

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

МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

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



№ 4 (16)

Август 2009

ISSN 1991-5497

Индекс в каталогах
Роспечати 31043

Главный редактор

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

Зам. главного редактора

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

Технический редактор

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

Компьютерная верстка

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

Корректор

Н.Л. Часовских (г. Горно-Алтайск)

Ведущий менеджер журнала

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

УЧРЕДИТЕЛЬ

Редакция журнала «МНКО»

ИЗДАТЕЛИ:

АлтГАКИ, АлтГПА, ИВЭП СО РАН, ЧИРПО

АДРЕС РЕДАКЦИИ

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

Тел.: 8 (388-22) 4-74-44

Факс: 8 (388-22) 2-67-35

e-mail: mngo@mail.ru

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

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

Индекс научного цитирования:

<http://elibrary.ru>

Журнал зарегистрирован:

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

✓ в международном издательском центре Centre International de TISSN 20 rue Bachaumont 75002 Paris France

Журнал включен в «Перечень ведущих рецензируемых изданий ВАК РФ» для докторских диссертаций

Подписано в печать 15.09.2009

Формат 60х84/8. Усл. печ.л. 35,0.

Тираж 500 экз. Зак. № 191

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

НАУЧНЫЙ РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Р.Т. Раевский — доктор педагогических наук, профессор (Одесса, Украина)

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

Т.М. Степанская — доктор искусствоведения, профессор (г. Барнаул)

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

НАУЧНАЯ РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

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

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

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

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

Д.И. Жаткин — доктор филологических наук, профессор (г. Пенза)

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

Н.В. Мусинова — кандидат искусствоведения, доцент (г. Кострома)

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

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

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

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

М.А. Останина - редактор английских текстов, преподаватель ГАГУ (г. Горно-Алтайск)

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

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

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

<i>Паренчук Я.О.</i> ПРОБЛЕМА ТИПОЛОГИИ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ.....	6
<i>Чупахина Т.И.</i> ТВОРЧЕСТВО А.Н. СКРЯБИНА В МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЕ КОНЦА XIX – НАЧАЛА XX ВЕКОВ.....	10
<i>Первушина О.В.</i> ОБРАЗ МИРА» КАК ПРОБЛЕМА МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ.....	13
<i>Батчулуун Д.</i> НОМИНАЦИЯ В КУЛЬТУРЕ: МОНГОЛЬСКАЯ АНТРОПОНИМИЯ КОНЦА XIX – НАЧАЛА XX ВЕКОВ.....	18
<i>Кужугет А.К.</i> ТРАДИЦИОННАЯ ХУДОЖЕСТВЕННАЯ КУЛЬТУРА ТУВИНЦЕВ: УРОКИ ДЛЯ БУДУЩЕГО.....	20
ФИЛОЛОГИЯ. ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ	
<i>Никрошкина С.В.</i> ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНОГО СИМВОЛИЗМА (НА МАТЕРИАЛЕ КИТАЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ).....	22
<i>Орлин Г.В.</i> АКТУАЛЬНОСТЬ НЕМЕЦКОЙ МИФИЧЕСКОЙ БАЛЛАДЫ В РЕАЛИЗАЦИИ КАТЕГОРИИ ОБРАЗНОСТИ	26
<i>Обнорская М.Е., Полосина Е.В.</i> ТЕХНИКА СОЗДАНИЯ САСПЕНСА В РОМАНАХ М. СТЮАРТ.....	29
<i>Легенкина В.И.</i> РЕАЛИЗАЦИЯ ЛАКУНИРОВАННЫХ АНГЛИЙСКИХ СОГЛАСНЫХ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ ПРИ ПЕРЕДАЧЕ СОБСТВЕННЫХ ИМЕН.....	33
<i>Е.В. Астахова В.И.</i> РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ФРЕЙМА “AIRPLANE SAFETY INSTRUCTION” В РАЗЛИЧНЫХ ВИДАХ ДИСКУРСА.....	36
<i>Сибирякова С.Н.</i> СИНТАКТИКО-СТИЛИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ КОММУНИКАТИВНОГО АКТА ПРОСЬБЫ В РАМКАХ КОММУНИКАТИВНОЙ СТРАТЕГИИ УБЕЖДЕНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНЫХ ПИСЕМ-ПРОШЕНИЙ XIX ВЕКА).....	39
<i>Гуз Ю.В.</i> ИССЛЕДОВАНИЕ КОННОТАТИВНОГО ЗНАЧЕНИЯ ЦВЕТА МЕТОДОМ СЕМАНТИЧЕСКОГО ДИФФЕРЕНЦИАЛА НА ПРИМЕРЕ РУССКОГО, КИТАЙСКОГО, НЕМЕЦКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ.....	41
<i>Насипов И.С.</i> О МОРДОВСКИХ ЗАЙМСТВОВАНИЯХ В ТАТАРСКОМ ЯЗЫКЕ.....	45
<i>Лаврентьева Е.А.</i> ТЕРМИН КАК СРЕДСТВО ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ПРОГНОЗИРОВАНИЯ ПРИ ИДЕНТИФИКАЦИИ АНТРОПОЦЕНТРИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ В НАУЧНОМ ТЕКСТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ НАУЧНОЙ МЕДИЦИНСКОЙ ПРОЗЫ).....	48
<i>Степанская Т.М.</i> ПРОЯВЛЕНИЕ ТРАДИЦИЙ РУССКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ШКОЛЫ В ТВОРЧЕСТВЕ СОВРЕМЕННЫХ ХУДОЖНИКОВ АЛТАЯ	50
<i>Сезева Н.И.</i> ТЮМЕНСКИЙ НАРОДНЫЙ КОВЕР В ТРУДАХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX – НАЧАЛА XX ВВ.....	55

<i>Маточкин Е.П.</i> СТИХИЙНЫЙ ТАЛАНТ.....	58
<i>Кузнецова О.Н.</i> ПРОБЛЕМА ОТЧУЖДЕНИЯ В «ЗЕРКАЛЕ» ИСКУССТВА.....	60
<i>Гуменюк А.Н.</i> ОСОБЕННОСТИ ДЕРЕВЯННОЙ ЖИЛОЙ ЗАСТРОЙКИ ОМСКА 1910-Х ГОДОВ.....	63
<i>Шокорова Л.В.</i> ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ НАРОДНОГО ИСКУССТВА И ПРОБЛЕМЫ ЕГО РЕАЛИЗАЦИИ В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ.....	66
<i>Маркина Ю.А.</i> РЕЛИГИОЗНАЯ КАРТИНА МИРА: ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	69
<i>Вдовин Н.Ф.</i> ГРАДОСТРОИТЕЛЬНОЕ ОСВОЕНИЕ ПРИРОДНЫХ ЛАНДШАФТОВ КАК ЭКОЛОГО-ЭСТЕТИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА.....	73
<i>Нехвядович Л.И.</i> МИРОВОЕ ДРЕВО КАК УСТОЙЧИВЫЙ МОТИВ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕЙЗАЖНОЙ ЖИВОПИСИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX – ПЕРВОЙ ТРЕТИ XX В.....	75
<i>Будкеев С.М.</i> СИМФОНИЧЕСКИЙ ОРГАН В АРХИТЕКТОНИКЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КАРТИНЫ МИРА.....	77
<i>Кобенко Т.М.</i> К ВОПРОСУ ОБ ОСНОВНЫХ СПОСОБАХ ИМЕННОГО СЛОВООБРАЗОВАНИЯ В УРАЛЬСКИХ ЯЗЫКАХ.....	79
<i>Сидоров В.А.</i> АРХИТЕКТУРА ТРАДИЦИОННОГО ЖИЛИЩА КАНОНИЧЕСКОГО ТИПА В СОВРЕМЕННОМ ЯПОНСКОМ И ЗАПАДНОМ ПРОСТРАНСТВЕ.....	82
<i>Щербединская Е.Ю.</i> ПЕРФОРМАТИВНЫЙ АСПЕКТ ТЕОРИИ КОМИЧЕСКОГО (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКИХ И РУССКИХ АНЕКДОТОВ).....	84
ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ	
<i>Жураковская В.М.</i> ТЕХНОЛОГИИ БОГАЩЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОПЫТА ЛИЧНОСТИ.....	88
<i>Гонохова Т.А.</i> ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА АДАПТАЦИИ ПЕРВОКУРСНИКОВ ИЗ СЕЛЬСКОЙ МЕСТНОСТИ К УСЛОВИЯМ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ.....	91
<i>Спинжар Н.Ф.</i> ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА В ВУЗЕ В КОНТЕКСТЕ ИНДИВИДУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО ПОДХОДА.....	93
<i>Козлова Е.В., Коваль В.В.</i> САМООТНОШЕНИЕ МАТЕРИ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗА «Я» В ДЕТСТВЕ И ОБРАЗА СВОЕГО РЕБЕНКА.....	96
<i>Мельникова Е.А.</i> СТРАТЕГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ ПО ИНТЕГРАЦИИ ДЕТЕЙ С ДИАГНОЗОМ «ВИЧ-ИНФЕКЦИЯ» В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО.....	98
<i>Ханцева Г.Г.</i> АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ИСПРАВЛЕНИЯ В УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ В РОССИИ.....	101

<i>Грейлих Н.Л.</i> ДИСТАНЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В ПОВЫШЕНИИ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	103
<i>Жарикова Л.И.</i> УПРАВЛЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЕМ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К НЕПРЕРЫВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ СТУДЕНТОВ И СПЕЦИАЛИСТОВ В УСЛОВИЯХ РЕГИОНА.....	107
<i>Колченко Л.В.</i> ОСОБЕННОСТИ ВНЕДРЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС ШКОЛЫ.....	109
<i>Аитов А.Н.</i> ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕТОДА ДОПОЛНИТЕЛЬНОСТИ.....	111
<i>Штоббе И.А.</i> ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГА.....	115
<i>Кряклина Т.Ф., Детков А.П.</i> ОЦЕНКА ЗНАНИЙ И ОЦЕНКА КОМПЕТЕНЦИЙ: ОБЩЕЕ И ОСОБЕННОЕ.....	119
<i>Иванова И.Г.</i> ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КАЛЕНДАРНОГО ФОЛЬКЛОРА В ЭТНОХУДОЖЕСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ ЛИЧНОСТИ.....	122
<i>Петросов Ю.Б.</i> НАПРАВЛЕННОСТЬ НА ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА КАК ТЕНДЕНЦИЯ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО НАЧАЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ХАНТЫ-МАНСКОГО АВТОНОМНОГО ОКРУГА).....	124
<i>Калица М.В.</i> ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БАСКЕТБОЛИСТОВ РАЗЛИЧНЫХ АМПУЛА.....	127
<i>Тулькибаева Н.Н., Грейлих Н.Л.</i> СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ДИСТАНЦИОННОЙ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ПЕДАГОГОВ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	129
<i>Дылкина Т.В.</i> ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ СУБЪЕКТ-СУБЪЕКТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ЗАНЯТИЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ.....	132
<i>Сметанина М.Ю.</i> ИННОВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ МОДУЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	134
<i>Семенихина А.В.</i> ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	137
<i>Корытов В.А.</i> УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВА УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	142
<i>Андронкина Н.М., Кириченко Е.А.</i> СЕМИОТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБЩЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ.....	144
<i>Линевич Л.А.</i> ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ КОМПЛЕКСНЫХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ПРИМЕНЕНИЯ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА.....	147

Левинунова Е.Н. АЛЕКСИТИМИЧЕСКИЕ КОРРЕЛЯТЫ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ ЛИЧНОСТИ.....150	Балакина Л.Л. КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧАЩИХСЯ: СУЩНОСТЬ, СОДЕРЖАНИЕ, НЕОБХОДИМОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ.....211	Дорошенко Т.А., Москвитин П.Н., Морозова Н.И., Кабанов Ю.Н., Чухрова М.Г., Гафаров В.В. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФИЛАКТИКИ УПОТРЕБЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКАМИ ПСИХОАКТИВНЫХ ВЕЩЕСТВ.....263
Нестерова С.Б. НАРЦИССИЧЕСКИЕ КОРРЕЛЯТЫ ЛИДЕРСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ.....154	Беликов В.А., Гришин А.В., Звада О.А. ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ СРЕДНЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА ОСНОВЕ АКТУАЛИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИНИЦИАТИВЫ.....214	Москвитин П.Н. ТРЕНИНГ «ПРОФИЛАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОДРАМЫ» КАК ТЕХНОЛОГИЯ РЕАЛИЗАЦИИ СТРАТЕГИИ «СДЕРЖИВАНИЯ СПРОСА НА ПАВ»268
Клепикова Н.М. ДИНАМИКА ВЗАИМОСВЯЗИ ЗАВИСТИ И НАРЦИССИЧЕСКИХ ПРОЯВЛЕНИЙ ЛИЧНОСТИ.....157	Чистюлина Е.В. РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....217	Морозова Н. И., Чухрова М.Г., Гафаров В.В., Кабанов Ю.Н. АНАЛИЗ НЕКОТОРЫХ СОЦИАЛЬНЫХ ФАКТОРОВ РЕПРОДУКТИВНОГО ПОТЕНЦИАЛА НАСЕЛЕНИЯ.....271
Шашишкова О.А. МИФ О НАРЦИССЕ КАК МОДЕЛЬ УНИВЕРСАЛЬНЫХ ВНУТРИЛИЧНОСТНЫХ ПРОБЛЕМ СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКА.....163	Калугина Т.Г., Абрамова Т.В., Корнеевук Н.Г., Рубин Г.Ш. КОНЦЕПЦИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ ЧЕЛЯБИНСКОЙ ОБЛАСТИ.....219	Морозова Н.И., Чухрова М.Г., Гафаров В.В., Кабанов Ю.Н. ДЕМОГРАФИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА: ТЕОРЕТИКО-МЕТОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ.....275
Шашишкова Е.О. АДАПТАЦИЯ ЗАРУБЕЖНОЙ МЕТОДИКИ «ГРАНИЦЫ Я» Н. БРАУН (N. BROWN).....167	Степанова Т. П. ДОСУГОВОЕ ОБЩЕНИЕ: МЕЖКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ.....225	Фетисова О.Г., Фетисов Г.М. КОРРЕКЦИЯ ТЕМПОРИТМОИНТОНАЦИОННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....282
Шкутина Н.С. СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД КАК ОБЩЕНАУЧНАЯ ОСНОВА ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ЭМПАТИЙНО-ПАРТИЦИПАТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ.....174	Веряев А.А., Можарова А.Э. ИЗМЕНЕНИЕ РОЛИ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ.....228	Опенко Т.Г. ПРОБЛЕМА САМОУБИЙСТВА С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ СИНЕРГЕТИКИ: POURQUOI PAS?.....285
Затямина Т. А. РЕАЛИЗАЦИЯ РАЗВИВАЮЩЕГО ПОТЕНЦИАЛА МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РЕБЕНКА КАК КОНТЕКСТ ПОСТДИПЛОМНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА176	Брейтшгем Э.К. НЕКОТОРЫЕ НОВЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В РАЗВИТИИ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ И ВУЗЕ.....231	Чухрова М.Г. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ШАМАНСКИХ ПРАКТИК.....286
Шкутина Н.С. КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ЭМПАТИЙНО-ПАРТИЦИПАТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ.....180	Брылева О.А., Мельникова Ю.А. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ В РЕШЕНИИ ЖИЗНЕННЫХ ЗАДАЧ.....233	АННОТАЦИИ СТАТЕЙ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ.....294
Екеева Э.В. ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ОНОМАСТИКА КАК СИСТЕМА ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ НАРОДА.....184	Дедловская М.В., Калачев Г.А. ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ФОРМИРОВАНИЮ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ.....236	АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ.....299
Дмитриев К.И. АНАЛИЗ ДИДАКТИЧЕСКИХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ КОМПЬЮТЕРНЫХ СРЕДСТВ В ПРИМЕНЕНИИ К ФОРМИРОВАНИЮ ОСНОВОПОЛАГАЮЩИХ ПОНЯТИЙ.....186	Исупова Е.Н., Каракозов С.Д. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ЛИНИИ ОБУЧЕНИЯ ИНФОРМАТИКЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....239	ИНФОРМАЦИЯ.....299
Нехорошева Е.В. ОЦЕНКА УРОВНЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ У СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ.....189	Ковалева А.С. ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ВОСПИТАНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ В СИСТЕМЕ «ДОУ – НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА» (ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ И СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТЫ).....242	
Сенько Ю.В., Фроловская М.Н., Шкунов В.Г. ГУМАНИТАРНЫЕ ОСНОВЫ МОДЕРНИЗАЦИИ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....193	Кокишаров А.А., Орлов А.Н. СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МОНИТОРИНГ СОСТОЯНИЯ ЗДОРОВЬЯ, ФИЗИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ И ОБРАЗА ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ.....244	
Кудашова Е.И. РОЛЬ СИСТЕМНОГО И КОМПЛЕКСНОГО ПОДХОДОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВОПОЛАГАЮЩИХ ФИЗИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ В КУРСЕ ОБЩЕЙ ФИЗИКИ.....196	Матвеева Н.А., Лопаткин В.М., Каракозов С.Д. ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ГОСУДАРСТВЕННО-ОБЩЕСТВЕННОГО УПРАВЛЕНИЯ ШКОЛОЙ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ.....247	
Латюшин В.В., Базелюк В.В., Димухаметов Р.С., Дудина Л.И. ДИВЕРСИФИКАЦИЯ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПРОФЕССОРСКО-ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА ВУЗОВ.....198	Орлов А.Н., Калачев Г.А., Куликова Л.Г. МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ И АСПИРАНТОВ НА ОСНОВЕ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ.....250	
Опарин Р.В. ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ВЕДУЩИЙ ПРИНЦИП СОВРЕМЕННОГО ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....204	Скулов П.В. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРИНЦИПА ДИНАМИЧЕСКОГО БАЛАНСА В ПЕДАГОГИКЕ.....252	
Горохов Н.М. ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ РОЛИ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ.....206	Морозова Н.И., Чухрова М.Г., Дорошенко Т.А., Кабанов Ю.Н., Гафаров В.В., Москвитин П.Н. АНАЛИЗ ОБЩЕСТВЕННОГО МНЕНИЯ В ОТНОШЕНИИ ПРОБЛЕМЫ ПОТРЕБЛЕНИЯ НАРКОТИКОВ (НА ПРИМЕРЕ КУЗБАССА).....256	
Слесарчук О.М. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ПЕРСОНАЛА КОРПОРАТИВНОЙ И ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЕ СРЕДСТВАМИ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....209		

CULTUROLOGY

<i>Parenchuk Ya.O.</i> THE PROBLEM CONCERNING THE TYPOLOGY OF THE TECHNOLOGICAL CULTURE.....	6
<i>Chupahina T.I.</i> A. N. SKRJABIN'S CREATIVITY IN THE MUSIC CUL- TURE IN XIX – XX CENTURIES.	10
<i>Pervushina O.V.</i> THE "IMAGE OF WORLD" AS THE PROBLEM OF IN- TERDISCIPLINARY RESEARCH.	13
<i>Batchuluun D.</i> NOMINATION IN CULTURE: THE MONGOLIAN AN- TROPONIMY IN THE END OF XIXth – BEGINNING OF XXth CENTURY.	18
<i>Kujuget A.K.</i> THE TRADITIONAL ARTISTIC CULTURE OF TU- VINIANS: LESSONS FOR FUTURE.	20

FILOLOGY. ARTS STADIES

<i>Nikroshkina S.V.</i> EXPERIMENTAL RESEARCH OF UNIVERSAL SOUND SYMBOLISM (ON THE MATERIAL OF THE CHINESE AND THE ENGLISH LANGUAGES).....	22
<i>Orlin G.V.</i> ACTUALITY OF GERMAN BALLAD IN THE REALI- ZATION OF THE CATEGORY OF IMAGERY.	26
<i>Obnorskaya M.Y., Polosina Y.V.</i> THE MECHANISM OF SUSPENSE IN MARY STEW- ART'S NOVELS.	29
<i>Legenkina V.I.</i> REALIZATION OF THE ENGLISH LACUNE CONSO- NANTS IN THE RUSSIAN LANGUAGE WHEN IM- PORTING PROPER NAMES.	33
<i>Astakhova E.V.</i> REPRESENTATION OF THE FRAME "AIRPLANE SAFETY INSTRUCTION" IN DIFFERENT TYPES OF DISCOURSE.	36
<i>Sibiriakova S.N.</i> SYNTACTIC-STYLISTIC ASPECT OF COMMUNICA- TIVE ACT OF REQUEST IN THE COMMUNICATIVE STRATEGY OF PERSUASION (ON THE MATERIAL OF GERMAN LETTERS OF REQUEST IN THE 19 CEN- TURY).....	39
<i>Guz Y.V.</i> THE RESEARCH OF THE CONNOTATIVE MEANING OF THE BASIC COLOUR TERMS BY MEANS OF THE SEMANTIC DIFFERENCIAL METHOD ON THE EX- AMPLE OF THE RUSSIAN, CHINESE, GERMAN AND ENGLISH LANGUAGES.	41
<i>Nasipov I.S.</i> ABOUT THE MORDOVIAN BORROWINGS IN THE TATAR LANGUAGE.	45
<i>Lavrentjeva E.A.</i> TERM AS A MEANS OF LINGUISTIC PROGNOSIS IN IDENTIFICATION OF ANTHROPOCENTRIC RELA- TIONS IN A SCIENTIFIC TEXT (ON THE BASIS OF ENGLISH SCIENTIFIC MEDICAL LITERATURE).	48
<i>Stepanskaya T.M.</i> THE DEVELOPMENT OF RUSSIAN ART SCHOOL TRADITIONS IN THE ART OF MODERN ALTAIAN PAINTERS.	50
<i>Sezyova N.I.</i> TYUMEN NATIONAL CARPET IN THE TRANSAC- TIONS OF NATIVE RESEARCHES IN THE 19TH CEN- TURY — THE BEGINNING OF THE 20TH CEN- TURY.....	55

<i>Matochkin Ye. P.</i> SPONTANEOUS TALENT.	58
<i>Kuznetsova O. N.</i> PROBLEM OF ESTRANGEMENT IN «MIRROR» OF ART.	60
<i>Gumenyuk A.N.</i> OMSK WOODEN HOUSING DEVELOPMENTS' CHA- RACTERISTICS IN 1910s'.....	63
<i>Shokorova L.V.</i> SPIRITUAL AND POTENTIAL OF PEOPLE'S ART AND PROBLEMS OF ITS REALIZATION IN MODERN SO- CIO-CULTURAL CONDITIONS.....	66
<i>Markina Y.A.</i> THE RELIGIOUS PICTURE OF THE WORLD: PSY- CHOLINGUISTIC ASPECT.....	69
<i>Vdovin N.F.</i> TOWN-PLANNING ACTIVITY DEVELOPMENT OF NATURAL LANDSCAPES AS EKOLOGO-AESTHETIC PROBLEM.....	73
<i>Nehvjadovich L.I.</i> WORLD TREE AS STEADY MOTIVE IN DOMESTIC LANDSCAPE PAINTING SECOND HALF XIX - FIRST THIRDS XX CENTURY.....	75
<i>Budkeev S.M.</i> SYMPHONIC ORGAN IN ARCHITECTONICS OF THE ARTISTIC WORLD VIEW.....	77
<i>Kobenko T.M.</i> NOMINAL WORD-FORMATION IN THE URALIC LANGUAGES.....	79
<i>Sidorov V.</i> THE TRADITIONAL JAPANESE DWELLING ARCHITEC- TURE OF CANON TYPE IN MODERN HOME AND WEST- ERN SPACE.....	82
<i>Shcherbedinskaya E.Yu.</i> PERFORMATIVE ASPECT OF COMIC THEORY (BASED ON GERMAN AND RUSSIAN JOKES).....	84

PEDAGOGICS. PSYCHOLOGY

<i>Zhurakovskaya V.M.</i> TECHNOLOGIES OF the ENRICHMENT OF THE INDI- VIDUAL EXPERIENCE TO PERSONALITIES.	88
<i>Gonokhova T.A.</i> THE PECNLARITIES OF ADAPTATION PROCESS OF THE FIRST-YEAR STUDENTS FROM RURAL AREAS TO THE CONDITIONS OF EDUCATION IN THE HIGH- ER SCHOOL.	91
<i>Spinjar N.F.</i> PROBLEMS OF FUTURE SPECIALIST' S PROFES- SIONAL SELF-DEVELOPEMENT IN HIGHER SCHOOL WITHIN PERSONALITY ORIENTED APPROACH.	93
<i>Kozlova E.V., Koval. V.V.</i> SELF-ATTITUDE OF A MOTHER AS THE BASIC OF THE I-IMAGE IN CHILDHOOD AND THE IMAGE OF A CHILD.....	96
<i>Melnikova E.A.</i> STRATEGICAL APPROACHES TO THE FORMING OF TEACHERS READINESS IN INTEGRATION OF CHIL- DREN WITH THEIR DIAGNOSIS "HIV-POSITIVE" IN- TO EDUCATIONAL SPACE.	98
<i>Hantseva G.G.</i> ANALYSIS OF THE CONDEMNED CORRECTION PROBLEM IN THE PENAL SYSTEM OF RUSSIA.	101
<i>Greylih N. L.</i> REMOTE TECHNOLOGY OF TEACHERS' EDUCA- TION IN RAISING OF THE SKILL OF TEACHERS OF EDUCATION OF GENERAL FORMATION.	103

<i>Zharikova L.I.</i> THE FORMING MANAGEMENT OF VALUE ATTI- TITUDE TO CONTINUOUS EDUCATION OF SRUDENTS AND SPECIALISTS IN REGIONAL CONDITIONS.....	107
<i>Kolchenko L.V.</i> THE FEATURES OF INCULCATION OF INFORMA- TIONAL-COMMUCATIVE TECHNOLOGIES IN EDU- CATIONAL PROCESS.....	109
<i>Aitov A.N.</i> FEATURES OF FORMATION AT STUDENTS OF ECO- LOGICAL CONCEPTS WITH METHOD USE ADDI- TIONALITY.	111
<i>Shtobbe I.A.</i> PROFESSIONAL PEDAGOGICAL COMPETENCES.	115
<i>Kryaklina T.F., Detkov A.P.</i> KNOWLEDGE ASSESSMENT AND COMPETENCE ASSESSMENT: COMMON AND PECULIAR FEAT- URES.....	119
<i>Ivanova I.G.</i> PEDAGOGICAL CONDITIONS OF USE OF CALENDAR FOLKLORE IN ETHNOART EDUCATION OF A PER- SON.....	122
<i>Petrosov Yu.B.</i> ORIENTATION ON MAINTENANCE OF PROFES- SIONAL FORMATION OF A FUTURE SPECIALIST AS THE TENDENCY OF DEVELOPMENT OF MODERN INITIAL VOCATIONAL TRAINING (WITH THE REF- ERENCE TO HUNTY-MANSIYSKY AUTONOMOUS REGION).	124
<i>Kalita M.V.</i> THE FACTORS INFLUENCING THE EFFICIENCY OF THE GAME OF BASKETBALL PLAYERS IN VARIOUS ROLES.	127
<i>Tulkibaeva N.N., Greylih N.L.</i> STRUCTURAL AND CONTENT MODEL OF TECH- NOLOGY OF DISTANCE TEACHING FOR PEDA- GOGUES OF GENERAL EDUCATION.	129
<i>Dylkina T. V.</i> PEDAGOGICAL CONDITIONS OF ORGANIZATION OF SUBJECT-SUBJECT INTERACTION BETWEEN A TEACHER AND STUDENTS DURING PHYSICAL CULTURE TRAINING CLASSES.....	132
<i>Smetanina M.J.</i> INNOVATIVE POTENTIAL OF THE MODULAR PRO- GRAM OF IMPROVEMENT OF PROFESSIONAL SKILL TEACHERS OF THE FOREIGN LANGUAGE	134
<i>Semenikhina A.V.</i> THECHING OF SPECIALISTS IN ESTABLISHMENTS OF ADDITIONAL VOCATIONAL TRAINING.	137
<i>Korytov V.A.</i> THE MANAGEMENT OF QUALITY OF ESTABLISH- MENTS OF ADDITIONAL VOCATIONAL TRAIN- ING.....	142
<i>Andronkina N.M., Kirichenko Ye.A.</i> THE SEMIOTIC BASICS OF FORMATION OF ABILITY OF FOREIGN COMMUNICATION IN FLT IN LAN- GUAGES UNIVERSITIES.....	144
<i>Linevich L.A.</i> THE FORMING AND DEVELOPING OF COMPLEX SKILLS OF STUDENTS IN CONDITIONS OF USING THE ELECTRONICAL THEACHING-METHODICAL COMPLEX.	147
<i>Levshunova E.N.</i> ALEXITHYMIC INTERRELATION OF PERSON'S EMOTIONAL CONDITIONS.	150
<i>Nesterova S.B.</i> NARCISSISTIC INERRELATIONS OF LEADER'S ABILITIES.....	154

Contents

<i>Klepikova N.M.</i> DYNAMICS OF INTERRELATION OF ENVY AND NARCISSISTIC DISPLAYS OF THE PERSON.157	TIVNESS ON THE BASIS OF THE SOCIALLY-PEDA- GOGICAL INITIATIVE ACTUALIZATION.214	EGY OF INITIAL PROPHYLAXIS OF DRUG ADDIC- TION.268
<i>Shamshikova O.A.</i> MYTH ABOUT NARCISSUS AS A MODEL OF UNI- VERSAL INTRAPERSONAL PROBLEMS OF THE MODERN PERSON.....163	<i>Chistulina E.V.</i> DEVELOPMENT OF STUDENTS' CREATIVE THINK- ING IN EDUCATIONAL PROCESS.217	<i>Morozova N.I., Chukhrova M.G., Gafarov V.V., Kabanov Ju.N.</i> ANALYSIS OF SOCIAL FACTORS OF REPRODUC- TION POTENCIAL IN POPULATION.....271
<i>Shamshikova E.O.</i> ADAPTATION OF THE FOREIGN QUESTIONNAIRE "SELF BOUNDARY" N.BROWN.....167	<i>Kalugina T.G., Abramova T.V., Korneshuk N.G., Rubin G. Sh.</i> THE CONCEPTION OF THE REGIONAL SYSTEM OF THE CHELYABINSK REGION EDUCATION QUALITY APPRECIATION219	<i>Morozova N.I., Chukhrova M.G., Gafarov V.V., Kabanov Ju.N.</i> POPULATION FACTORS OF SOCIETY DEVELOP- MENT: THEORETICAL AND METODOLOGICAL AS- PECT.275
<i>Shkitina N.S.</i> THE SYSTEM APPROACH AS SCIENTIFIC BASE OF THE STUDY OF THE PROBLEM EMPATIYNO-PAR- TISIPATIVNOY PREPARING THE FUTURE TEACH- ER.....174	<i>Stepanova T.P.</i> LEISURED INTERCOURSE: INTERCULTURAL AS- PECTS OF INTERACTION.225	<i>Fetisova O.G., Fetisov G.M.</i> ADJUSTMENT OF TIME-RHYTHM-MODULATIVE OR- GANISATION OF ENUNCIATION IN YOUNGER CHILD OF SCHOOL AGE.282
<i>Zatyamina T.A.</i> THE REALIZATION DEVELOPPING POTENTIAL TO MUSIC ACTIVITY CHILD AS CONTEXT POSTDIP- LOMNOY PREPARING THE TEACHER-MUSI- CIAN.....176	<i>Veryaev A.A., Mogarova A.E.</i> THE CHANGE OF MEDIA EDUCATION ROLE IN MODERN SOCIAL AND CULTURAL CONDITIONS.228	<i>Openko T.G.</i> THE PHENOMENON SUICIDE AT POSITION OF SYN- ERGETIC: POURQUOI PAS?285
<i>Shkitina N.S.</i> CULTURAL-HISTORY PREMISES OF THE FORMA- TION OF THE PROBLEM EMPATIYNO-PARTISIPA- TIVNOY PREPARING THE FUTURE TEACHER.180	<i>Brejtigam E.K.</i> SOME NEW TENDENCIES IN DEVELOPMENT OF MATHEMATICAL EDUCATION IN COMPREHENSIVE SCHOOL AND HIGH SCHOOL.231	<i>Chukhrova M.G.</i> PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF PRACTISE SHAMAN- ISM286
<i>Ekeeva E.V.</i> ETNOPEDAGOGICHESKAYA ONOMASTIKA AS SYSTEM CENNOSTNYH ORIENTATION OF FOLK.....184	<i>Bryleva O.A., Melnikova J.A.</i> PSYCHOLOGICAL AID IN SOLVING VITAL PROB- LEMS.233	SUMMARIES OF THE ARTICLES IN THE ENGLISH.....294
<i>Dmitriev K.I.</i> DIDACTIC POTENTIAL OF COMPUTERS IN APPLI- CATION TO FUNDAMENTAL CONCEPTS FORMA- TION.186	<i>Dedlovskaya M.V., Kalachev G.A.</i> THE PREPARATION OF THE PRIMARY SCHOOL TEACHER FOR THE FORMING OF PUPILS' HEALTHY WAY OF LIFE OF BY THE PHYSICAL CULTURE MEANS.236	ALPHABETICAL INDEX.....299
<i>E.V. Nekhorosheva.</i> THE EVALUATION OF PROFESSIONAL ADAPTA- TION LEVEL OF STUDENTS - FUTURE SOCIAL WORKERS.....189	<i>Isupova E.N., Karakozov S.D.</i> THE SUBJECT MATTER OF COMPUTER SCIENCE TEACHING AT ELEMENTARY SCHOOL.....239	THE INFORMATION FOR AUTORS...299
<i>Senko Yu.V., Frolovskaya M.N., Shkunov V.G.</i> HUMANITARIAN BASES OF MODERNIZATION OF CONTINUOUS EDUCATION.193	<i>Kovalyova A.S.</i> THE SUCCESSION OF INTERPERSONAL TOLERANCE TRAINING IN THE «NURSERY SCHOOL-ELEMEN- TARY SCHOOL» SYSTEM (ORGANIZATIONAL AND SUBSTANTIAL ASPECTS).242	
<i>Kudashova E.I.</i> THE ROLE OF THE SYSTEMS AND COMPLEX AP- PROACHES IN THE PROCESS OF FORMING THE BAS- IC PHYSICAL IDEAS AT THE COURSE OF GENERAL PHYSICS.196	<i>Koksharov A.A., Orlov A.N.</i> SOCIAL AND PEDAGOGICAL MONITORING OF STUDENTS' STATE OF HEALTH, PHYSICAL ACTIV- ITY AND WAY OF LIFE.244	
<i>Latyushin V.V. Bazelyuk V.V., Dimuhametov R.S., Dudina L.I.</i> DIVERSIFICATION OF RAISING THE SKILL LEVEL OF THE INSTITUTE OF HIGHER EDUCATION TEACH- ING STAFF.198	<i>Matveeva N.A., Lopatkin V.M., Karakozov S.D.</i> THE PROBLEMS OF STATE AND SOCIAL SYS- TEM OF SCHOOL MANAGEMENT DEVELOPMENT IN UNDER THE CONDITIONS OF REGIONAL EDUCA- TIONAL SYSTEM MODERNIZATION.247	
<i>Oparin R.V.</i> METHODOLOGICAL OF THE BASIS OF ECOLOGI- CAL EDUCATION AS LEADING PRINCIPLE OF THE GENERAL.....204	<i>Orlov A.N., Kalachev G.A., Kulikova L.G.</i> THE MODEL OF STUDENTS AND POST-GRADUATE STUDENTS' RESEARCH ACTIVITY ORGANIZATION ON THE BASIS OF PROBLEM TEACHING.250	
<i>Gorokhov N.M.</i> PSYCHOPHYSIOLOGICAL ASPECTS OF THE HEALTH SAVING 'S MATTER OF THE PHYSICAL ACTIVITY.206	<i>Skulov P.V.</i> THE TEORETICAL GROUND OF THE DYNAMIC BALANCE PRINCIPLE USAGE IN PEDAGOG- ICS.....252	
<i>Slesarchuk. O.M.</i> PEDAGOGICAL BASIS OF PERSONNEL TRAINING IN CORPORATE AND INFORMATION CULTURE BY MEANS OF SOCIO-CULTURAL ACTIVITY.209	<i>Morozova N.I., Chukhrova M.G., Doroschenko T.A., Kabanov Ju.N., Gafarov V.V., Moskvitin P.N.</i> THE STUDY OF THE SOCIAL OPINION WITH REFER- ENCE TO THE DRAG ADDICTION: KUZBASS AS- PECT.....256	
<i>Balakina L.L.</i> THE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STU- DENTS: THE MEANING, THE CONTENT, THE NE- CESSITY.211	<i>Doroschenko T.A., Moskvitin P.N., Morosova N.I., Kabanov Yu.N., Chukhrova M.G., Gafarov V.V.</i> PSYCHOLOGICAL FOUNDATION OF DRUG ADDIC- TION PROPHYLAXIS IN SCHOOL.263	
<i>Belikov V.A., Grishin A.V., Zvada O.V.</i> TECHNOLOGES OF DEVELOPMENT OF THE AVER- AGE VOCATIONAL SCHOOL EXPERTS' COMPETI-	<i>Moskvitin P.N.</i> TRAINING "PREVENTIVE PSYCHODRAMA" AS PSY- CHOLOGY APPROACH TO REALIZATION STRAT-	

Раздел 1

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Ведущие эксперты раздела:

ЛИДИЯ ПАВЛОВНА ГЕКМАН – доктор культурологии, профессор Алтайской государственной академии культуры и искусства (г. Барнаул)

ОЛЬГА ВАСИЛЬЕВНА ПЕРВУШИНА – кандидат культурологии, доцент, проректор по научной работе АлтГАКИ (г. Барнаул)

УДК 130:001.83

Я.О. Паренчук, аспирант ОмГУ им. Ф.М. Достоевского, г. Омск, E-mail:sonet312@mail.ru

ПРОБЛЕМА ТИПОЛОГИИ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

В статье рассматривается развитие форм производственной деятельности как особого явления культуры. В контексте исторического развития форм разделения труда обосновываются культурологические схемы типологии. На основе учений русских философов выделяется машинно-техническая стадия в развитии цивилизации, формы промышленности и продукты труда, соотношенные с формами собственности. Изучение роли машинной революции в культуре позволило автору сделать вывод относительно прогрессивного использования производственной техники.

Ключевые слова: культура производства, техносфера, орудия труда, технологическая культура, отношения собственности, машинная революция, теория «столпов» в культурологии.

Расширение и углубление исследований в области социальной и исторической культурологии [1] обусловило актуальность разработки проблемы типологии культуры производства. Характер организации производственной деятельности людей на том или ином историческом этапе является определяющим в познании закономерностей развития культуры.

В системе культурологической науки в настоящее время практически отсутствуют какие-либо схемы, реконструирующие в общем виде процесс становления и развития форм производительной деятельности как особого самостоятельного явления культуры. Это обуславливает трудность интерпретации многих фактов, в частности «добываемых» другими отраслями гуманитарной науки (социологии, философии, истории, экономики), в изучении технологических принципов и механизмов движения культуры.

Производство выступает как процесс исторический, фундаментальный, выражающий суть культурно-исторического движения, – во-первых. Во-вторых, оно – явление конкретное, практическое, имеющее совершенно определенное содержание на каждом этапе своего развития.

Становление и развитие производства предполагает постоянный и многогранный процесс дифференциации и интеграции всей и, прежде всего, производственной деятельности человека. Но на каждом новом этапе культуры её состав, формы, условия существования, структура организации – разные. Каждой фазе развития культуры соответствует исторически определенный и, значит, традиционный, но одновременно прогрессивный уровень и характер организации всего общественного труда, организации производства. По этой причине метод выстраивания структуры форм производства основывается на анализе различных социологических, философских, культурологических схем типологии культуры с привлечением фактов социокультурной и экономической истории человечества.

В истории русской философской мысли вопрос о разви-

тии техники и судьбе культуры был подробно разработан Н.А. Бердяевым [2]. В своей работе Н.А. Бердяев рассматривал характерный парадокс: без техники невозможна культура, с нею связано само возникновение культуры, но окончательная победа техники в культуре, вступление человечества в техническую эру влечёт культуру к гибели. Философ выделил в культуре два элемента: технический и природно-органический. Окончательная победа первого над вторым означает перерождение культуры во что-то иное, на культуру уже не похожее. Романтизм (как культурная эпоха) был, напротив, превалированием природно-органического элемента культуры над её техническим элементом.

Бердяев выделил три стадии в истории человечества – природно-органическую, культурную и технически-машинную, которым соответствует различное отношение духа к природе: погружённость духа в природу, выделение духа из природы и образование особой сферы духовности, активное овладение духом природы. Эти стадии, скорее, некие идеальные типы, нежели хронологически зафиксированные стадии некоего процесса.

Итак, какие же возможности заключены в промышленности, мыслимой широко в качестве «аспекта человеческого бытия» (по К. Ясперсу), т. е. любого искусственно опосредованного процесса по производству культуры?

Конечно, слову «искусственно» в данном случае можно придать вполне конкретное историческое содержание. В известном смысле не только земледелие, но даже охота оказывается деятельностью искусственно опосредованной определёнными орудиями труда. И всё же и в охоте, и в земледелии производит не человек, а природа, человек лишь присваивает себе продукты дикой природы, либо продукты прирученной, окультуренной её части. В промышленности же основной созидательной силой оказывается уже не природа, которая для земледельца всегда остаётся чем-то таинственным и чудотворным, а сам человек, который искусственно воспроизво-

дит определённый природный процесс и, целесообразно направляя его, в самом точном смысле слова «творит» (а ещё точнее – «творчеству»).

Тем самым промышленность и, причём уже в самых простых, ремесленных её формах, открывает принципиально новые возможности для проявления созидательно-творческих способностей, которые принципиально не могут быть унаследованы, как некая привилегия, а лишь индивидуально выработаны, сформированы. Таким образом, уже в самом промышленном труде заключены потенции принципиально другого, нетрадиционного типа личности, реализующей себя не в воспроизведении изначально данного, а в целеустремлённом выстраивании и своего предметного арсенала, и своего собственного «Я».

Продукт труда в этом случае оказывается результатом усилия определённого работника, его частью, и в то же время его частной собственностью. Продукт труда, находясь в непосредственной причинно необходимой связи с личностью работника, вместе с тем здесь, в промышленности оказывается чем-то для него самого непосредственно ненужным, внешним, случайным (вспомним «техническое отчуждение» Ясперса). Это не естественные жизненные блага земледельца, предназначенные для личного потребления, даже если значительная их часть принудительно изымается, а нечто, изначально созданное для других и реально присваиваемое другими. Личный интерес здесь реализуется через общественную связь с неким предполагаемым, анонимным другим. Вместе с тем, продукт труда не поддаётся оценке с точки зрения личных потребностей производителя, а может быть адекватно оценен только с позиций объективно-внешних и, в конечном счёте, чисто количественных критериев. Более того, эти внешние критерии с необходимостью экстраполируются на процесс труда, а далее и на личность работника, которая начинает восприниматься и оцениваться с точки зрения эффективности достижения, т. е. на основании объективно-функциональных характеристик.

Как известно, специализированные ремёсла возникают, по крайней мере, вместе со становлением обработки металлов, т. е. ещё в ходе неолитического переворота, и ко времени Средневековья достигают весьма высокого уровня развития. В Индии, Китае, арабских странах они приобретают значительные масштабы и, тем не менее, вплоть до XIX в., т. е. до начала широкой экспансии европейского капитализма, так и остаются интегрированными в системе традиционных общественных отношений и до уровня промышленности, в сущности, не поднимаются. Самостоятельный «прорыв» к новому качеству производства произошёл лишь в сравнительно ограниченном районе Западной Европы. Только здесь произошло таинство превращения ремесленного труда как некоего «в себе бытия» в «бытие для себя». Что же это за условия, которые привели к столь радикальному перерождению (перевращению) системы?

Хозяйственная практика европейского средневековья складывалась в результате оседания на пустующих и заброшенных землях разнородного населения, приведённого в движение Великим переселением народов и сопровождающей его деурбанизацией. Произошло это на сравнительно позднем этапе цивилизованного развития, когда средиземноморскими народами был накоплен значительный материально-технический и социальный опыт, который, несмотря на серьезную культурную дезорганизацию послеримского времени, не был полностью утрачен европейскими народами. Несомненно, всеобщим достоянием даже нероманизованных районов были плуг и металлический топор, использование тяговой силы животных, двуполье, животноводство и т. д. Этому благоприятствовала и складывающаяся здесь новая община типа «мар-

ки», которая конституировалась не как элемент некой крупной производственно-деспотической системе, как на Востоке, или военно-политического союза, как в античности, а как хозяйственно-культурное объединение сравнительно автономных и самостоятельных работников [3]. С другой стороны, образующийся в результате территориальной стабилизации кочевых воинствующих дружин господствующий класс стал обнаруживать себя и в этом новом состоянии как сила преимущественно насильственно внешняя, не пытающаяся вмешиваться в хозяйственные отношения сидящего на земле общинного крестьянства и претендующая лишь на изъятие определённой части конечного продукта [4].

Таким образом, и наличная хозяйственная практика, и характер общинных отношений, и складывающиеся территориально-государственные образования не только не препятствовали, но даже предполагали индивидуальную хозяйственную самостоятельность, право и морально-экономическую необходимость в самообеспечении, что, в свою очередь, предполагало неотъемлемое право на некоторый минимум средств, гарантирующих такое обеспечение. Так сложилась главная социокультурная новация европейского средневековья – форма «работающего собственника».

Постепенно складывалась система феодальной субординации с наращиванием закрепощения крестьян со стороны более крупных частных собственников. Этот процесс, прежде всего, выражался в юридическом прикреплении земледельца к его собственной земле, что может быть интерпретировано как попытка внеэкономическими мерами воспрепятствовать устремлениям обеспечить себе достойное пропитание не через сидение на земле. И поскольку историческое закрепощение крестьянства шло параллельно с ростом свободной ремесленной прослойки в средневековом обществе, есть серьезные основания полагать, что первый процесс в известном смысле выступал в качестве стимулятора второго, т. е. не только удерживал работников на земле, но и подталкивал определённую категорию крестьян к бегству от феодала в город. Во всяком случае, складывающаяся крепостная зависимость являлась тем важным фильтром, который отбирал в ремесленную среду не просто оставшихся не у дел неудачников, как это по большей части было на Востоке с его излишним населением, а, прежде всего, самую деятельную часть земледельческого населения, не желающую мириться с тяготами подневольного состояния, обладающую достаточным чувством собственного достоинства, отваживающуюся на риск вложения всех средств в новое занятие только потому, что оно связано с собственностью на такие предметы, на которые не может распространяться власть феодала. Так возникал бюргерский город эпохи Возрождения.

Машинная революция конца XVIII – начала XIX в. часто затмевает в нашем сознании роль технических достижений промышленности эпохи Возрождения. Рассмотренные с высоты машинного переворота ремесленно-мануфактурные достижения этой эпохи оказываются чем-то второстепенным, сливаясь в единое целое со всем предшествующим домашним развитием техники. Это впечатление закрепляется традиционно сложившимся и вошедшим в учебники разделением истории промышленности на ручной и машинный её периоды, где машинная техника противопоставляется всей прошедшей её истории с первобытных времен вплоть до изобретения паровой машины. В результате мы не только блокируем пути к построению типологии промышленного производства, но и рискуем ложно истолковать суть самого машинного переворота, который, как справедливо замечает Л. Мамфорд, часто предстаёт либо как продукт деятельности нескольких гени-

альных изобретателей, либо как продукт мистического «фаустовского вдохновения» [5].

Чтобы поставить машинный переворот на реальную почву, его необходимо увязать с достаточно широким культурным контекстом и, прежде всего, выявить те непосредственные социально-исторические предпосылки, над которыми он надстраивался.

В чём же состоит своеобразие этой формы технического прогресса бюргерского города, которая, будучи ещё ручной, ремесленной, тем не менее, уже содержала в потенции будущий машинный переворот? При такой постановке вопроса разделение техники на ручной и машинный этапы её истории оказывается недостаточным. Необходима новая типология культуры производства.

Полезной здесь оказывается теория Н.А. Бердяева о трёх стадиях в истории человечества, которым соответствует различное отношение духа к природе: погружённость духа в природу, выделение духа из природы и образование особой сферы духовности, активное овладение духом природы. В этом смысле основные формы технического прогресса в широкой исторической перспективе задаются основными типами трудовой деятельности, которые одновременно оказываются и основными типами отношений между человеком и природой (духом и природой). Исходной формой такого отношения является, как известно, первобытное, чисто потребительское отношение к природе, выражающееся в деятельности по присвоению готовых благ природы, т. е. охота и собирательство.

Соответственно первым историческим типом техники является так называемая «охотничья техника», которая была не просто ручной и примитивной, а, прежде всего весьма своеобразной в качественном отношении. По своему характеру это была техника дистанционно-ударного действия. Неопределённость достижения результата с помощью такой техники преодолевалась за счёт индивидуальных навыков и умений, ритуальных действий и эмоций. Такое взаимопроникновение орудийного и магического, реального и фантастического, являющееся отражением неразделённости необходимого и случайного в самом характере культуры, и выступает в качестве родоопределяющей характеристики исторической формы техники.

Новый этап развития техники связан с освоением производящих форм хозяйства, ведущих к кардинальному изменению во взаимоотношениях между людьми и природой. На смену ударно-дистанционным методам воздействия субъекта на объект, которые отражались даже в процессе обработки камня посредством скола, приходят методы непосредственного воздействия на разнообразные пластические материалы с целью придания им определённой конструктивной формы. Основной массив земледельческого труда составляли разнообразные земляные работы, а также тесно с ними связанные процедуры по формообразованию глины, дерева, волокон, металлов.

Речь идёт о том, что формообразование в пластичном материале, в соответствии с заданным образцом, с одной стороны, выдвигая на передний план уже не разрушительную, а созидательно-творческую функцию техники, материализуясь не в исчезающем в потреблении продукте, а в пополняющем культурную среду долговременным функциональным предмете, делало очевидной кумулятивную, преобразующе-благоустрояющую роль техники и культуры в целом.

С другой стороны, такое формообразование, открывая качественно новые возможности для корректировки технической деятельности по достигнутому результату, делало возможным её обобщение, отделение в ней существенных конструктивно-функциональных связей от случайных и приводя-

щих, а значит, и последующую специализацию и профессионализацию такой деятельности. Всё это, в конечном счете, реализовалось в первой эпохальной технической революции III тыс. до н. э., давшей человечеству плуг, умение использовать тяговую силу животных, ткацкий станок и гончарный круг, сырцовый кирпич и методы строительства монументальных сооружений, т. е. всё то, что в археологии называют земледельческим техническим комплексом, образующим ядро материального базиса допромышленных цивилизаций.

Вместе с тем, земледельческий труд определил и границы развития традиционной допромышленной техники. Освобождая технику из-под власти эмоциональной стихии коллективных представлений, в которых она органически перерастала в магию, придавая её предметно-вещественный, созидательный статус, земледельческий труд как особый тип отношений между людьми и природой с необходимостью влек за собой натурализацию техники. Древние авторы, как правило, рассматривали технические средства в одном ряду с другими орудиями труда, каковыми являлись рабы и животные как «говорящие» и «полуговорящие инструменты».

Таким образом, «искусственные», т. е. разнообразные механические, приспособления и процессы осмысливались не сами по себе, а как разновидность натурального и органического, облекаясь в зоо- и антропоморфный облик, допускающий целостные качественные оценки. В результате даже в античные времена производственная техника не становилась объектом самостоятельного внимания, оставаясь в лучшем случае побочным сюжетом агрономических или архитектурно-строительных рассуждений, а наиболее высокого уровня развития достигла как раз за пределами производительного труда: в медицине, быту, во всевозможных игрушках и фокусах.

«Греки, — пишет М. Льюис, — уже владели техническими знаниями и научным пониманием, достаточным для того, чтобы создать индустриальные машины и предвосхитить XVIII век. А вместо этого придумывали механические фокусы и конструировали игрушки для развлечения во время праздников» [6, с. 54].

Такое пренебрежение производственной техникой усугублялось ещё и тем обстоятельством, что непосредственные субъекты производственного процесса оказывались лишь «говорящими орудиями», лишёнными всякого самостоятельного начала. В этой ситуации повышение отдачи производства гораздо проще достигалось за счёт ужесточения требовательности к рабочей силе, чем к грубой и неподатливой технике, которой она пользовалась. И до тех пор, пока бросовый подневольный труд остаётся преобладающим, рассчитывать на какие-то серьезные сдвиги в производственно-технической сфере не приходилось.

Средневековые подхватывают античные идеи о технике как прямом продолжении природно-телесной субстанции. Того основополагающего деления на культуру и природу, которое стало исходной дихотомией нововременного сознания, средневековая культура вообще не знала [7]. Предметный мир представлял как непрерывный континуум, в котором каждый предмет, сотворённый богом и человеком, обладал некой самодовлеющей органической жизнью, воспроизводящей в более или менее развёрнутом виде органическую жизнь всего божественного универсума.

Порядок в непрерывном континууме «живых» предметов образовывался не за счёт установления объективных отношений между ними, а за счёт их иерархической субординации, т. е. отнесения к абсолютной форме жизни — к богу. В этом иерархизированном ряду место искусственных предметов зависело от того, насколько полно в них реализовывалась некая

сверхличностная первоформа, которая в силу ограниченных возможностей человека никогда не могла быть реализована во всей полноте, поэтому статус творений человека никогда не достигал до статуса божественных творений. Что же касается технических приспособлений, то они с точки зрения средневековых представлений, вообще не заслуживали внимания. В средневековых текстах такие приспособления упоминаются лишь в связи с описаниями «внутренней начинки» всевозможных диковинных предметов, вроде голов, способных проносить отдельные слова, или «пожирающих пищу» механических уток. Об имитационных возможностях техники идёт речь в первом известном нам средневековом техническом трактате монаха Теофила.

Конечно, стихийное развёртывание технического прогресса не останавливалось и в этой ситуации, а отдельные достижения средневековых мастеров свидетельствуют, что техническая отсталость этого общества происходила не из его конструкторской беспомощности, а из «антитехнического», как говорит Ле Гофф [8], характера сознания и деятельности эпохи, когда желаемый результат менее всего связывался с уровнем развития искусственных средств, а в решающей степени зависел от комплекса природных факторов.

Новые перспективы развития техники, с необходимостью ведущие к производственной машине, обозначаются лишь с преодоления сраженности «искусственного» и «естественного» и осознания автономности технической реальности, сколь бы примитивной она по началу ни была.

Как показывает опыт всего предшествующего культурного развития, такая автономизация впервые оказалась возможной только на базе свободной городской промышленности, в которой непосредственный работник одновременно предстаёт и как самостоятельный субъект, уже не поглощаемый самим актом действия, а остающийся вне него. Не меньшее значение сыграла и нехватка рабочих рук в средневековых западных городах. Всё это обостряло проблему экономии труда, делая нерациональным использование человека в качестве простого энергетического источника, что опять же привлекало внимание к разнообразным искусственным приспособлениям.

При этом стратегическую роль в утверждении автономного предметного статуса технических устройств сыграло колесо и сам принцип механического вращательного движения. Только в эпоху городских коммун колесо начинает применяться вне связи с усилиями животных или человека в самодействующих системах типа водяных мельниц. В промышленных городах эти мельницы использовались для вала сукна, приведения в движения кузнечных мехов, волочения проволоки и т. д. В этом смысле можно сказать, что энергетика сыграла революционную роль не только во время возникновения паровых машин, но и во время становления самого промышленного труда.

Постепенно сама форма механического движения становится объектом массового сознания, о чём убедительно свидетельствует освоение и широкое распространение в повседневной практике разнообразных способов преобразования механической энергии из вращательной в возвратно-поступательную и наоборот.

В заметках Леонардо да Винчи перед нами рассмотрены преобразования форм механической энергии как таковой, безотносительно даже к её источнику и способам использования. Вернадский предполагал, что гениальность Леонардо

проявилась в предложенных им конкретных решениях определённых технических проблем, которых смогли намного опередить его время, но в целом творчество его было лишь систематизацией нового промышленно-технического опыта хорошо известной ему среды ренессансного города.

Основная трудность заключалась в том, что, будучи образованными новаторскими, осуществившими целую серию эпохальных культурных экспериментов, сами по себе бюргерские города были исторически нежизнеспособными и могли развиваться только в условиях позднего средневековья, т. е. при сохранении политической раздробленности и существенных различий в потенциалах между ними и окружающей их социальной средой и при сохранении монополии на самую торгово-промышленную деятельность. Если на первых порах города и складывающиеся в них торгово-промышленные объединения (цехи) были открытыми системами, заинтересованными в притоке новых граждан и рабочих рук, а значит – в устранении феодально-крепостнических отношений, то в последующем, когда традиционные рынки оказались насыщенными, а прежние потребители стали превращаться в производителей, и городское гражданство и цеховое участие стали всё более ограничиваться. В XVI-XVII вв. дальнейшее развитие промышленного производства оказалось связанным уже не с цеховыми ремеслами, а с их внедрением при посредстве скупщиков-предпринимателей в районы, не регулируемые цеховыми ограничениями, прежде всего, в деревню. В последующем именно централизация таких рассеянных мануфактур, а также развитие разнообразных нетрадиционных производств, не учтённых в цеховых статусах, и вели к возникновению уже собственно капиталистической промышленности.

В условиях отсутствия какой-либо готовой культурологической концепции, представляющей в структурированном виде процесс поэтапного становления и развития форм хозяйственной деятельности как особого самостоятельного явления культуры, приходилось намечать пути к началу постановки проблемы через теоретические и фактические достижения смежных с культурологией дисциплин: истории, социологии, философии, экономики.

Этим же объясняется отсутствие какого-либо подробного экскурса в историю изучения вопроса. За пределами нашего научного интереса осталась, например, «классическая» теория возникновения капитализма К. Маркса, или «Философия хозяйства» С. Булгакова. Настоящим работам посвящён большой массив исследований, и при желании он может быть в дальнейшем задействован в качестве сравнительного материала для опровержения тех или иных выводов.

Предметом первичного изучения в данной работе не случайно стали теории «столпов» культурологической науки: К. Ясперса, М. Вебера, Н. Бердяева и Л. Мамфорда. Причина выбора именно этих авторов кроется в неочевидной с первого взгляда, но основополагающей общности их взглядов на сущность процессов, происходящих в культуре, логику её развития. Отличные в терминологии, но совпадающие в определении сути ключевых феноменов, они послужили той основой, на которой и была предпринята попытка построения типологии культуры производства. Её сквозная идея просматривается в том, что в основе всякого происходившего в тот или иной момент истории перехода к новому типу хозяйства лежит глобальная трансформация культуры в целом. Всякая возникающая впервые социально-экономическая форма определяется через связь с новым типом культуры. А существующая форма промышленного производства – результат, порождённый новой культурной практикой.

Библиографический список

1. Ерасов, Б.С. Социальная культурология / Б.С. Ерасов. – М.: Аспект Пресс, 1998.
2. Бердяев, Н.А. Философия свободы. Смысл творчества / Н.А. Бердяев. – М., 1989.
3. Сказкин, С.Д. Избранные труды по истории / С.Д. Сказкин. – М., 1973.
4. Гуревич, А.Я. Категории средневековой культуры / А.Я. Сказкин. – М., 1972.
5. Мамфорд, Л. Техника и природа человека / Л. Мамфорд // Новая технократическая волна на Западе. – М., 1986.
6. Льюис, М. История физики / М. Льюис. – М., 1970.
7. Гайдено, П.П. Эволюция понятия науки / П.П. Гайдено. – М., 1980.
8. Ле Гофф, Ж. Цивилизация Средневекового запада / Ж. Ле Гофф. – Екатеринбург, 2005.

Статья поступила в редакцию 12.06.09

УДК 371:351.851

Т.И. Чупахина, доц., соискатель ОмГУ им. Ф.М. Достоевского, г. Омск, E-mail:sonet312@mail.ru

ТВОРЧЕСТВО А.Н. СКРЯБИНА В МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЕ КОНЦА XIX – НАЧАЛА XX ВЕКОВ

Статья рассматривает музыкально-философские воззрения русского композитора-мистика А.Н. Скрябина, как ярчайшего представителя Серебряного века. Раскрывается сложность его творческого облика, неординарность мировоззренческих идеалов, обусловленных особенностями общественно-исторической обстановки времени, в которой жил и творил композитор. Обосновано доказываемая, что Скрябин открыл не только закономерности усложнения музыкального языка как обострения его выразительности, но и проявление в нём синтеза простоты с новой экспрессией.

Ключевые слова: музыкальная философия, серебряный век, дионисийское начало, мистицизм, творчество, музыкальная культура.

Музыкальное искусство на рубеже веков было представлено деятельностью разных поколений русских музыкантов. В этот период времени переживали расцвет творчества Н.А. Римский-Корсаков и А.К. Глазунов. Были признаны музыкальной общественностью А.К. Лядов и С.И. Танеев, и в эти же годы возшла, засверкала на музыкальном небосклоне яркая звезда таланта Александра Николаевича Скрябина.

Творчество гениального русского композитора Скрябина – золотая страница русской музыкальной культуры конца XIX – начала XX века. М.О. Гершензон писал: «Жизнь композитора была освещена лучезарной мечтой. Веря в созидательную миссию человека, он жаждал преобразования современного общества и был убежден, что это обновление произойдет благодаря творческой силе, развиваемой искусством, которому Скрябин посвятил всю свою жизнь. Радость творчества переполняла композитора и была обращена к людям. В одной из своих тетрадей он оставил примечательную запись: «Люби людей, как жизнь, как твою жизнь, как твоё создание» [1, с. 157]. Облик композитора как художника своего времени раскрывается в высказываниях двух его современников Г.В. Плеханова и А.В. Луначарского. По словам первого, музыка композитора «представляет собой отражение нашей революционной эпохи в темпераменте и мирозерцании «мистика - идеалиста» [2, с. 75]. Луначарский отмечал в своей статье «Значение Скрябина для нашего времени»: «Скрябин великолепно понимал неустойчивость общества, в котором он живет. Готовившиеся бури ему были известны. Он был тоже буревестником, то есть одним из тех художников, которые чувствуют надвигающуюся грозу, накопление электричества в атмосфере и реагируют на эти тревожные симптомы» [3, с. 396].

«Формирование духовного мира и художественная деятельность Скрябина протекала в очень сложный и противоречивый период для страны, на пороге XX столетия, – пишет Т.Н. Левая, – в России началась эмансипация культуры, её самооценности» [4, с. 7]. Социальным фоном художественных ярких явлений в музыкальном искусстве было предчувствие глобальности кризиса в обществе, дикое напряжение, ожида-

ние грядущих перемен, духа новизны. Словно новые ощущения скрестились со старыми. О своеобразной «направленности» русской музыкальной культуры говорили и писали многие исследователи, искусствоведы, культурологи. По-разному, сложно складывались творческие судьбы русских писателей, поэтов и музыкантов конца XIX – начала XX века.

Мировоззрение Скрябина носило явно выраженный отпечаток русской философии эпохи XIX века. Имея вкус и интерес к области отвлеченного знания, композитор к концу жизни создал на грани смыкания философского идеализма и художественной фантазии концепцию мира, поставив в центр её человека-творца, воля которого способна пересоздать Вселенную, сливаясь с её бесконечностью.

«Композитор вернул своим музыкальным творчеством человеку его достоинство, – пишет Б.Я. Яворский, – и его достоинство, его собственную, им самим организуемую трудовую, внутреннюю слуховую настройку, со всем её разнообразием и многообразием, со всей сложностью выразительности и изобразительности» [5, с. 228]. Находясь на этих философских позициях, композитор в своем творчестве воспевае величие, мощь и красоту человеческого духа, обращаясь через искусство к современникам. Его могучий пафос, безудержное стремление к свету, свободе и сегодня властно волнует современного слушателя:

Я силой чар гармонии небесной
Навею на людей ласкающие сны,
А силою любви безмерной и чудесной
Я сделаю их жизнь подобием весны [6, с. 57].

В своих дневниках Скрябин писал: «Я создаю мир игрою нового настроения, своей улыбкой, своим вздохом, лаской, гневом, надеждой, сомнением» [7, с. 227]. Да, действительно, Скрябин создал новые миры звучаний. Это факт – неоспоримая данность.

Что значит в музыке создать или открыть новую сферу звучаний? Тут искушение, так как для многих здесь кончается Скрябин, он выдумал непривычные, неупотреблявшиеся до сих пор сложные, фантастические аккордовые сочетания. Для многих – дана вся суть дела, и если обострить вопрос, то окажется, что мы стоим перед дилеммой органического или

механического порядка: был ли процесс композиции у Скрябина? К счастью, почти всё русское искусство, да и вся история русской мысли, русской философии направляет нас по определенным уклонам: к психологизму, экзистенции, с одной стороны, к импровизации – с другой.

Будучи блистательным пианистом и композитором, Скрябин не удовлетворялся только этим. Он стремился в своём творчестве соединить грандиозные по масштабу планы и задачи, которые, по сути, выходят за пределы музыкального искусства. «Последний романтик», мечтатель, идеалист – он жил с утопической идеей об обращении музыки, во всём своём взаимодействии с другими видами искусств (танец, поэзия, живопись), ко всему человечеству, так как он вынашивал следующую идею: сотворить некий фантастический переход в небытие. Скрябин считал, что человек и человечество, как на всей нашей планете, так и во всей Вселенной, представляются абстрактными наблюдателями и не только противостоят миру как субъекты, они выступают как его преобразователи. В творчестве композитора постоянно прослеживается мысль о свободном человеческом единении и всеобщем братстве. Он распространял свои идеи гуманизма не только на человечество, но и на отношения общества с природой, космосом, Вселенной. Его философская антропология рассматривает диалектику сущности и существования, проблемы свободы человека в обществе, смерти и бессмертия, смысла жизни, подвига и подводит нас своим перерастанием в антропологизм. Человек для музыканта-философа Скрябина – относительно самостоятельное существо. Он обладает разумом, самосознанием, то есть бытием для себя (наличным знанием), выступающим формой единства и одновременно элементом материального мира осязательного, множественного природного бытия (наличного бытия). В этом контексте справедливы слова П.Д. Юркевича, когда он рассуждает о том, что «философия как целостное мирозерцание, есть дело не человека, а человечества» [8, с. 585]. Композитор, как и многие поэты-символисты, философы-мистики эпохи Серебряного века, считал, что спасение человечества может иметь «второе пришествие», то есть трансцендентальный источник. Во многом апокалипсическая тема стала самой глубокой и сокровенной в его творчестве.

Мистицизм как специфический способ философствования проявлялся в его своеобразном мистическом мышлении, поскольку он представляет окружающую его действительность (реальный мир), человека, общество, природу как нечто, покоящееся на сверхчувственном начале, которое представляется ему таинственным и сокрытым. «Весь наличный мир, – пишет М.Д. Купарашвили, – архитипичен, он – символическое выражение вечного творческого акта, и также вечен в силу созвучности с божественной сущностью» [9, с. 396]. «Мистицизму Скрябина свойственна одна особенность: единение с космосом, Вселенной. Весь наличный мир, – поясняет М.Д. Купарашвили, – и внешний, и внутренний, осознаётся как нечто единое, всё во всем: либо душа мистика растворяется в природе, либо космос в его душе» [9, с. 200]. Касаясь типологии мистического опыта композитора, можно сделать вывод, что он пользовался несколькими путями, занимаясь творчеством: «погружение в себя», иногда «откровение», «фантастическое внутреннее видение», «внутреннее слушание», «познавание мира и самого себя», «разговор со Вселенной». М.Д. Купарашвили, рассуждая о мистической философии, приходит к выводу, что она способствует сосредоточению человека на его внутреннем мире переживаний, который полон нечёткостей. Не всегда поддаётся формализации и, тем не менее, позволяет ему иметь более чёткое мнение о собственных представлениях [9, с. 203].

Как художник и мыслитель Скрябин никак не хотел смотреть на творчество как на акт мастерства, или как на данность эстетического порядка. При первой же возможности он переходил в переживание действительности, осязаемой ли в себе или вовне – это безразлично. Поиски дальше повели его к определению своего «делания» как «делания» эстетического, общественного, политического, пророческого, учительского. Музыкальное творчество для него было, прежде всего, предвидением, потребностью, счастьем. Как настоящий мистик Скрябин производил созерцание из себя: сидя за роялем, он мог сыграть музыкальное выражение в философских категориях. Тогда как, например, объективный идеалист Гегель творил извне, как мыслитель, устанавливающий тезисы своей мысли, её бытие. Он создатель, и он же диалектик, мастерски организовавший своё творение в основательных и прочных закономерных формах и конструктах, чтобы потом навсегда увековечить их. Скрябин являлся кровью от крови и плотью от плоти тех, кто до него творил, мыслил, созидал, страдал, и боролся в России за непреходящие идеи в дело, за тождество понятий: мысль и действие. В целом же в творчестве композитора деятельность тождественна жизни. Каков же явный и конкретный смысл этой деятельности духа и где импульс, побуждающий к действию? На этот вопрос дан убедительный и ясный ответ в записях самого Скрябина, проанализированных Б.В. Асафьевым, сделанных композитором ещё до создания Первой симфонии, и в последствии убеждение, в этом ответе прозвучавшее, лишь углубляется в смысле призыва к свершению всеми людьми акта освобождения от оков, связывающий дух: «Кто б ни был тот, который наглумился надо мной, который ввергнул меня в темницу, восхитил, чтобы разочаровать, дал, чтобы взять, обласкал, чтобы замучить, – я прощаю тебя и не ропшу на тебя. Я всё-таки жив, всё-таки люблю жизнь, люблю людей, люблю ещё больше, за то, что и они через тебя страдают. Я иду возвестить им мою победу над тобой. Чтобы они на тебя не надеялись и ничего не ожидали от жизни, кроме того, что сами могут себе создать. Благодарю тебя за все ужасы испытаний, ты дал мне познать мою бесконечную силу, моё безграничное могущество, мою непобедимость, ты подарил мне торжество!» [6, с. 59]. В своём дневнике композитор манифестирует: «Иду сказать им, что они сильны и могучи, что горевать не о чем, что утраты нет! Чтобы они не боялись отчаяния, которое одно может породить настоящее торжество. Силён и могуч тот, кто испытал отчаяние и победил его» [10, с. 111]. Известно, что впоследствии в мировоззрении Скрябина происходят существенные метаморфозы, продиктованные своеобразной логикой отрицания, когда он «исповедуется» нам, потомкам, в таком ключе: «Я создаю каждый миг, чтобы отрицать его в следующий. Я всегда протест, всегда желание нового, другого. Я вечное отрицание прошлого, я вечная любовь, вечный расцвет. А многие не угадают любви в моём отрицании» [10, с. 112].

Музыкально-философская мысль Скрябина всегда высоко и пафосно парит. Его могучий дух пытается побороть всякое противодействие материальности бытия. Его неистовые экзистенциальные идеи мистика-идеалиста толкают наше воображение на непрестанное преодоление жизненных коллизий, на расширение новых горизонтов знания, на свершение жизни (экстаз), на борьбу со страхом, на недовольство достигнутым и стремление к постижению новых идеалов. «Но экстаз, – поясняет композитор, – это пожар, в нём сгорает, испепеляется личность, это жертва ценой невероятных страданий и переживаний, равного коему нет: ценой восприятия в едином миге единства всего творческого процесса и слияния духа с Вселенной. Я сгораю. И снова с этих божест-

венных высот я возвращусь, упаду в бездну хаоса. Новая волна творчества, другая жизнь, другие миры» [10, с. 89]. Так объясняется самим Скрябиным цель его прихода в этот мир и смысл творчества. Импульсивная страстность и героическая патетика, безудержная эмоциональность и устремление к высоким идеалам добра, света, любви – всё это в полной мере свойственно композитору, всё подчинялось его волевому настрою и способности организовать красочную звуковую действительность с объективной данностью в реальные музыкальные письма. Поэтому он был всегда в своих целепологаниях индивидуально-субъективен, а не наоборот. «Композиторы, одаренные подобным высшим типом творческой искренности, – отмечает Б.Л. Яворский, – являются ведущими в области музыкальной культуры; они участвуют как деятели в процессе развития самой культуры, творческой энергии; к ним применимо определение: гений. Таковы были основоположники психологической эпохи в музыкальном искусстве – Ф. Шопен, Ф. Лист, таков был завершитель психологической эпохи А.Н. Скрябин [5, с. 231]. По сути дела, не только для русской музыкальной культуры, но и для мировой в целом, Скрябин предстаёт как композитор глубоко философски-мыслящий, общественно-значимый деятель,двигающий историю к новым горизонтам, к новым мирам.

Весь духовный облик композитора убеждает нас в следующем: после такого феномена как Скрябин в русской музыкальной культуре нельзя более считать музыку искусством, где нет широты применения человеческой мысли. Как мыслитель Скрябин тесно связан с современными ему течениями жизни в искусстве, и его по праву можно считать строителем жизни, какими были в своё время Ф.М. Достоевский, Л.Н. Толстой, А.С. Пушкин, В.С. Соловьёв и другие. Известно, что Скрябин обладал уникальным даром вождя, мага, прорицателя и пророка. В его музыке, как уже отмечали многие исследователи, присутствует «фактор ожидания», «фактор предчувствия». Слово его (играемое, а не высказанное) вызывало не столько переживание, сколько мобилизацию и активность духа.

Лозунг романтически настроенной интеллигенции тех лет – он же лозунг самого Скрябина – гласил: «Мысль – дело, каждая истинная и красивая мысль должна быть проведена в жизнь!». Композитор, без сомнения, обладал высоким и редкостным потенциалом излучать любовь, которая изменит всё, объединит существование и послужит зеркалом великому Создателю. Если бы каждый человек, согласно мыслям Скрябина, послал волну сознательного творчества из земного водоворота ко всему Сущему, это изменило бы многое. Тогда человечество стало бы единым. Одной из ценнейших способностей, которую приобрёл композитор, путешествуя в музыкальном океане, научившись «слушать» и «слышать» ритм жизни Земли, является то, что ему удалось транслировать и принимать энергию Вселенной. Свою миссию на Земле он представлял как «служение» всему человечеству, так как считал, что музыка вызывает в душе человека поистине глубокие чувства, отражая в ней великое движение мирового бытия. Чувства для него были проводником, он доверял своим чувствам и умел выражать их. Как человек одухотворенный и просвещенный Скрябин стремился на протяжении всей своей жизни ко всему возвышенному и гармоничному. Опылённый творческой мечтой и жаждой освобождения Духа, он жил и творил в соответствии с космическим порядком, созерцая сущность вещей земного (тварного) плана. Поэтому в его музыке заложены основания для гармонизации всего сущего, могучая созидательная сила, способная приводить человека в состояния экстаза, направляя к совершенству. Своим творчеством Скрябин совершил

настоящий человеческий подвиг во имя Света, Красоты, Добра и Любви во всей Вселенной. А по сему, к нему применимы следующие слова: «Скрябин – это воплощение глубочайшего пласта русской культуры. Речь идёт о праздничном, дионисийском мироощущении композитора. Из его дневника, исследованного Б.В. Асафьевым, мы читаем: «Жизнь – это... великий дар, она может и должна быть праздником!» [6, с. 41]. И действительно, скрябинская мысль – идеализирующая мысль, она обладает платоновской силой. Речь идёт о страстном стремлении к синтезу в искусстве (идея Мистерии), а в жизни – снова платоновская традиция, знакомая русской романтической культуре. Скрябин ставил под вопрос этическое значение смиренного, будничного, без колебаний отвергал «этнос скорби». Ведь как необычно для русской музыки, для всего русского искусства произведение с его пафосом трагически-скорбного – «Трагическая поэма» ор. 34, пронизанная светом яркого и напряженного мажора. Какой силы, какого своеобразия должен быть композиторский дар, если удаётся в звуках отринуть трагизм – печаль, по понятиям целого века составляющую сокровенную душу русского искусства. Какой волей надо обладать, каким духовным порывом надо жить, чтобы трагическое в звуковой природе русской музыки отозвалось героическим, чтобы это прометеевское начало стало основополагающим в творческой судьбе Скрябина.

Если осознать смелость помыслов композитора, мы придем к выводу о том, что дело здесь не в формах и средствах выражения, дело – в существе дела, в его сути. Это та сторона нашего духа, которая выражается не в его пассивной обречённости, не в жертвенности, а в бунтарстве, в борьбе, в действии, пусть даже такое действие есть мученичество. Музыка Скрябина при всей своей нервной напряжённости, изломанности и капризности – музыка светлых чар и светлых видений. В его записях-дневниках (согласно книге Б.В. Асафьева) встречаются патетические моменты – призывы к врагам, жажда отрицания ради того, чтобы ополчить против себя мир: «Народы, расцветайте, творите, отрицайте меня, восставайте на меня. Восстаньте на меня стихи!... Всё и все ищите уничтожить меня, и когда всё подымется на меня, тогда я начну свою игру. Я любя буду побеждать вас. Я буду отдаваться и брать... Я всех и всё укреплю в борьбе, всем и всему подарю полный рассвет. Тогда я познаю вас, познаю себя, тогда я буду создавать вас, создавать себя, ибо я – ничто, я только то, что я создаю. И будет наша игра радостной, свободной, божественной игрой. Вы будете во мне свободны и божественны, я буду вашим Богом...» [11, с. 60].

«Творческая мечта Скрябина неслыханна по своему дерзновению, и вряд ли в силах он был её осуществить. Но сам он был изумительное явление творческого пути человека. Этот творческий путь человека сметает искусство в старом смысле слова, казавшееся вечным. Синтетические искания влекут к мистерии и этим выходят за границы не только отдельных искусств, но и искусства вообще» [12, с. 402]. Стремясь к новым горизонтам в жизни, к новому искусству композитор интуитивно понимал, что это естественный выход из того кризиса, в котором находилась русская музыкальная культура и возможный переход к творчеству исключительно высокого, если не Божьего порядка.

Роковая ошибка великого композитора в том, что он желал совершить переход всего человечества в новый мировой «эон» одновременно, единым порывом, а надо было, чтобы внутренняя духовная трагедия каждого человека, живущего на планете, перерастала во всеобщую катастрофу, вызрела изнутри. В познании нового мы постоянно ищем встречи с Творцом, обладателем несметных и невысказанных

тайн. Все пути, как нам представляется, ведут к Нему, хоть у Творца и нет адреса. Творец находится в постоянном движении, а значит и мир, сотворенный им имеет движение и возраст. И в человеческой жизни свершается всё согласно духовному возрасту. И тот, в свою очередь, кто познал огонь творческого, божественного белого пламени должен четко осознать свою почетную миссию на Земле – свершать великую работу духовного перерождения, стремясь к внутреннему просветлению энергии на планете.

Мечты А.Н. Скрябина оказались сверхутопичными, а поиски нового искусства – эфемерными. Но в годы неустойчивой, переломной эпохи для России – эпохи Серебряного века он спел свою песнь духовного братства. Его дерзновенный, творческий огонь был поистине прометеевским. В своём многогранном творчестве он олицетворял богатейшую революционную символику, давшую миру молодые ростки радостного прозрения новой, ожидаемой человеческой эры.

Библиографический список

1. Записи А.Н. Скрябина // Русские пропилеи: материалы по истории мысли и литературы / сост. М.О. Гершензон. - М., 1916. – Т.6.
2. Плеханов, Р.Г. А.Н. Скрябин 1915-1940: к 25-летию со дня смерти. – М. – Л., 1940.
3. Луначарский, А.В. В мире музыки: статьи и речи / А.В. Луначарский. – М., 1971.
4. Левая, Т.Н. Русская музыка начала XX века в художественном контексте эпохи / Т.Н. Левая. – М., 1991.
5. Яворский, Б.Я. Избранные труды / Б.Я. Яворский. – М., 1987. – Ч.1.
6. Асафьев, Б.В. О музыке XX века / Б.В. Асафьев. – Л., 1982.
7. Юркевич, П.Д. Философские произведения / П.Д. Юркевич. – М., 1990.
8. Сербиненко, В.В. Русская религиозная метафизика XX века / В.В. Сербиненко. – М., 1996.
9. Купарашвили, М.Д. Сумма трансценденталий. Онтология разума: монография / М.Д. Купарашвили. – Омск, 2002. - Ч.1.
10. Скрябин, А.Н. Письма / А.Н. Скрябин. – М., 1965.
11. Асафьев, Б.В. Музыкальная форма как процесс / Б.В. Асафьев. – Л., 1982.
12. Бердяев, Н.А. Кризис искусства / Н.А. Бердяев. – М., 1989.

Статья поступила в редакцию 12.06.09

УДК 130:001

О.В. Первушина, канд. культурологии, доц. АлтГАКИ, г. Барнаул, Email: sonet312@mail.ru

«ОБРАЗ МИРА» КАК ПРОБЛЕМА МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

С позиций междисциплинарного подхода в статье рассматривается категория «образ мира». Анализируется специфика семантики категории в психологических, культурологических, филологических исследованиях. Обосновывается положение об обусловленности данного феномена необходимостью персональной и коллективной репрезентации реального жизненного мира.

Ключевые слова: образ мира, картина мира, восприятие, знак, значение, символ, концепт, субъект, конструкт.

Обращение к концепту «образ мира» в рамках культурологического исследования не случайно, оно инициировано стремлением прояснить ситуацию, связанную с междисциплинарным подходом в истолковании понятий, которые используются различными системами знания и в силу этих причин не могут принадлежать только одной системе; «образ мира» относится к таким категориям концептуального уровня, интерес к смысловой наполненности которых, использование в изучении особенностей бытования различных этнических культур в последнее время является весьма актуальным. Необходимость в трансдисциплинарном измерении концепта «образ мира» объясняется тем, что современное гуманитарное научное знание выходит за свои традиционные дисциплинарные границы, образуя новые системы научного познания и утверждая новые парадигмальные подходы. В процессе формирования и изучения предметного статуса образа мира в рамках взаимодействия различных гуманитарных дисциплин, участвующих в решении данной проблемы, возможна корреляция, соотношение методов, возникновение новых синтезирующих подходов.

Исходя из заявленной проблемы, предлагается толкование словосочетания «образ мира» как концепта. Основанием для такого подхода является то, что концепт в отличие от понятия может быть рассмотрен как совокупность субъективных представлений о действительности, динамичных и непрерывно развивающихся, находящихся в становлении. Концепт в современной культурологии понимается как акт и одновременно процесс постижения, «выявления, понимания, порождения

и интерпретации смысла, выраженного в знаковых системах и символических формах» [1, с. 575].

Ресурс, которым обладает концепт, позволяет наиболее глубоко и всесторонне раскрыть суть явления; обозначить проблему в различных соотношениях пространства и времени; смысла и бытия. Концепт обретает целостность в языке в контакте с действующими в культурном пространстве смыслопорождающими системами воплощения, понимания и интерпретации [2, с. 30]. Концепты «есть средства, организующие в своей некоторой целостности способы видения (конструирования, конституирования) реальности [3, с. 507].

В этом смысле концепты в отличие от конструктов как чисто познавательных элементов и понятий как форм мышления, обобщенно отражающих предметы и явления посредством фиксации их существенных свойств, позволяют рассматривать явления и процессы как лежащие, находящиеся в процессе постоянного становления, изменения и развития, т.е. обладающие определенной «онтологической» наполненностью [3, с. 801].

Идея концепта была теоретически разработана в западноевропейской религиозно-философской мысли в Средние века Петром Абеляром, Гильбертом Порретанским, развита школой модистов, Фомой Аквинским. Ее выдвижение было связано с интересом к проблеме понимания смысла речи, которая характеризовалась как сущность, обладающая прежде всего субъективностью, выражающей внутреннее состояние (рациональное, эмоциональное); постижение и открытие смысла через речевую деятельность; также выражена в интенции, присущей субъекту, как основное движение к пониманию

значащего и означаемого. Обращенность к другому – значимый элемент данного процесса: именно через диалог оформлялся, уточнялся, формировался концепт.

Концепты по Абельяру есть производные не только интеллектуальной рассудочной деятельности, но и деятельности возвышенного духа, который способен творчески создавать мыслеобразы как результаты речевого взаимодействия, в ходе которых уточняется, разъясняется, осмысливается существо проблемы [4, с. 121].

Во многих современных философских, культурологических словарях и энциклопедиях концепт отождествляется с понятием или выражает его содержание, что и требует необходимости обоснования отличия. И если исходить из того, что понятие есть объективное идеальное представление о каком-либо процессе, явлении, объекте, связано со знаковыми и значимыми структурами языка, независимо от общения [1, с. 256], то концепт формируется речью, которая осуществляется не в сфере грамматики (грамматика включена в нее как часть), а «в пространстве души с ее ритмами, энергией, жестиком, интонацией, бесконечными уточнениями, составляющими смысл комментаторства» [1, с. 256]. Если понятие предельно объективно, то концепт предельно субъективен. Неотъемлемыми свойствами концепта являются память и воображение. Концепт направлен, с одной стороны, на понимание здесь и теперь; с другой стороны он синтезирует в себе три способности души: «память, ориентированную в прошлое, воображение, ориентированное в будущее, и суждение, отражающее настоящее» [5, с. 306]. Таким образом, вышеизложенное позволяет подойти к истолкованию концепта как категории научного знания, которая помимо субъектно-объектного измерения обладает доминантой развертывания субъективности в восприятии и истолковании феноменов, явлений и процессов жизненной реальности. Именно эта характеристика очень существенна в нашем подходе к истолкованию образа мира, как категории, вмещающей в себя синхронные и диахронные культурные срезы восприятия, способность привносить в определение смыслов и значений, составляющих образ мира идею длящегося становления, признавая многомерность, неоднозначность и неокончателность всех логико-абстрактных попыток дать завершенное и исчерпывающее определение миру и месту человека в нем (образу мира). Определение образа мира в качестве концепта, как более глубинного смыслового слоя, позволяет интерпретировать его предметное значение как смыслопорождение, осуществляемое субъектом (индивидуальным или коллективным).

Использование категории «концепт» в современной культурологии, лингвокультурологии, семиотике, теории межкультурных коммуникаций можно рассматривать как движение от объективного и однозначного понятия в сторону образности, метафоричности и многозначности, порождаемых субъективностью восприятия. [6, с. 11]. Ж. Делез, Ф. Гваттари понимали концепт как живую категорию, элемент трансцендентального опыта [6, с. 11]. Концепт – это еще и категория, которая утверждает полифоничность культурного мира (термин М.М. Бахтина), что безусловно заслуживает специального исследования применительно к выявлению сущностных основ образа мира как междисциплинарного образования концептуального уровня.

Исследование образа мира в отечественной гуманитаристике первоначально было связано с изучением проблемы восприятия в психологии и психофизиологических науках; в когнитивной психологии, культурной антропологии – в западно-европейской научной традиции. В настоящее время эта категория разрабатывается культурологией и рядом наук, действующих в проблемном поле данной системы научного зна-

ния, но вместе с тем ее исследование остается относительно новым.

Начало проявления активного интереса к данной проблеме в отечественной психологии связано с разработками крупного отечественного ученого-психолога А.Н. Леонтьева, с выходом его статьи «Психология образа» [7]. В этой статье автор обращается к проблеме образа мира в связи с методологическими вопросами исследования восприятия; он утверждает, что оно должно рассматриваться как «проблема психологии образа мира» [8, с. 252]. Устанавливая особенности субъектно-объектных связей в методологии психологического исследования, ученый разъясняет, что всякий объект, вещь окружающего мира первично проявляет себя в «объективных связях предметного мира», и в тоже время вторично проявляет себя через субъективность человека, его сознание, его чувственность. Именно образ мира является проявлением человеческой субъективности как способности создавать интенциональные миры – воплощающие опытно переживаемую человеком реальность. Далее А.Н. Леонтьев вводит понятие пятого измерения – «квазиизмерения ... в котором открывается человеку объективный мир. Это смысловое поле, система значений ...» [8, с. 253]. Обосновывая введение данного понятия, он утверждает, что особенность восприятия человеком окружающего мира, его объектов не исчерпывается восприятием их пространственных и временных измерений, решающее значение имеет способность человека к восприятию смыслов и значений, которыми он наделяет мир естественных и искусственных феноменов, что позволяет вести речь об образах-представлениях. Неотъемлемые свойства восприятия – осмысленность и категориальность – позволяют выстраивать смысловые конструкты-представления, которые несут информацию о феноменах и явлениях реального мира, определяемых субъективностью видения [8, с. 254].

«Пятое квазиизмерение» (особое смысло-значимое поле) образует внутрисистемные связи объективного предметного мира, зафиксированные в значениях и смыслах; представляет собой образ реальности, выраженный в символической форме. Проблема понимания механизма восприятия связана и определяется как процесс построения в сознании индивида многомерного образа мира, образа реальности. В процессе своей жизнедеятельности, утверждает А.Н. Леонтьев, человек строит образ мира – мира, в котором он живет, действует, создает его и переделывает; деятельность человека в «объективно реальном мире» опосредуется образом мира, закономерностями его функционирования. Очень точно автор обозначает суть проблемы в следующем тезисе: «Мы действительно строим, но не мир, а образ, активно «вычерпывая» его, как я обычно говорю, из объективной реальности» [8, с. 255]. Восприятие в данном случае – это способ «вычерпывания» мира; степень адекватности этого образа реальности может быть самой разной, так как все варианты построения образа мира имеют один источник – субъективность. Иными словами, образ мира принципиально не сводим к совокупности отдельных феноменов, характеристик и отношений, абстрагированных в сознании субъекта: образ представляет собой результат способности субъекта к целостному восприятию мира.

А.Н. Леонтьев говорит об образе мира как целостном образовании, которое позволяет человеку «схватывать» мир как целое; именно целостность он рассматривает как главное качество этой категории, как результат восприятия объектов внешнего многомерного мира, целостность образуется не через процесс бесконечной дифференциации объектов восприятия, а через процесс «схватывания» связей и взаимодействий одного объекта с другими объектами и феноменами, как целостного явления, выступающего «образом-представлением».

Иными словами, образ мира представляет собой некую модель, которая, будучи построена на основании субъективного опыта, в дальнейшем сама опосредует восприятие этого опыта. С понятием «образ мира» Леонтьев связывает понятие «картина мира», при этом не разграничивая их, воспринимая как близкие, почти тождественные явления.

Автор утверждает, что картина мира, образ мира возникает тогда, когда мир воспринимается в целостности своих проявлений («когда свойства «завязываются узлом»), иными словами это восприятие пространства мира с разных точек обзора, с различных ракурсов одновременно. Характерный пример он приводит в качестве доказательства своего тезиса – детские рисунки как совмещение точек образа. По аналогии и образ мира – это результат одновременно присутствующих, совмещенных модальных ощущений («образ – «узел модальных ощущений»») [8, с. 259].

Очевидно, что образ реального, предметного мира не сводим к отдельным феноменам, отношениям, характеристикам. Образ мира нельзя свести только к определенной совокупности абстрактных и чувственных представлений, это представление, которое состоит из черт, смыслов, символов организованных по законам символизации. Это понятие не есть только объективация окружающего предметного мира; оно имеет смысл и значение; оно есть результат проявления знаково-символической способности человека в восприятии мира.

В этом смысле, именно культурологическое знание, используя свои методы исследования, способно выйти на уровень изучения механизмов формирования образа мира как способности индивида к знаково-символической деятельности. А.Н. Леонтьев подчеркивает, что образ мира, картину мира составляют невидимые свойства предметов: амодальные и сверхчувственные, «которые в субстрате объекта не содержатся». Сверхчувственные свойства предмета представлены в значениях; они означены; природа значения не содержится в объекте как таковом, человек, наделенный способностью к символизации, создает свой образ мира, наполняя его значениями и смыслами. Именно «человеческая практика ... в своих идеализированных формах входит в картину мира» [8, с. 261] и образует ее.

В контексте изучения феномена образа мира представляется также весьма плодотворной идея А.Н. Леонтьева о том, что этот феномен не является просто суммированием перцептивных данных. Следовательно, образ мира – принципиально не перцептивная картина, а некоторое относительно стабильное смысловое образование, являющееся представлением человека о мире и месте в нем. С данным пониманием образа мира связан и тот факт, что всякая текущая информация встраивается в некоторую, имеющуюся у субъекта структуру, результатом чего является наша способность учитывать в своем поведении присутствие в окружающей обстановке тех объектов, которых в данный момент нет в актуальном поле восприятия.

Заслуживает внимания сама постановка Леонтьевым проблемы о существовании некоторого образования – посредника между объективной реальностью и воспринимающим субъектом, функционирующим в виде призмы, которая «наводит» внимание субъекта на одни ее элементы и заставляет его полностью игнорировать другие. Именно таким посредником выступает образ мира: не принадлежа полностью реальному миру и не являясь только порождением мира человеческих фантазий, он, вместе с тем, является порождением этих двух миров, существуя на границе соприкосновения мира и

человека, опосредуя взаимодействие субъекта с реальностью.

Резюмируя изложенное, подчеркнем наиболее принципиальные идеи А.Н. Леонтьева относительно вводимой им в научный оборот категории «образ мира»:

- образ мира опосредует взаимодействие субъекта с реальностью, представляя собой смысло-знаковую символическую форму, которую субъект использует как конструкт в освоении мира;

- в образе мира представлены не только объекты, актуально присутствующие в тезаурусе восприятия субъекта, он представляет собой некоторое относительно устойчивое представление о реальности, имеющей прошлый опыт (мифы, ритуалы, традиции, обычаи) и интенции, направленные в будущее;

- образ мира отличает целостность, он принципиально несводим к совокупности отдельных перцептивных восприятий; образ мира – это некая глобальная обобщенная целостная форма того, как реальность не только предстает, но и конструируется сознанием, оценивается, воспринимается и переживается субъектом;

- сущностная характеристика образа мира проявляется как исторически последовательное разворачивание образа мира во времени и одновременно как сосуществование в пространстве множества культурных миров, а значит и образов мира, что в культурологии принято обозначать как диахронные и синхронные культурные срезы;

- образ мира не есть свойства природных и прочих объектов реальности; это конструкт, созданный человеком как способ адаптации к окружающему миру и стремление к созданию своего собственного мира.

Перечисленные положения представляются нам весьма важными и продуктивными в контексте изучения в культурологии образа мира как знаково-символического образования.

Продолжением и развитием идей Леонтьева стали исследования С.Д. Смирнова, Ф.Е. Василюка, В.В. Петухова и др., представляющие интерес для культурологического анализа, так как в них рассматриваются наряду с психологическими процессами способы знаково-символической деятельности субъекта, находящиеся в проблемном поле культурологии.

Основная мысль многочисленных публикаций С.Д. Смирнова – идея первичности образа мира по отношению к отдельным чувственным восприятиям; в «восприятии целое предшествует своей части» и «не мир образов, а образ мира регулирует и направляет деятельность человека» [9, с. 23]. Так же автор, связывает понятия «образ мира» и «картина мира», рассматривая образ мира как системообразующий элемент картины мира.

Данные положения Л.Н. Леонтьева С.Д. Смирнова нашли развитие в исследованиях А.В. Нарышкина где образ мира рассматривается как реальная сложноорганизованная структура. При этом он опирается на идеи С.Д. Смирнова о трех уровнях функционирования образа мира: сенсорно-перцептивном, интеллектуальном и личностном. В данном случае категория «образ мира» с позиций культурологического подхода возможно рассматривать прежде всего как личностное образование [10, с. 18-31]. А.В. Нарышкин утверждает, что образ мира не статическое образование, а многоуровневая, иерархическая, чрезвычайно динамичная система [11, с. 89].

С.Д. Смирнов предлагает рассматривать образ мира через разделение ядерных и поверхностных структур в картине мира. Иными словами, он описывает образ мира как ядерную структуру по отношению к картине мира, т.е. образ мира как целостный объект является ядерным образованием по отно-

шению к картине мира, формирующейся на его основе [12, с. 61]. По существу, различие образа мира и картины мира у Смирнова С.Д. соответствует различию «ядерные структуры – поверхностные периферийные структуры».

В.В. Петуховым, продолжившим исследование образа мира, ядерные структуры понимаются как «фундаментальные опоры существования человека в качестве сознательного существа, отражающие его действительные связи с миром ...» [13, с. 15], т.е. как определенные устойчивые представления о мире, которые, можно рассматривать с культурологической точки зрения – как центральную смысловую зону картины мира – стабильную, устойчивую подсистему. Образ мира В.В. Петуховым понимается как конструкция, закрепляющая опыт взаимодействия субъекта с реальностью, его знания об окружающей среде.

Следующим автором, работы которого стали в определенном смысле продолжением программной статьи А.Н. Леонтьева, является Ф.Е. Василюк. Он исследовал образ мира, в первую очередь, с точки зрения его эмоциональной компоненты, а точнее особенностей переживания субъектом обстоятельств реальности и себя, своего места и роли в этих обстоятельствах. Ф.Е. Василюк развивает такое принципиальное свойство образа, как субъективность: в своем поведении индивид исходит не только из «объективных» особенностей реальной ситуации, сколько из собственного восприятия последней. Иными словами, автор выводит на первый план эмоционально-ценностный компонент образа мира и показывает его значение как фактора, детерминирующего поведение субъекта в зависимости от способов восприятия им мира, с которым он строит свое взаимодействие [14, с. 117].

Таким образом, отечественная психология внесла весьма плодотворные идеи в исследование образа мира, которые могут быть использованы в культурологии, так как представляют собой определенные конструкты, позволяющие рассматривать образ мира не только как психологическое или психофизиологическое явление, но прежде всего как субъективно-личностное, социально-культурное образование, наделенное смыслами и значениями, обнаруживающими культурную основу мировосприятия.

В.Н. Топоров, известный отечественный филолог, исследуя предпосылки и причины формирования мифологического сознания и обращаясь к проблеме восприятия человеком окружающего мира, пытается реконструировать этот процесс в архаических культурах, говорит о «перво-матрице», которую можно рассматривать как модель, заключающую в себе первопричину («родину художественного») прорыва человека из сферы «природно-материального» – в сферу духа культуры. В качестве элементов этой матрицы автор рассматривает образ и подобие, основа и источник которых – подражание («мимесис»). Он указывает на то, что само слово «мимесис» означает и подражание, и подобие, и образ-изображение. И особенно когда представление человека о мире глобализуется, обобщается, стремится к целостности, тем самым «предполагает восходящее движение духа», – и в этом случае художественное (т.е. образ) приближает человека к божественному, сакральному [15, с. 4].

В.Н. Топоров размышляет о том, что вещи, идеи как результаты материальной и духовной деятельности человека вырастают из потребности, установки человека на организацию мира, в котором он живет, как возможный способ преодоления хаоса, первоосновы природного; эти потребности свидетельствуют об антиэнтропической ориентации человека [15, с. 7], которая направлена на упорядочение не только

предметно-практической деятельности (производство вещи и ее наименование в мире), но и организацию идей, представлений о мире в символической форме-модели – «образ мира». И это стремление преодолеть хаос, по мнению В.Н. Топорова, есть первопричина, перво-импульс движения, эволюции человека от первоприродного хаоса к культуре.

Интересно предположение Топорова о том, что некое идеальное образование – «образ мира», складывался и конструировался человеком-субъектом, представителем архаической культуры, наряду с формами предметно-практической деятельности.

Автор говорит об «изначальной духовности человека», тем самым полагая, что на самых ранних стадиях развития человечества (на стадии *homo faber*) в процессе освоения окружающего мира уже присутствует «духовное» делание [15, с. 10]. И это прежде всего проявляется через освоение предметно-практического мира, когда человек начал создавать не только жизненно необходимые вещи, но и то, что представляется избыточным, необязательным с точки зрения жизнеобеспечения, то, что мы называем духовным слоем культуры (предметы, связанные с ритуалами, настенная живопись, мелкая пластика и т.д.). И эта способность и стремление к «духовному деланию» по Топорову неотделима от материального существования, что раскрывает «сам принцип космологического творения, ... вовлекающий в себя и дух, и материю, и культуру, и природу» [15, с. 10].

А.Н. Леонтьев настаивал: «Природа значения ... – во всей совокупности человеческой практики, которая в своих идеализированных формах входит в картину мира» [7, с. 13], т.е. он утверждал значимость совокупного человеческого опыта, где практическое освоение действительности связано с ее духовным освоением, которое возможно путем наделения внешних по отношению к сознанию субъекта явлений и феноменов смыслами и значениями. И вероятно, невозможно становление человека как существа разумного представить в виде хронологически обозначенных этапов, как движение от процесса практической адаптации к окружающему миру до уровня духовного восприятия и освоения мира. Очевидно, что эти процессы сложно расчленишь даже на теоретическом уровне, они представляют собой единый процесс в рамках онтогенеза.

О.Е. Баксанский, Е.Н. Кучер, продолжая исследования в данном направлении, в ракурсе философского подхода утверждают, что вероятно на ранних этапах онтогенеза, когда активная деятельность индивида по приобретению знаний еще была невозможна, уже существовали априорные формы познания. И в дальнейшем адаптация к среде проживания не могла бы происходить быстро, если бы познание осуществлялось только на уровне индивидуального опыта субъекта, даже с учетом социализации. Как утверждают авторы, возможно предположить наличие «определенного знания» о мире, которое может наследоваться индивидом от своих предков в результате эволюции как совокупность «приспособительных достижений поколений», которые адаптировались к той же среде обитания в течение миллионов лет [16, с. 64].

Основываясь на данных современной эпистемологии, которая имеет серьезный эмпирический базис, авторы утверждают, что познание представляет собой не только отражение характеристик реальности, а скорее ее репрезентирование, т.е. построение модели реальности, которую мы и обозначаем как образ мира. В рамках развиваемого подхода авторы определяют образ мира как структуру, которая фиксирует все результаты познавательной деятельности субъекта, приобретен-

ные им в процессе приспособительного взаимодействия с окружающей его средой, причем как на протяжении его индивидуальной истории, так и в ходе филогенетического развития соответствующего вида [16, с. 64].

Возникает вопрос: каков образ мира с точки зрения его строения? Какое образование может быть рассмотрено в качестве единицы анализа образа мира? Как считают О.Е. Баксанский, Е.Н. Кучер, адекватной единицей в том смысле является персональный конструкт (со ссылкой на Дж. А. Келли) [16, с. 67].

С этой точки зрения, целесообразно трактовать образ мира как систему персональных конструктов. Под персональным конструктом в рамках психологии видится типичный для субъекта способ оценки событий, что в культурологии может пониматься не только как психологическая единица измерения отношения к реальности, но и как способность субъекта при когнитивной и оценочной деятельности руководствоваться не только индивидуальным опытом, но и выработанным в процессе эволюции приспособления к среде коллективным культурным опытом. Таким образом, персональный конструкт представляет собой образование, основанное на наиболее устойчивых, культурных константах, выработанных историко-культурным опытом поколений и возможностями личностной, индивидуальной оценки. Архетипические, глубинные слои психики несут информацию, накопленную предшествующими поколениями (К. Юнг). Следовательно, понятие «персональный конструкт» представляется возможным дополнить понятием «коллективный конструкт» как две неразрывные части единого целого – образа мира.

Г.Д. Гачев, разрабатывая проблему «национального образа мира» путем сравнительного описания культур и миропониманий разных народов, обращается к образу мира как категории, являющейся ядром не только личного самосознания, но и способом этнокультурной, национальной идентичности индивида. Каждая национальная целостность рассматривается им как своеобразный Космо-Психо-Логос, т.е. единство природного, ментального и культуросозидательного начал, которые предопределяют образ мира и картину мира. Автор обращает внимание на определенную изначальность некоторых этнопсихологических образований у различных

народов, называя это явление «образным априоризмом», присутствующим в психике человека на уровне глубинного бессознательного слоя (аналогично «коллективному бессознательному» К. Юнга) [17, с. 13]. Это образование Гачев называет «силовым полем», которое определяет бытие данного народа, «включая и особый склад природы (материю, вещество), быт, язык, историю (культуру), этнос и характер (психику)». При этом исследователь уточняет: «Так я вышел к понятию – национальный Космо-Психо-Логос» [17, с. 13]. Таким образом, национальные образы мира автор трактует как Космо-Психо-Логос каждого этноса, отличающийся своей неповторимостью, уникальностью, определяющий существо образа мира.

Образ мира Г.Д. Гачев понимает как «национальное воззрение на мир», как «сетку координат, которой данный народ улавливает мир» и тем самым выстраивает свой особый Космос, который воплощается и реализуется в онтологии именно данного народа. [18, с. 14]. И этот особый ракурс восприятия, взгляда на мир, обусловленный природным окружением, культурными паттернами, ментальными состояниями, составляет по Гачеву «национальный образ мира».

В заключении возможно прийти к следующим выводам:

- образ мира имеет субъективную природу, он личностный персональный конструкт;
- вместе с тем, возможно, образ мира есть результат наследуемого не только внебиологическим путем опыта приспособления человека к жизненной среде, понимаемого как коллективный конструкт (архетип по К. Юнгу);
- образ мира – это единство внутреннего и внешнего пространств – мира и человека (по Топорову).

Итак, концепт «образ мира» полисемантичен и многогранен. В различных научных системах гуманитарного знания его трактуют неодинаково, но при сопоставлении различных методологических подходов к его интерпретации в рамках культурологического исследования представляется возможным определить его природу, сущность и наличие междисциплинарного ресурса.

Библиографический список

1. Теоретическая культурология. – М.: Академический Проект, Екатеринбург: Деловая книга; РИК, 2005.
2. Киященко, Л.П. Биологос: динамика хронопа / Л.П. Киященко // Философские науки. – 2009. – №1.
3. Всемирная энциклопедия: философия / гл. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001.
4. Абелья, П. Тео-логические трактаты / П. Абелья. – М., 1995.
5. Философская энциклопедия: в 4 т. – М., 2001. – Т.2.
6. Делез, Ж. Что такое философия? / Ж. Делез, Ф. Гваттари. – СПб., 1998.
7. Леонтьев, А.Н. Психология образа / А.Н. Леонтьев // Вестник Московского университета. Сер.14, Психология. – М., 1979. – №2.
8. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. / А.Н. Леонтьев. – М., Педагогика, 1983. – Т.2.
9. Смирнов, С.Д. Мир образов и образ мира / С.Д. Смирнов // Вестник МГУ. Сер.14, Психология. – 1981. – №2.
10. Смирнов, С.Д. Мир образов и образ мира как парадигма психологического мышления / С.Д. Смирнов // Мир психологии. – 2003. – №4.
11. Нарышкин, А.В. Строение образа мира человека и соотношение понятий «знак» – «символ» и «значение» – «смысл» / А.В. Нарышкин // Вопросы психологии. – 2005. – № 1.
12. Смирнов, С.Д. Образ мира как предмет психологии познания / С.Д. Смирнов // Категории, принципы и методы психологии. – М., 1983. – Ч.1.
13. Петухов, В.В. Образ мира и психологическое изучение мышления / В.В. Петухов // Вестник Моск. ун-та. Сер.14, Психология. – М., 1984. – №4.
14. Василюк, Ф.Е. Психология переживания / Ф.Е. Василюк. – М., 1984.
15. Топоров, В.Н. Миф. Ритуал. Символ. Образ: исследования в области мифопоэтического: избранное / В.Н. Топоров. – М.: Изд. группа. «Прогресс» – «Культура», 1995.
16. Баксанский, О.Е. Современный когнитивный подход к категории «образ мира» / О.Е. Баксанский, Е.Н. Кучер // Вопросы философии. – 2002. – №8.
17. Гачев, Г.Д. Национальные образы мира. Соседи России. Польша, Литва, Эстония / Г.Д. Гачев. – М.: Прогресс-Традиция, 2003.
18. Гачев, Г.Д. Национальные образы мира: курс лекций / Г.Д. Гачев. – М.: Академия, 1998.

Статья поступила в редакцию 12.06.09

УДК 130:495

*Д. Батчулуун, д-р филол. наук, Ховдский университет, г. Ховд, Монголия, Email: sonet312@mail.ru***НОМИНАЦИЯ В КУЛЬТУРЕ: МОНГОЛЬСКАЯ АНТРОПОНИМИЯ КОНЦА XIX – НАЧАЛА XX ВЕКОВ**

В статье заявлена возможность культурологического осмысления антропонимов как одного из случаев номинации. В качестве материала привлекается антропонимическая лексика монголов конца XIX – начала XX веков.

Ключевые слова: номинация антропонимическая лексика, культурные константы, заимствования.

Проблема номинирования в различных, прежде всего языковых, аспектах (с точки зрения топонимики, ономастики, изучения заглавий текстов) традиционно рассматривается языкознанием и другими филологическими дисциплинами. До сих пор эта проблема нечасто являлась в культурологическом ракурсе, между тем она представляет благодарный материал именно для такого рода исследований. Сам процесс номинирования глубинным образом связан с укорененностью культуры в языке: имя топоса, человека, текста в различной степени несет информацию о синхронных и диахронных процессах той или иной культуры, о ее константах. Ономастика в целом и антропонимическая лексика в частности, с одной стороны, фиксируют существование определенных традиций, с другой – чутко реагируют на те изменения, которые происходят в культуре. Изучение монгольской антропонимии дает нам ценные сведения об истории, бытовом укладе народа, его психологии, религии, внешних контактах, о способах самоидентификации личности в данной культуре, о восприятии человеком окружающего мира и т.д.

Материалом исследования, предпринятого в данной статье, стали личные имена населения Цэцэг нуурын хошууна нынешнего Цэцэг сомона Ховдского аймака (в 1925 г. Хантайшир уулын аймак), полученные в результате переписи населения в 1925 году [1, с. 67-83]. Нами были изучены всего 2659 личных имен. Среди них 1391 мужских, 1268 женских имен.

Во избежание терминологической путаницы необходимо дать некоторые комментарии относительно территориально-административного членения современной Монголии и этой же страны в период рубежа XIX – XX веков: хошуун – территориально-административная единица в дореволюционной Монголии; в данный момент вместо хошууна принято территориально-административное членение на сомоны, соотносимые по величине с районами в субъектах Российской Федерации; аймак – современная единица территориально-административного членения Монголии, соотносимая с краем, областью РФ.

Сомон Цэцэг-нуурын хошуун находится на западе Монголии, в состав его населения входят одни халхасцы, т.е. народность, составляющая основную часть населения Монголии. Сомон Цэцэг непосредственно граничит на западе и севере с сомонами Алтай, Мост, Манхан и Зэрэг, население которых составляют захчинцы, говорящие на ойратском диалекте. Исконно монгольские антропонимы (мы также будем употреблять термин «именослова») у захчинцев несколько отличаются от личных имен у халхасцев. по нашим данным, полученным из антропонимических материалов в результате переписи населения 1925 года, среди личных имен изучаемого района почти не встречаются характерные для захчинцев антропонимы. Что свидетельствует о достаточно четкой, территориально и лексически закреплённой самоидентификации представителей различных этносов Монголии рубежа XIX –

XX веков.

Согласно нашим подсчетам, среди антропонимической лексики населения хошууна Цэцэг большой пласт занимают тибетско-санскритские заимствования, которые составляют 71,5 % к общему числу личных имен. Это связано с проникновением тибетской формы буддизма в Монголию еще с XIII века [2, с. 52; 3]. В 1925 году население Монголии было еще глубоко религиозным и ламам предоставлялось право давать имя новорожденному. Процесс именования все еще воспринимается как глубоко сакральное действие, влияющее на всю последующую жизнь человека. Тибетско-санскритские заимствования неравномерно распределяются между мужскими и женскими личными именами. Они составляют 78 % у мужчин, 64,7 % у женщин к общему числу соответствующих личных имен. На наш взгляд, это объясняется традицией, существовавшей с момента экспансии ламаизма в Монголию, отдавать первого сына в семье в ламы, тем самым обеспечивая благополучие рода.

Гендерная спецификация области сакрального сказалась и в процессе номинирования вне религии. Исконно монгольские имена составляют 23,9 % к общему числу личных имен: из них 17,1 % у мужчин, 31,4 % у женщин, что свидетельствует о тенденции чаще давать новорожденными девочкам монгольские имена. Светским людям также разрешалось давать новорожденным имена. Среди них право первенства имели повивальные бабки и "их авга" (великий дядя), т.е. самый старший дядя по отцовской линии. После повивальной бабки и "их авга" право давать имя новорожденным имел "их нагац", т.е. великий дядя по материнской линии или другие родственники, включая родителей. Иногда имя давали случайные люди.

Таким образом, можно сказать, что все же не существовало строгого правила в процессе именования, что говорит об относительном обытовлении сакральных процессов. Об этом же свидетельствуют и смешанные именослова типа: тибетско-санскритские+исконно монгольские или исконно монгольские+тибетско-санскритские. Например, Сайнноржин (букв. хороший Норжин), Галсанхуу (букв. Галсан+сын). По составу встречаются и трехкомпонентные смешанные именослова типа: тибетско-санскритское+исконно монгольское+исконно монгольское: Загдцаганчулуу (Загд+белый+камень). Смешанные именослова составляют 4,6 % всех личных имен.

Среди антропонимов имеются единичные слова русского, китайского и казахского происхождения, свидетельствующие об основных контактах этноса. Например, русские: Пеодор, Пуйдор (Федор или Петр), Андрей, Саандар (Александр). Китайские: Вандан, Ембоо, Казахское: Молдоо (молда). По составу это одно-, двух-, трех-, даже четырехкомпонентные именослова, где каждый из компонентов может служить самостоятельным антропонимом. Например, трехкомпонентное (Загдцаганчулуун) (Загд+цагаан+чулуун), четырехкомпонентное Доржжанцангарамжав (Дорж+жанцан-

+гарам+жав), где последнее является личным именем последнего нойона (правителя) Цэцэг нуурын хошууна. Примечательно, что все части этого имени, включая имя нойона, тибетско-санскритского происхождения, что, на наш взгляд, объясняется необычайной активностью буддийской экспансии на протяжении нескольких веков.

По словословообразовательным признакам выделяются следующие имяобразовательные суффиксы: -маа (Сийлэгмаа, Дунгаамаа, Мангалмаа), -ай (Манлай, Халтай, Магнай, Халтмай), -ээ (Чимгээ, Тумээ, Ишнээ, Бужээ, Сухээ), -дай (Цагаадай), -аа (Хандаа, Мархаа, Бямбаа, Батаа), -о (Заяат), -даё (Галтай), -а(и) (Насан, Тумэн, Мянган), -ч (Нуудэлч) -т (Бааст).

Некоторые из этих суффиксов имеют тибетское происхождение. Так, например, суффикс -маа, почти исключительно встречающийся в женских личных именах, означает по-тибетски "мать". Переход самостоятельных лексем в суффиксы наблюдается и среди других слов (исконно монгольских и тибетско-санскритских). Сюда относятся монгольское "хуу" (сын) и тибетские "жав" (спасение) "пил" (разбогатеть, размножиться) и др: Цэрэнхуу, Цэнпил, Сэрэнжав.

Специфика рода у монголов парадоксальным образом отражена в антропонимах. Хотя монгольское слово "хуу" (сын) обозначает людей мужского пола, оно часто и в равной мере участвует в имяобразовании женских личных имен. Это слово в качестве лексической единицы широко употребляется в монгольском языке, но не встречается самостоятельно в своем основном лексическом значении как личное имя, зато употребляется здесь только как суффикс.

Среди антропонимов встречаются и такие, которые отражают особенности мировоззрения монголов и еще раз подчеркивают сакральность номинации, способность повлиять на космические силы, отвечающие за судьбу рода в целом. Так, в случае смерти предыдущих детей, чтобы охранить новорожденного от "злых духов," давали ему имена с уничижительной семантикой [2, с. 51; 3, с. 6]. Среди личных имен хошууна Цэцэг встречаются такие, как Нохой (собака), Муухуу (плохой сын). Халтар (грязный, запачканный), Бааст (с калом), Голги (щенок). Несколько раз встречается имя Отгон, что означает "самый(ая), младший(ая)". Такое имя давалось (и сейчас встречается), когда появляется необходимость прервать рождение детей в семье, когда женщина уже пресыщена материнством. Встречается и имя Соль (измени, перемены). Это имя, вероятно, давалось в тех случаях, когда родители хотели иметь ребенка другого пола, когда в семье рождались одни девочки или мальчики.

У монголов известны случаи получения человеком второго имени (прозвища). Свидетельство тому – имя дедушки по материнской линии автора этой статьи. Моего дедушку в хошууне Цэцэг звали именем Дууч (певец). Он был выходцем из соседнего хошууна Дарви. Когда пришел вместе с сестрой в хошуун Цэцэг, он напевал песни. С тех пор его стали называть Дууч, хотя его настоящее имя Самдан. Одной из особенностей личных имен у халхасцев по сравнению с другими монгольскими этническими группами является то, что каждый из них имеет второе имя-величание, подобное тому, как рус-

ских зовут по имени и отчеству. Эти эвфемические имена связаны с табуированием имен старших родственников и знакомых. В нашем списке встречаются два эвфемические имена: Оожоо (53 года), Манжаа (54 года). Называя старших по возрасту людей по имени-величанию, младшие по возрасту часто не знают их настоящего имени. Возможно, те, кто вели протоколы переписи населения, не знали официальных имен этих двух лиц.

Большинство изученных нами исконно монгольских имен семантически имеет значение благожелательности: Баяр (радость), Бурэнжаргал (полное счастье), Амар (спокойный), Олонбаяр (много радостей), Чимгээ (украшение) и т.д.

Остальные исконно монгольские именослова халхасцев семантически можно сгруппировать следующим образом:

- названия растений: Навч (листья), Моог (гриб).
- описание внешности человека: Монхор (горбатый нос), Цоохорбанди (веснушчатый), Хунхур (глаза с впадиной), Шовой (сдавленная голова), Тоодон (коротыш), Магнай (лоб), Халзан (лысый), Нудэнхуу (глазастый).
- названия животных: Булган (соболь), Шонхор (сокол, кречет), Согоо (олениха) Голи (щенок), Нохой (собака), Гавар (лисенок), Туулайхоо (заяц), Хулгана (мышь); Мондул (детеныш тарбагана), Буур (верблюд-производитель).
- названия географических объектов и оружия: Томор (железо), Чулуун (камень), Хадаахуу (скала), Алтанхуу (золото), Зэвсэг (орудие), Дарь (порох), Сох, Сохээ (топор), Зэвгээ (наконечник лука).
- названия явления природы: Далай (океан).
- название цвета: Цагаадай, Цагаан, Цэгээн (белый), Бо-роо, Борхоо, Хэрэнхуу (коричневый), Номин хох (лазурит), Шарбанди (желтый).

Семантические группы исконно монгольских имен у халхасцев передают специфику формирования некоторых культурных констант данного этноса. Само создание перечня семантических групп антропонимов делает возможным применение интерпретационного подхода к обнаружению этих констант, актуализированных в языке.

Примечательно, что личные имена тибетско-санскритского происхождения едины у носителей монгольского языка [2; 3]. Это заимствования, пришедшие в Монголию в связи с принятием буддизма, семантически связанные с названием богов и богинь (Жамсран, Дамдин, Намсрай, Долгор), религиозно-философскими представлениями и терминологией буддизма (Гаанжуур, Гэндэн), названиями дней недели (Ням, Бямба, Пурэв), пожеланиями блага, счастья, долголетия (Даш, Шарав) и т.д.

В заключение необходимо сказать, что в данной статье лишь заявлена возможность культурологического осмысления антропонимической лексики как одного из случаев номинации, намечены некоторые подходы в решении этой проблемы.

Статья написана при финансовой поддержке совместного гранта РГНФ и МинОКН Монголии (проект 1 08-04-92306 а/Г) «Специфика проявления культурных констант России и Монголии в трансграничной области на Алтае»

Библиографический список

1. Баатар, Ч. Тобхийн хураангуй / Ч. Баатар. – Улаанбаатар, 2004.
2. Нямбуу, Х. Хамгийн эрхэм ёсон / Х. Нямбуу. – Улаанбаатар, 1991.
3. Алдарова, Н. Б. Бурятская антропонимическая лексика. Исконные личные имена: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Н.Б. Алдарова. – М., 1979.

Статья поступила в редакцию 12.06.09

УДК 130:7.01(571.52)

*А.К. Кузнецов, д-р культурологии, проф. Тувинского института гуманитарных исследований, г. Кызыл, Тува,
Email: sonet312@mail.ru*

ТРАДИЦИОННАЯ ХУДОЖЕСТВЕННАЯ КУЛЬТУРА ТУВИНЦЕВ: УРОКИ ДЛЯ БУДУЩЕГО

В статье рассматривается феномен синкрета традиционной тувинской культуры. Исследуются феномены художественного творчества – индивидуального и коллективного. Обосновывается идея сохранения и воспроизводства национальных традиций в области основных ремесел и промыслов тувинцев.

Ключевые слова: традиционная культура, синкретизм, артефакты тувинской культуры, ремесла и промыслы.

Традиционная культура тувинцев синкретична, как всякая традиционная культура. Так, она не знает разделения на материальную и духовную, ибо творчество художника столь же духовно, как творчество ученого, идеолога, философа, и столь же материально, технично и технологично, как работа каменщика, слесаря, спортсмена. Оно сливается воедино то, что разделено между теоретическим и практическим освоением мира.

Данный элемент структуры духовной жизни тувинцев будет проанализирован исключительно с культурологической точки зрения, поэтому мы не рассматриваем конкретные произведения народного искусства, его виды и жанры, поэтику и стили.

В искусстве как важной подсистеме культуры, относящейся в равной степени к сферам материального (создание материального артефакта) и духовного производства (выработка мировоззренческой системы с классифицирующими, когнитивными, символическими, космогоническими конструктами и моделью мира), наиболее ярко и концентрированно отражаются важнейшие духовные характеристики тувинской традиционной культуры. Искусство дает возможность составить представление и о материальной части культуры, благодаря которой обеспечивается функционирование общества, и создание им духовной культуры в процессе внебиологической деятельности.

Для духовного и художественного развития человеку необходимо видеть красоту природы, красоту созданной им культурной среды, иметь возможность ежеминутно трогать ее предметы и делать их самому. В настоящее время все большее отчуждение человека от природы приводит к эстетическому и этическому очерствению человека, душевной слепоте, смене эстетических потребностей на потребительские даже в мире искусства.

Основу художественной деятельности тувинцев традиционного общества составляла мифология. Пожалуй, самой существенной чертой художественно-творческой деятельности людей такого общества являлась неразделенность ее на творцов и зрителей: все члены коллектива жили в сфере искусства, создавая артефакты, не представляя, что можно жить как-то по-другому. Это произведения декоративно-прикладного искусства, украшавшие повседневную жизнь – предметы быта: жилища, мебель, одежда, посуда, а также ювелирные украшения.

Художественное творчество было важной частью жизни тувинцев, оно не понималось как отдельное, особое от повседневности занятие. Вплоть до начала XX века у тувинцев не выделялись из общей среды отдельные мастера, кроме сказителей (здесь нужен был особый дар и безграничная память) и кузнецов (нужны были специальные инструменты и умение). В традиционном обществе тувинцев личность в творческой деятельности не выделялась, поскольку творцами были все члены общества, они сами создавали, защищали и облагора-

живали свой мир.

Природа, чаще латентно, а иногда явно отражалась в тувинском традиционном изобразительном искусстве. Флористические и фаунистические мотивы и темы, как правило, в синкретическом единстве, присутствовали во всех артефактах: и в орнаментике, и в конкретных изображениях из кожи, бересты, дерева, железа, меди, олова, бронзы, свинца, серебра и камня. Все эти образы были тесно связаны с мировоззренческими установками, в первую очередь, с анимистическими представлениями.

Совершенно очевидно, что многие народы, ранее населявшие Туву, прямо либо опосредованно передали тувинцам сложнейшую технику обработки металлов различными способами. Недавние раскопки уникального скифского кургана в Туве Аржан-2 (2001) показали, что скифы имели гораздо более сложную и разнообразную культуру обработки металлов, чем тувинцы конца XIX – начала XX века. Однако при всем различии, можно с уверенностью констатировать, что такие способы, как литье, ковка, резьба по золоту, бронзе, железу были и у народов, впоследствии занимавших территорию современной Тувы: гуннов, тюрок, монголов – и играли в производстве ведущую роль. Одной из характерных особенностей производства изделий из металла кочевниками является то, что они всегда отливали изделия только в составных формах. Тувинцы явились наследниками вышеупомянутых народов и в обработке металлов.

Изобразительное искусство Тувы начала XX века было в основном декоративно-прикладным. Оно было тесно связано с кочевым образом жизни и традиционным жилищем – юртой. Доминирующими жанрами народного изобразительного искусства тувинцев являлись художественная обработка металла, кожи, дерева, кости, камня – агальматолита. Металл тувинцы обрабатывали различными способами: им были известны чеканка и гравировка, штамповка и литье, прорезь, насечка серебром по железу, филигрань, перегородчатая и выемчатая эмаль, шлифовка.

Наиболее ценным тувинцами металлом было серебро, потому что, как говорили наши информанты, оно почитаемого белого цвета – цвета молока, символизировавшего благополучие. Добавим, что и с эстетической точки зрения белый металл идеально выглядит на желтой коже, в отличие от золота. В начале XX века изделия из металла были не столько предметами искусства, сколько жизненно необходимыми предметами, связанными с традиционным образом жизни. Однако их форма, кроме практической функциональности, непременно содержала и элементы эстетического оформления – традиционный символический дизайн. В. К. Даржа отмечает, что «серебро выплавлялся из руды с использованием угля и поддува кузнечными мехами. Все изделия выполнялись в единственном экземпляре, были, как сейчас говорят, эксклюзивными. Отливались они в одноразовой форме, которая при высвобождении изделия попросту уничтожалась» [1, с. 120].

При знакомстве с тувинскими произведениями искусства из металла поражает разнообразие узоров, орнаментовки, манеры изображения мифических и реальных животных. Как писал С.И. Вайнштейн, изучение художественной обработки металла у тувинцев показывает, что наряду с глубокими местными традициями в формировании этого вида прикладного искусства важную роль сыграли значительные культурные взаимодействия со многими народами Южной Сибири, Центральной, Средней и Восточной Азии в различные исторические эпохи. Еще в древности, в результате поэтапного обмена, к населению Верхнего Енисея попадали главным образом легко транспортируемые металлические украшения, изготовленные за многие тысячи километров от Тувы [2, с. 100]. Этот процесс обмена и влияния продолжался вплоть до 20-х годов XX века. Понятно, что формы декора, соответствовавшие вкусам тувинцев, затем копировались в работах местных кузнецов. Так сложно и многоэтапно формировались традиции, по определению С.И. Вайнштейна, центральноазиатского стиля художественной обработки металла, окончательно оформившегося во второй половине XIX – начале XX века.

В традиционном изобразительном искусстве Тувы особое значение имеет мастер-кузнец: он делал, не только предметы для быта, но и ювелирные украшения. Все это исполнялось в единственном экземпляре, и это были авторские работы, отражающие собственный мир и знания творца.

Кузнец уподоблялся демиургу в процессе творения. Как писал Ф.Я. Кон, побывавший в Туве в 1904 году, «самым почетным среди тувинцев считается кузнечное мастерство. Когда кузнец за работой, а в юрту входит чиновник, мастер не должен отрываться от работы для его приветствия: «работа кузнеца старше». По Кемчику [река Хемчик. – А.К.] кузнечные изделия поражают своей красотой. Мне приходилось видеть удила с выкованными конскими головами вместо крюков; таганы с бараньими головами и другим орнаментом» [3, с. 94].

Кузнецов чрезвычайно уважали в обществе, о них славили легенды, в которых трудно отделить правду от вымысла, основанного на вере в безграничные способности мастера. Так, наш информант рассказывал, что в его местности жил кузнец, делавший уникальные замки: когда замок закрывали,

он издавал звуки, которые были похожи на слова: «кузнец [имя] сделал». Трудно сказать, было ли это на самом деле, но очень верится.

Кузнецы в Туве были достаточно обеспеченными людьми. По сообщению нашей информантки А.Ч. Оюн, за золотое украшение кузнецу давали крупный рогатый скот, за седло – только за его основу – трехлетнюю корову, за целое седло – верблюда. У каждой женщины обязательно должен был быть комплект украшений из серебра.

Изделия из дерева, в отличие от изделий из металла, умели делать практически все. В этом виде искусства, подобно музыке, мастером-исполнителем мог стать любой тувинец. Делали все и всё. На заказ известным столярам давались только сложные вещи: традиционные сундуки – аптара, остовы юрты, седла, кровати, но далеко не все могли себе это позволить, часто мастерами становились сами хозяева, нуждающиеся в каком-либо изделии.

Пожалуй, именно изобразительное искусство наиболее ярко демонстрирует, насколько долгим и сложным был процесс становления традиционного искусства тувинцев; на него повлияли многие народы, начиная со скифов и гуннов (с VIII век до н. э.) и заканчивая русскими (начало XX века). При этом надо отметить особенность, на которую указывали искусствоведы и этнографы: процесс заимствования был фильтрованным, творческим, оставалось только то, что было близко и понятно. Мы разделяем мнение С.И. Вайнштейна, что «даже заимствованные элементы были в значительной мере переработаны в тувинской среде, что привело к созданию своих самобытных черт в этом виде искусства, причем не только в характере узоров, но и в особенностях колорита росписей» [2, с. 124]. Понятно, что процесс ассимиляции элементов культуры проходил на уровне подсознания, по наитию. Однако в настоящее время мы можем, понимая верность такого проверенного временем подхода к общению с другими культурами, осознанно воспользоваться этим опытом.

Итак, для традиционной культуры тувинцев характерно целостное, недифференцированное восприятие мира; гармоничное единство человека и природы; самодостаточность системы, имеющей четкую структуру, объединяющую все ее компоненты в единое целое.

Библиографический список

1. Даржа, В.К. Лошадь в традиционной практике тувинцев кочевников / В.К. Даржа. – Кызыл, 2003.
2. Вайнштейн, С.И. История народного искусства Тувы / С.И. Вайнштейн. – М., 1974.
3. Традиционная культура тувинцев глазами иностранцев (конец XIX– начало XX века) – М., 1986.

Статья поступила в редакцию 12.06.09

Раздел 2

ФИЛОЛОГИЯ.

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

Ведущие эксперты раздела:

ЕЛЕНА ВАСИЛЬЕВНА ЛУКАШЕВИЧ – доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой языка массовых коммуникаций и редактирования Алтайского государственного университета (г. Барнаул)

ТАТЬЯНА ПЕТРОВНА ШАСТИНА – кандидат филологических наук, доцент кафедры литературы Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)

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

УДК 800: 159 – 9

С.В. Никрошкина, ассистент БПГУ им. В.М. Шукшина, г. Бийск, E-mail: m.a.rudolf@mail.ru

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНОГО СИМВОЛИЗМА (НА МАТЕРИАЛЕ КИТАЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)

В рамках данной статьи представлены результаты и интерпретация психолингвистического эксперимента, проводившегося на материале пар антонимов китайского и русского языков, и направленного на изучение явления межкультурного звуко-символизма.

Ключевые слова: универсальный звуко-символизм, психолингвистический эксперимент, иконичность.

Представленный фрагмент анализа выполнен в рамках работы над диссертационным сочинением по теме «Теоретико-экспериментальное исследование явления универсального символизма в разнотипных языках (на материале китайского, русского, немецкого и армянского языков)», цель которого состоит в том, чтобы попытаться определить степень иконичности в данных разнотипных языках, что в значительной степени поможет определить общие принципы организации звукового материала.

Вокруг явления звуко-символизма, являющегося непосредственным объектом нашего исследования, с незапамятных времен ведутся споры. Долгое время считалось, что сам термин «звуко-символизм» недостаточно точен и предлагалось заменить его термином «естественная выразительность». Но возможно гораздо серьезнее, чем правильное название, для данного феномена является непоколебимое хрестоматийное утверждение, сформулированное ведущими авторитетами в лингвистике и заключающееся в том, что данное явление вообще не существует. Речь идет о знаменитом утверждении Фердинанда де Соссюра о том, что «... связь, соединяющая означающее с означаемым произвольна ...» [1, с. 99], которым он отвергает ономотопею, равно как и всякие другие виды естественной экспрессивности слов. Данный подход был вновь заявлен и укреплен его последователем Чарльзом Хоккеттом в его определении того, что он называет «design features», то есть структурными чертами языка. По его мнению, отношение между смысловым элементом языка и его означающим не зависит от какого-либо физического или геометрического сходства между ними, и семантические отношения скорее произвольны, чем иконичны. Приверженцев такой идеи оказалось достаточно много. Фирт (Firth, 1964) к примеру, предупреждая своих студентов, что следует остерегаться преувеличения звуко-символизма, говорил о том, что звуки сами по себе ничего не изображают.

Такая уверенность со стороны Соссюра и особенно его последователей, кажется удивительной и, очевидно, ошибочной в свете исключительно долгой истории исследований данного вопроса лингвистами достаточно авторитетными, что особенно ощущается в связи с проводившимися в XX столетии научно спланированными серьезными экспериментами, призванными установить реальность звукового символизма. Не ставя своей целью освещение всех работ, связанных с данной проблематикой, мы лишь хотели бы отметить, что, начиная с 1920-1930х гг. проводилось значительное количество всё усложнявшихся экспериментов для того, чтобы определить границы функционирования звуко-символизма в современных языках. Некоторые исследования, направленные на так называемый «фонетический символизм», пытались определить ту степень, в которой отдельные звуки передают специфические значения. В других исследованиях лингвисты стремились установить соответствие между звуковой оболочкой и значением слов.

Все исследования, проводившиеся в данной области, можно поделить на несколько категорий, хотя и перекрещивающихся в отдельных случаях. К первой категории следует отнести исследования проявления звуко-символизма внутри одного языка. В качестве примера можно упомянуть эксперимент, определяющий, в какой мере отдельные фонемы английского языка являются звуко-символическими или отприродно уместными, соответствующими значению.

Существуют подтверждения того, что в английском, немецком, французском и испанском языках есть систематическое сходство между группами слов, которые относятся к связанным между собой родственным объектам или имеют сходные аспекты значения, необъяснимые в терминах ортодоксальной этимологии.

Ко второй категории исследований имеет смысл отнести

рассмотрение звуко-символизма в разных языках. Типичный эксперимент в данной области обычно проводится с целью оценки того, насколько носители одного языка могут распознать звуковую структуру другого языка (или нескольких других языков) и определить значение слов этого другого языка. Исследователи, работающие в данном направлении, делают попытку решить вопрос об универсальности звуко-символизма.

Ранняя стадия обсуждения проблемы звуко-символизма основывалась на отрывочных наблюдениях очевидных связей звука и значения. С недавних пор эксперименты дифференцированно планируются с целью исследования различных типов звуко-символизма, которые, возможно, существуют, то есть символизма как целых слов, так и символизма, присущего группам звуков речи или отдельным звукам – гласным или согласным. Подобные эксперименты, направленные на исследование универсального символизма, противостоят критике, утверждающей, что соответствие звуков и значений в любом отдельно взятом языке является особенностью именно этого языка и может лишь показывать, что сообщество говорящих на отдельно взятом языке имеет тенденцию развить привычку употребления определенных звуков для обозначения групп понятий и, что звуко-символизм скорее не отприродное явление, а культурное.

Однако имеется огромное количество экспериментальных исследований, подтверждающих, что кросс-лингвистический звуко-символизм является реальностью, то есть что носители одного языка в состоянии оценить изобразительную силу слов другого языка, неизвестного им. Практически нет сомнений в том, что звуко-символизм проявляется на межъязыковом уровне, но не установлено, насколько он универсален. Возможно, существуют некоторые отдельно взятые языки или группы языков, в которых изобразительность отдельных слов не может быть оценена носителями другого языка.

Со временем эксперименты становятся всё более точными. Сначала информантам просто предъявляли подборку слов, взятых из различных иностранных языков, и просили определить соответствует ли, по их мнению, звучание слова его значению. Подобные эксперименты, по нашему мнению, нельзя считать убедительными, так как, хотя информанты смогли оценить соответствие слов, то это, возможно, было обусловлено подбором слов экспериментатором.

На следующем этапе эксперименты приняли новую форму, разработанную Тсуру, который предъявил 36 пар антонимов японского языка (например, *плохой – хороший*) информантам-американцам, не владеющим японским языком, и попросил их подобрать к японским словам английские лексико-семантические соответствия. Пары слов были распознаны с частотой, превысившей порог случайности, и это дало основание предположить, что звуки японского языка послужили своего рода ключом к разгадке. Японский язык не является родственным английскому, и исследователи посчитали, что информанты опирались на универсальный фонетический символизм.

Однако, по мнению Роджера Брауна, эти экспериментальные данные нельзя считать убедительными, так как подбор слов из японского языка случайно мог иметь какое-то отношение к соответствующим формам английского языка. Иными словами, некоторое совпадение форм в японском и английском языках могло привести к результатам, превысившим порог случайности.

Вслед за Тсуру в 1935 году Элпорт проводит сходное экспериментальное исследование. При этом во избежание недоразумений он переводит все те же 36 пар антонимов на венгерский, не родственные японскому и английскому. Таким образом, какое-либо неосознанное сходство было исключено. Тем не менее, венгерские слова были распознаны информантами с результатами, превышающими порог случайности. Позднее, в 1953 году, Рич (Rich) повторяет эксперимент на материале тех же пар антонимов в польском языке. И опять количество правильных реакций значительно превысило порог случайности.

Интересно отметить, что сходные исследования при-

мерно в это же самое время осуществлялись Брауном, Блэком и Горовицем. Антонимы на китайском, чешском и хинди были предъявлены 85 информантам. Так как результаты превысили порог случайности, Роджер Браун пришел к выводу, что в данных экспериментах англоговорящие реципиенты при опознавании пар антонимов неизвестных им языков воспользовались действительным сходством между звуком и значением слов, понятным людям везде, и что это сыграло определенную роль в развитии всех естественных языков, в результате чего семантические правила совершенно неизвестных языков не кажутся нам произвольными. Но позднее Браун и Блэк повторили эксперимент с носителями китайского языка. Китайцы, работавшие с материалом чешского языка и хинди, хотя и показали результат, превысивший порог случайности, тем не менее, справились хуже носителей английского языка, особенно с чешскими антонимами. Любопытно, что даже когда в эксперимент был введен контраст MAL / MIL, полученные реакции информантов оказались на уровне случайности, что несколько удивило экспериментаторов. Такие результаты вынудили Брауна сделать менее категоричное заявление относительно универсальности фонетического символизма по сравнению с предыдущими выводами. Он полагает, что теперь можно поставить под сомнение наличие универсального звуко-символизма, а результаты успешного эксперимента с носителями английского языка могут быть просто результатами сходной языковой подготовки. Эксперимент на материале китайского языка продемонстрировал, что ответ на вопрос об универсальности звуко-символизма получить нелегко, а если он и будет получен, то он не окажется простым и однозначным. По мнению самого исследователя, возможно, существуют некоторые связи между звуком и значением наряду с другими факторами, являющимися продуктом культуры.

Таким образом, можно констатировать, что при определении лексико-семантических соответствий пар антонимов незнакомого языка наибольшие сложности возникали именно у носителей китайского языка. В некоторых языках, таких как английский и немецкий, соответствие звуковой оболочки значению слов ориентировано на состав фонем, которые формируют общую основу этих языков. В тональных же языках, к которым относится китайский, значение слова зависит от высоты тона голоса при его произнесении. Возможно, в связи с этим носителям нетональных звуков сложно наблюдать соответствие звуковой оболочки слова его значению в тональном языке. В свою очередь, по-видимому, носители тональных языков могут испытывать трудности в оценке соответствующих слов нетональных языков.

К сходным выводам пришли Брэкбилл и Литтл, проведя эксперимент с шестью группами англоговорящих информантов, каждая из которых состояла из 40 человек. Реципиентам поочередно предъявляли 3 набора пар слов на английском / китайском, английском/японском, английском/иврите и китайском/иврите. В предъявляемые пары слов входили часто употребляемые понятия, а реципиентов просили оценить эквивалентность этих трех наборов слов, каждый из которых включал в себя 50 пар слов.

Информанты смогли успешно определить английские эквиваленты слов на иврите, а также сформировали пары слов в английском/китайском и английском/японском с результатами, превышавшими порог случайности. Трудности возникли при формировании пар слов в китайском/иврите. Хотя экспериментаторы, проинтерпретировав результаты, и утверждали, что универсального фонетического символизма не существует, они отметили, что, во-первых, процессу подбора пар способствовал резкий контраст значений слов, а во-вторых, они пришли к заключению, что неродственные языки могут задействовать сходные модели звуков и даже длину слов, чтобы обозначить сходные понятия, по крайней мере, среди часто употребляемых слов.

Очень интересное исследование осуществили Мальцман, Мориосетт и Брукс. На первом этапе своего эксперимента они просили информантов подобрать лексико-семантические соответствия пар слов в английском/японском, а также в анг-

лийском/хорватском языках. Получив реакции, превысившие порог случайности, они предположили, что если это является проявлением универсального звуко-символизма, владение информантами одним или обоими языками, из которых берутся слова для подбора, не играет никакой роли. Следовательно, информанты могут подбирать слова из двух неизвестных им языков.

На втором этапе эксперимента реципиенты-американцы получили списки на незнакомом им хорватском и японском языках, представленные в латинизированном варианте и предъявленные в аудиозаписи. Требовалось подобрать лексико-семантические соответствия единичным словам. Полученные реакции не превысили порога случайности. Необходимо отметить, что в первом эксперименте реципиенты работали с парами слов, отобранных по методу Тсуру и Фриса.

По нашему мнению, именно резкое различие в методиках проведения всех вышеописанных экспериментов послужило причиной столь разных, а порой и непредсказуемых результатов. Думается, что единообразие метода исследования позволило бы ближе подойти к анализу вопроса об универсальности звуко-символизма, о межъязыковой иконичности.

Изучая явление фонетического символизма в неродственных языках, американский психолог-бихевиорист Тэйлор получил заслуживающие внимания результаты. Во всех трех проведенных им экспериментах проявлялся иконизм, но он не носил универсального характера. Иконичность не была одинаковой во всех использованных языках, в каждом языке был задействован свой, особый механизм. Например, в корейском языке односложные слова, начинающиеся на (P) и (T), ассоциируются с большими размерами, в то время как в английском языке ситуация прямо противоположна. Данные эксперименты проводились на материале неродственных языков, таких как английский, японский, корейский и тамильский. Немного позднее Тэйлор провёл еще два экспериментальных исследования на материале антонимов английского и японского языков и пришел к заключению, что такого рода эксперименты не дают ответа на фундаментальный вопрос о том, какой звук обладает тем или иным значением. Другой эксперимент был связан с опознаванием цветовых оттенков. Японские слова АКА (*красный*), MIDORI (*зеленый*) проявили в экспериментах некие сходные черты с английскими словами, но ученый не смог дать ответ на вопрос, какие черты определяют «зеленость» и «красноту». По мнению исследователя, следует найти объяснение не только вопросу о том, какие звуки ассоциируются с определенным значением, но и тому факту, что люди, говорящие на разных языках, ассоциируют (соотносят) один и тот же звук с различными значениями.

Говоря о явлении звуко-символизма, нельзя не упомянуть о широко известном у психологов явлении синестезии, характеризующемся возникновением ощущений одной модальности под воздействием раздражителя другой модальности. В данном контексте интерес представляет группа исследований, проводившихся тбилискими психологами. Эксперименты были посвящены проблеме связи наименования и словотворчества с пониманием бессмысленных звукокомплексов.

В 1924 году Д.Н. Узнадзе осуществил исследование «визуальной ономотопии». Ученый представил десяти немецко-говорящим реципиентам набор придуманных, бессмысленных рисунков и попросил их отобрать из списка придуманных псевдослов подходящие для названия этих набросков.

В некоторых примерах зарисовки отдаленно напоминали какие-то знакомые предметы, и информанты выбирали для них слово, имеющее сходство с общепринятым названием. В других случаях реципиенты подбирали название с тем же решательным или формой, как и картинка. Однако Д.Н. Узнадзе не дал никакого объяснения тому, что именно лежало в основе ассоциаций между словами и зрительными формами.

Работа Д.Н. Узнадзе была продолжена другими тбилискими учеными, чьи работы также являются подтверждением существования универсального звуко-символизма. А.Г. Баиндуршвили и его коллеги в своих экспериментальных исследо-

ваниях подтвердили, что иконичность не ограничивается внутриязыковой представленностью, но выходит на межъязыковой уровень. В силу того, что экспериментальные результаты оказались столь разноречивыми, мы решили в рамках специальной исследовательской программы провести психолингвистический эксперимент, целью которого является определение уровня иконичности слов разноречивых языков. Для чистоты эксперимента в работе была использована та же методика. Материалом для исследования послужили китайский и русский языки. В ходе подготовки к эксперименту нами были отобраны пары антонимов с жестким противопоставлением значений (живой – мертвый). Окончательный список состоял из 15 пар: умный – глупый; веселый – грустный; больной – здоровый; жадный – щедрый; добрый – злой; живой – мертвый; грязный – чистый; старый – молодой; ленивый – трудолюбивый; светлый – темный; тяжелый – легкий; простой – сложный; громкий – тихий; сильный – слабый; грубый – нежный.

Была сделана аудиозапись отобранных пар с привлечением носителя языка. В качестве реципиентов выступили студенты 1, 2 и 3 курсов факультета иностранных языков и филологического факультета БПГУ им. Шукшина, не владеющие китайским языком. Информанты в количестве 150 человек были поделены на группы из 3-х человек с целью оптимизации восприятия аудиостимулов. Задание формулировалось следующим образом: «Прослушайте аудиозаписи и определите в каждой паре антонимов китайского языка русские лексико-семантические соответствия».

Каждая пара антонимов повторялась пятикратно с интервалом в 5 секунд между словами и 15 секундами между парами слов.

На этапе обработки полученных данных анализировалось количество случаев определения информантами соответствия пар. Полученные данные представлены в виде таблицы:

грубый – нежный	88 %	[цх'анькху] – [нён'да]
тяжелый – легкий	85,6 %	[джунда] – [тс'инда]
добрый – злой	84,8 %	[шаньлянь] – [ья'й]
веселый – грустный	80,8 %	[кхуайля] – [бэйшан]
умный – глупый	72,8 %	[цхунмин] – [ц'хун]
ленивый – трудолюбивый	63,2 %	[лан де] – [нүл'гунздоде]
светлый – темный	63,2 %	[тан сыа] – [хей'ань]
простой – сложный	63,2 %	[дзён'тань] – [фудэ]
старый – молодой	61,6 %	[ляо] – [нён'тс'ин]
живой – мертвый	60,8 %	[х'ош'де] – [сы'де]
сильный – слабый	55,2 %	[тс'ян'джуан] – [с'ю'ж'о]
жадный – щедрый	52,8 %	[тх'ань'лань] – [кх'ан'кх'оу]
больной – здоровый	44,8 %	[шён'бин] – [шү'ф'оу]
грязный – чистый	32,8 %	[андз'ан] – [гань'дз'ин]
громкий – тихий	30,4 %	[та'шён] – [ань'дз'ин]

Процент распознавания антонимичных пар китайского языка составил в среднем 62,6 % (для сравнения: в предварительном проводившемся пилотажном эксперименте при участии 50 информантов средний процент распознавания составил 65%).

За небольшими исключениями информанты были уверены в правильности подбора значения к словам незнакомого языка. Наиболее уверенно информанты определяли пару *грубый – нежный* (88 %). В данном случае большую роль, по нашему мнению, играет сходство звуковых оболочек слов *нежный* и [нён'да] в русском и китайском языках. Мы также можем предположить, что звуковая напряженность в противопоставлении преобладающему звучанию мягких согласных в парах *добрый – злой* [шаньлянь] – [ья'й] (84,8 %) и *тяжелый – легкий* [джунда] – [тс'инда] (85,6 %) помогла успешно определить лексико-семантические соответствия. Высокий процент распознавания пар *веселый – грустный* (80,8 %) и *умный – глупый* (72,8 %) объясняется, вероятнее всего, таким феноменом, как межъязыковой иконизм.

Как известно, слоги в китайском языке отличаются не только своим звуковым составом, но и тоном. Для различения смысла важны и тон, и звуковой состав слога. Возможно, различительность тонов оказала влияние на восприятие информантами антонимов. При определении соответствий сложность вызвали несколько пар, например, *грязный* – *чистый* [зидзэн] – [гэндзэн] (32, 8 %). Такой результат, вероятно, явился следствием реакции на некоторое внешнее фонетическое сходство русского слова *грязный* с китайским [гэндзэн].

Для всех информантов специфичным является то, что ощущение «правильного» комплекса возникает в их сознании, с их точки зрения, внезапно. Никто не смог дать точного ответа на вопрос о том, почему было выбрано то или иное слово. Видимо, взаимодействие - своего рода «взаимоприлаживание» - между звуковой оболочкой данных слов и их значением протекает за пределами сознания. В результате процесса, не подчиняющегося контролю сознания, испытуемым удается осознать лишь его результат в виде взаимодействия между звуковой стороной слова и его значением. Бесспорно лишь то, что звуковые комплексы переживаются испытуемыми как обладающие функцией определенного названия. Такого рода переживание звукового комплекса обусловлено как самим наименовываемым содержанием, так и звуковым составом избираемого в качестве названия звукового комплекса.

Результаты эксперимента, безусловно, демонстрируют, что реципиенты в условиях взаимопротивопоставления слов незнакомого языка и их значений получают определенную информацию об их взаимосоответствии. Эта информация настолько полна, что реципиенты глубоко уверены в правильности опознания антонимов. Эти данные также очень точны, так как в большинстве случаев пары опознаются правильно. Вероятно, эти факты свидетельствуют в пользу такого явления, которое в лингвистике обозначается как межъязыковой иконизм.

Однако тот факт, что одни пары антонимов опознаются информантами в 88 % случаев, а некоторые лишь в 30, 4 %, указывает на то, что слова, входящие в лексику языка, отличаются друг от друга степенью взаимодействия фонетической оболочки слова и его значения. Мы полагаем, что в дальнейшем следует искать объяснение этому явлению.

Кроме всего прочего, по всей видимости, существуют некие индивидуальные различия в отношении постижения взаимосоответствия звуковой стороны слова, взятого из неизвестного информанту языка, и его значения. Отметим, что при опознавании антонимичных пар слов незнакомого языка данные, полученные при участии студентов факультета иностранных языков, имеющих высокую языковую подготовку, оказались значительно лучше, чем данные студентов филологического факультета.

Хотелось бы отметить еще один важный момент. Если выбор делался реципиентом на основе первого впечатления, то результаты оказывались значительно выше тех случаев, когда реципиентами делалась попытка произвести выбор на основе имеющихся у них знаний о закономерностях языка и когда информант вносил исправления в ранее сделанный выбор.

Следует упомянуть, что фонетический символизм изучался во многих исследованиях, в которых, вследствие анализа лексики естественных языков, было установлено, что в словах определенных категорий преимущественно использу-

ются те или иные определенные фонемы. По нашему наблюдению, реципиенты воспринимают звуковую оболочку слов незнакомого языка не как набор фонем, а как гештальтное целое, хотя некоторые фонемы выдвинуты вперед, центрированы.

Поскольку испытуемые в нашем эксперименте всегда знают, что в предложенном словесном материале им придется распознавать пары антонимов, то перед ними стоит определенная задача – услышать в предложенном материале не вообще какое-нибудь значение, а совершенно определенное. Мы наблюдали, что испытуемые воспринимали эксперимент как захватывающую игру и впоследствии охотно делились своими ощущениями. Например, информант Н. отмечал, что при распознавании слов в паре *грубый* – *нежный*, слово [цханькху] (*грубый*) не вызвало особой эмоциональной реакции, в то время как слово [неньда] (*нежный*) мгновенно вызвало ассоциацию с соответствующим русским словом. Информант Т. обратил внимание на то, что в паре *добрый* – *злой* сомнений в правильности выбора не было, так как слово [шаньян] (*добрый*) звучит мягко, приятно, в то время как [ьяй] (*злой*) вызывает ощущение чего-то грубого, зловещего, неприятного. Информант произнес это слово вслед за диктором и отметил особую напряженность артикуляции. Некоторые информанты говорят, что длина слова [нулийгундзоде] (*трудолюбивый*) помогла отличить его от более короткого [ланде] (*ленивый*).

Подавляющее большинство испытуемых, сделавших правильный выбор, объясняли, что руководствовались в основном каким-то внутренним ощущением соответствия либо несоответствия, возникшим у них при прослушивании аудиостимулов. С точки зрения психологии, зачастую функцию посредника между значением слова и его фонетической оболочкой при определении соответствия слова и наименовываемого объекта берет на себя бессознательное психическое.

Несомненно, ясно то, что когда реципиенту предлагается найти соответствующее имя для определенного содержания в совершенно неизвестном ему языке, кардинально отличающемся от его родного языка, в его сознании между звуковым комплексом и воспринимаемым содержанием совершается некое взаимодействие, сравнение. Звукокомплекс ощущается как соответствующий или неподходящий. Информант либо мысленно обращается к комплексу звуков родного языка, либо переживает такое впечатление, что не он осуществляет выбор, а сам звуковой комплекс направляет его.

Нам представляется, что проблема кодирования информации в звуковой оболочке слова, проблема межъязыкового иконизма еще далека от решения. В наших дальнейших исследованиях, находящихся в процессе осуществления, мы планируем на материале таких языков, как немецкий, армянский, китайский и французский, выяснить, насколько глубок межъязыковой иконизм и почему взаимосоответствие между звуковой стороной и значением одних слов является более легкодоступным для неносителей языка даже при отсутствии внешнего сходства, чем взаимосвязь других слов и их фонетических оболочек. Более того роль отдельных фонем в звуковой оболочке может меняться в зависимости от самого звукокомплекса и от того, какое значение представляет в языке этот звукокомплекс. Мы хотели бы в процессе нашего дальнейшего исследования специально остановиться на данной проблеме.

Библиографический список

1. Соссюр, Ф. де. Курс общей лингвистики / Ф. де Соссюр: труды по языкознанию. - М., 1977.

Статья поступила в редакцию 2.06.09

УДК 802.0

Г.В. Орлин, ст. преп. СГУ, г. Южно-Сахалинск, Т: 8-923-723-65-56

АКТУАЛЬНОСТЬ НЕМЕЦКОЙ МИФИЧЕСКОЙ БАЛЛАДЫ В РЕАЛИЗАЦИИ КАТЕГОРИИ ОБРАЗНОСТИ

В данной статье на материале немецкой баллады с использованием лингвистического анализа рассматривается актуальность ее мифической составляющей через призму категории образности как релевантного смыслового форманта языковой картины мира. В мифической балладе актуализированы немецкие традиции и ментальность народа, выраженная в концепте «*Ordnung*». Актуализация балладных событий проходит с помощью различных стилистических средств, что демонстрирует высокий потенциал образности в немецкой мифической балладе, позволяющей соединить противоположные пространства событий / действий (реальность / ирреальность) в полисмысловую общность глубинного характера.

Ключевые слова: образность, мифическая баллада, лингвистический анализ, стилистические средства, противоположные пространства, концепт «*Ordnung*».

Понятие «образность» в современной лингвистике трактуется неоднозначно. Кроме того, оно часто сопровождается определениями, ограничивающими сферу данного понятия. Так, говорят о глагольной, лексической, фразеологической, метафорической, метонимической образности. Нередко во многих работах встречается слово «образность» как определение: образное представление, образная модель, образная система, образные номинации.

В.В.Виноградов представляет образность как разные виды переносного употребления слов, разные способы образования переносного значения слов и выражений [1, с. 95]. А.Н.Савченко определяет образность как стремление речи к усилению наглядности восприятий, а «восприятие всегда вызывает не только мысль, но и чувство» [2, с. 26]. В своей статье «Структура лексического значения» Ю.П.Солодуб, говоря о сфере вторичных переносных значений слова, отмечает их главное свойство – яркую образность. «Образность – результат взаимодействия в его глубинной семантике двух значений – вторичного переносного (образа мотивируемого) и первичного прямого (образно мотивирующего)» [3, с. 57]. И далее он делает вывод о том, что «образность по своему происхождению теснейшим образом связана с взаимодействием сигнификата и денотата лексического значения, рассматриваемых одновременно в двух возможных онтологических ракурсах» [там же, с. 61]. Ш. Балли определяет образность как «результат смысловой двуплановости слова» [4, с. 101-102]. Н.А.Зырянова в статье «К соотношению понятийных категорий «образность» и «выразительность» пишет: «...категория образности, являясь обязательной структурной характеристикой каждой языковой единицы, охватывает все уровни отражения окружающего мира, именно в силу этой постоянной ...способности стало возможным говорить о таком качестве уже речи как избирательность» [5, с. 3].

Ассоциативный характер образности как особый способ отражения действительности отмечает в своей докторской диссертации Н.А.Илюхина. «Ассоциативный (образный) способ оказывается постоянным элементом речемыслительной деятельности вообще».

Оценка этого факта обозначила в лингвистических исследованиях последних лет поворот к общезыковому аспекту изучения образного отражения действительности» [6, с. 3].

Образность рассматривается О.С.Ахмановой, В.К.Харченко, Д.Н.Шмелевым и другими как полноправный компонент коннотации. О.С.Ахманова и Н.А.Лукиянова считают, что образность тесно связана с экспрессивностью. В.К.Харченко рассматривает образность в соотнесении с категорией оценки. Она пишет: «Образность, так же как оценочность, не столько сознание, сколько существенный признак самого значения, способ представления значения. В отличие от оценочности образность – категория отражательная». [7, с. 67-68]. Важнейшими чертами образности в слове В.К.Харченко называет зрительность («картинность») и сравнительную недолговечность. Рассматривая образность как компонент коннотации наравне и в связи с эмоциональностью, образностью и экспрессией, следует согласиться с мнением большинства ученых, считающих, что образность, прежде всего, связана с

экспрессией: конечная цель обеих категорий – выразительность.

В связи со стремительным развитием когнитивного направления в лингвистике понятие «образность» все более соотносится с языковой картиной мира, которая детерминируется как целостная система образов действительности в коллективном сознании (В.И.Постовалова, В.И.Карасик и другие). В современном языкознании категория «образность» представлена как деятельностная модель языка, выявляя в триаде «индивид – социум – язык» новые связи. В своем научном труде, адресованном анализу русской языковой личности, Л.А.Шестак пишет: «Современным когнитивным инструментарием многостороннему исследованию подвергнут языковой образ как феномен «системного шва» - стыка лингвистики и литературоведения, этнологии и семиотики, культурологии и риторики. В результате аспектного описания языкового образа представлены различные модели образности (когнитивная, ассоциативная, генетическая, типологическая, структурная, социальная, художественная, культурологическая, функциональная» [8, с. 2].

В предлагаемой статье понятие «образность» представлено нами как речемыслительный механизм, наиболее полно реализующий свои потенции в вербализованной форме.

Образность есть лингвистическая категория, поскольку связана с исследованием семантики различных единиц как имманентной системы. Сами слова, словосочетания не обладают образностью, так как не имеют признаков адекватности и индивидуальности. Образность возникает, когда «форма одной языковой единицы ассоциируется с содержанием другой, расширяя синтаксическую валентность» [9, с. 108-109] и порождая сочетания, базирующиеся якобы на «инвалентной основе» [10, с. 203]. Так, слово «Hase», ассоциируясь с человеком, создает образность в свернутой форме, выражая суждение о трусливом человеке. Налицо двойственный характер семантики языковых единиц, что является общим признаком образности. Являясь лингвистической категорией, образность как универсальное средство выразительности присутствует во всех художественных текстах, особое среди которых занимает немецкая баллада. Ее актуальность в сфере образности восходит к ментальности народа, его традициям и немецкому языковому сознанию.

И.Г.Гердер в 1773 г. в «Избранном из переписки об Оссиане и песнях древних народов» впервые обосновал свою теорию баллады, описав ее важнейшие особенности: «Наивная непосредственность, верность реальности, чувственность, образность и выразительность изображаемого» [11, с. 57-58]. В немецкой литературной традиции баллада занимает значительное место. В ней присутствуют не объективные факты, а субъективные, как-то: ощущения, эмоции и мысли, которые вызывает у читателя содержание баллады. В балладе используются композиционно-стилистические средства: быстрая смена событий, стихотворная форма, тропы, фигуры. Отличие баллады от таких жанров, как лирика и эпос пограничны. События из жизни персонажей взяты из легенд и фольклорных произведений.

Баллада родом из мифического, нуминозного, из мрачного мира темных сил неодолимо вторгающейся судьбы. В

ней живет человек, находящийся во власти сверхъестественных, потусторонних сил: упрямо переходящий все границы в преступлении и наказании, со всей страстью отдающийся битвам и сражениям, постоянно подвергающий себя опасности, втянутый во власть любви и ненависти, преследуемый демонами, призраками и привидениями. Вместе с предчувствием неминуемой гибели растет тоска по чему-то волшебному, рядом с вопиющей жестокостью тлеет робкая сладость любви. В коротких строфах вся вселенная вместе с миром людей, богов и духов распространяет свой мистический полумрак. Удары и контрудары судьбы, человеческое и сверхчеловеческое: от короля до слуги, от бога до баядеры, от Кассандры до трактирщицы, - все бросается в пучину драматических страстей. В сжатой форме баллада повествует об окружающем мире, она наполнена трепетом эмоций и волнением души.

Все это происходит потому, что в балладе одновременно представлены три основных рода литературы: драма, эпика, лирика. Хотя по содержанию баллада необыкновенна и в своем повествовании динамична, ее формы необычны и разнообразны. Резкая, драматичная в диалогах, эпичная в кратких сообщениях, лиричная в скрытом настроении сердца, баллада является свободной и одновременно сдержанной художественной формой. Она свободна в ритме, стихе, строфе, рефрене и в то же время тревожно сдержана в силе лаконичного повествования.

Особенно ценно то, что лучшие из немецких баллад имеют двойной смысл: их подлинное содержание, их смысловая глубина лежит не в реальности образов и действий, а в их ирреальности. Действие включает сочетание двух процессов: «Нижнего, по-настоящему чувственного, и верхнего, который временами происходит только в душе читателя; это тот элемент, который придает балладе свое душевное чуткое содержание» [12, с. 86-87]. Эти процессы всегда находятся в живейшем взаимодействии, и те формально-смысловые частицы, демонстрирующие это взаимодействие, создавая балладу как единое целое, принадлежат двум мирам – реальному и ирреальному. В их роли выступают магические силы, мифические существа, а также персонажи, внезапно поступающие необычно. В таком ирреальном представлении реальности выявляется мифическая составляющая немецкой баллады, что создает целостную образную картину бытия, которая оптимально воздействует на читателя.

Название «баллада» имеет романское происхождение (итал. ballata, прованс. ballada от ballare – танцевать) и обозначает короткую песню, которую исполняют в танце сами танцующие. Из народных простых форм песня-баллада художественно развивалась в поэтическом творчестве трубадуров и труверов и в 14-15 вв. представляла собой небольшое стихотворное произведение из четырех строф и припева. В английский язык слово «ballad» было заимствовано из французского для обозначения лиро-эпических народных песен, которые в сжатом, скачкообразном изложении фиксировали исторические или мифические предания (напр., о Робин Гуде). Эти песни исполнялись певцами баллад, позже стали печататься. Они больше повлияли на содержание немецких баллад, чем на их формальные признаки. В средневековой немецкой балладе из героического эпоса и героической песни («Die todesmutig wir fahren, fern der Heimat werden wir sterben» - гласит афоризм викингов как олицетворение трагически деятельного мотива) преобразуется в исторические песни – повествования. В позднем средневековье появляются народные баллады, которые в 15-16 вв. трансформируются в песни-газеты (срифмованные и спетые новости). Наконец, с 17 в. из песен-газет возникает балаганное пение фантастических новостей и жутких историй, которые исполняли певцы на ярмарках, стоя на деревянной скамье, отсюда и название «Bänkelsang» (Bänkel – скамья).

В 18 в. такие песни привлекают внимание литераторов. В 1774 г. на основе этих песен, а также под сильным влиянием великолепных баллад из коллекции епископа Томаса Перси «Реликвии древней английской поэзии» появляется первая большая немецкая баллада Бюргера «Ленора». За Бюргером

следует Гете, которого привлек прежде всего синтетический характер баллады. В его известных рассуждениях о сущности баллады есть такое довольно меткое высказывание: «Впрочем, в подборке таких стихотворений заключена вся поэтика, так как здесь элементы (под элементами Гете подразумевает основные компоненты жанра баллады) еще не разделены, а собраны вместе, словно в прайице, ожидают своего часа, чтобы явиться в мир и воспарить ввысь феноменальным шедевром» [13, с. 26]. Гете – создатель магической природной баллады. В ней показана сила демонов природы, встреча с которыми приносит человеку гибель. В его балладе особенно очевидным становится мифическое сочетание реальности с ирреальностью, во взаимодействии, а не в переключении, что служит релевантной базой для формирования лингвистической категории образности. Актуальность образности связана с языковой картиной мира, которая, в свою очередь, трактуется как целостная система образов действительности в коллективном сознании.

Образные средства языка – это сложная форма отражения действительности человеком. Их появление происходит, когда пересекаются система художественного отражения (искусство) и система языкового отражения, включая мыслительную и чувственную системы личности. «Языковое и художественное в образной речи, - отмечал С.М. Мезенин, - не соотносятся как форма и содержание, а абстрагируются как объекты двух различных отношений человека к действительности, соединенные в одной форме отражения» [14, с. 56].

Для лингвистического анализа большой интерес представляют такие баллады Гете как «Erlkönig», «Der Schatzgräber», которые обладают высоким образным потенциалом, экстраполированным из указанного мифического реально-ирреального взаимодействия.

Немецкая баллада «Erlkönigs Tochter» относится к произведению народного творчества. В ней мифическое взаимодействие происходит в условиях актуализации личностных отношений. Реальность в балладе – это юноша Олуф, отправившийся пригласить гостей на свою свадьбу. Ирреальность представлена в образе девушки, дочери лесного царя, которая кружится с эльфами в танце. Этот образ несет негативное воздействие, поскольку через него жизненная сила реальности иссякает. Баллада начинается танцем (der Tanz geht so leicht durch den Hain), когда все прекрасно в этом мире, и заканчивается танцем (der Tanz geht so leicht durch den Hain), но уже смертью реального персонажа баллады, юного жениха Олуфа. Встреча реальности с ирреальностью имеет негативные последствия (боль, страдания –

*Sie tät einen Schlag ihm auf sein Herz,
noch nimmer fühlt' er solchen Schmerz – [с. 28]),*

что позволяет сделать вывод об опасности соединения жизненных и вымышленных событий, как бы красивы ни были последние.

Народная баллада «Erlkönigs Tochter» является актуальной сферой реализации категории образности различными стилистическими средствами. Это и аллегория (die Elfen, Erlkönigs Tochter, Erlkönigs Reich), метафоры (meine Mutter bleicht mit Mondenschein; ein Haupt von Golde), метонимический перенос (guldene Sporen), устойчивые словосочетания синонимических единиц, которые служат для усиления негативного качества (blass und bleich) и другие.

Выделяя мифическую составляющую в немецкой балладе, следует сказать, что миф не существует сам по себе, он создается веками и может запечатлеться в сознании. Он вторгается в жизнь и направлен на взаимодействие с реальным миром. В рассматриваемой балладе демонстрируется общепринятая позиция, что существуют только выдуманные блага, тогда как в реальной жизни их достигнуть очень сложно. По мнению авторов баллад, мифические герои предлагают мнимое счастье человеку, демонстрируя, что нереальный мир более яркий и активный (постоянно присутствует движение «tanzen»). Однако в итоге происходит разрушение иррациональной картины бытия через неминуемое низвержение личности, не обладающей достаточной внутренней силой и муд-

ростью. Глубинный смысл такого действия запечатлен в ментальности немецкого народа, тяготеющего к сохранению традиций на основе четкого порядка, где существуют важные правила рациональной жизни. Поэтому возможность именно в мифической балладе актуализации образности позволяет выделить свойства добра и зла, мнимого и актуального, что в конечном итоге переходит в разряд «порядок – отсутствие порядка». Миф как устоявшаяся традиционная форма для немецкой баллады находит свое подтверждение в иных художественных формах, например, балладное стихотворение Гете «Лесной царь» («Erlkönig»). В мире происходит постоянное вторжение в реальность ирреальных событий и лиц, что должно подвести к пониманию того, что все мифическое перекрывает реальную жизнь и должно существовать только в воображении. Все эти мифические образы находят свое продолжение в других художественных произведениях. Веками они сохраняются в народном творчестве.

*Wer reitet so spät durch Nacht und Wind?
Es ist der Vater mit seinem Kind;
er hat den Knaben wohl in dem Arm,
er hat ihn sicher, er hält ihn warm [c. 41].*

Стихотворение Гете «Erlkönig» вышло из народной баллады, что свидетельствует о существовании мифа о лесном царе, который окружен семьей (Mutter, Töchter), имеет подданных (die Elfen). Все это пребывает в воображении людей. Негативные моменты существования лесного царя отражаются автором баллады в образном описании природы (es ist ein Nebelstreif; manche bunte Blumen sind an dem Strand; in dürren Blättern säuselt der Wind; den nächtlichen Rhein; es scheinen die alten Weiden so grau). Природа здесь является воплощением таинственных сил, враждебных людям.

*«Mein Sohn, was birgst du so bang dein Gesicht?» -
«Siehst, Vater, du den Erlkönig nicht?
Den Erlkönig mit Kron' und Schweif?» -
«Mein Sohn, es ist ein Nebelstreif» [c. 41].*

Корона и шлейф царя (Kron' und Schweif) видится больному ребенку и может быть представлена в устах отца полоской тумана (es ist ein Nebelstreif).

*«Mein Vater, mein Vater, und hörest du nicht,
Was Erlenkönig mir leise verspricht?» -
«Sei ruhig, bleibe ruhig, mein Kind!
In dürren Blättern säuselt der Wind» [c. 41].*

Шепот лесного царя, адресованный умирающему ребенку, слышится отцом как шелест ветра в сухих деревьях (In dürren Blättern säuselt der Wind).

*«Mein Vater, mein Vater und siehst du nicht dort
Erlkönigs Töchter am düstern Ort?» -
«Mein Sohn, mein Sohn, ich seh' es genau;
es scheinen die alten Weiden so grau» [c. 41].*

Физическая боль ребенка делает его слабым и душевно, что порождает болезненное воображение, в которое могут вторгнуться ирреальные силы. Поэтому ребенок не может противостоять злу, заключенному в этих силах, и гибнет. Отец, напротив, не подвержен воздействию негативных сил, так как является приверженцем реальных законов жизни и традиций народа. Он уверен в своих действиях, преодолевая легко все трудности на своем пути, потому что у него есть цель, к которой он стремится: спасти ребенка. В последней реплике отца желание успокоить, утешить сына (es scheinen die alten Weiden so grau), чаще всего финал баллады трагичен. Ирреальный мир силой захватывает слабого физически и душевно ребенка и уводит с собой. В реальном мире жизненные трудности требуют больших сил для преодоления.

Категория образности в представленных текстах актуализируется метонимическим переносом (meine Mutter hat gülden Gewand), метафорами (In dürren Blättern säuselt der Wind; es scheinen die alten Weiden so grau), эпитетами (den nächtlichen Rhein; am düstern Ort).

*Arm am Beutel, krank am Herzen,
schleppt' ich meine langen Tage...
Und zu enden meine Schmerzen,
ging ich einen Schatz zu graben.
«Meine Seele sollst du haben!»
Schrieb ich hin mit eigenem Blut [c. 46].*

Баллада Гете «Кладовщик» («Der Schatzgräber») представляет собой монолог главного персонажа. Это человек, доведенный до отчаяния нищетой, готовый продать душу дьяволу за богатство, отправляется на поиски клада. В темную и бурную ночь бедняк совершает обряд заклинания нечистой силы, зажигая огонь, очерчивая круги, смешивая травы с костями и бросая их в огонь. Затем он начинает копать землю в надежде найти клад...

Текст имеет динамический характер, о чем свидетельствуют такие языковые средства как эпитеты – предикативы («schwarz und stürmisch», лексема «die Nacht», что прогнозирует появление образа зла. Однако выход нового героя, воплощающего добро, чистоту и будущее (ein schöner Knabe) демонстрирует изменение жизни и нейтрализацию мрачного прогноза через преодоление трудностей (schleppt' ich meine langen Tage) в стремлении к свету (Mut des reinen Lebens). Актуализация указанных событий проходит с помощью таких стилистических средств, как метафора (in des Trankes Himmels glanze; Mut des reinen Lebens), метонимический перенос (schleppt' ich meine langen Tage), эпитеты адекватные (holde Augen; wunderbare Flammen), эпитеты – предикативы (schwarz und stürmisch) при лексеме «die Nacht», что демонстрирует высокий потенциал образности в немецкой мифической балладе, позволяющей соединить противоположные пространства событий / действий (реальность / ирреальность) в полисмысловую общность глубинного характера.

Следует отметить, что немецкая баллада имплицитно некие правила жизни, расцениваемые как указание на норму поведения, отказ от которой ведет к негативным последствиям. Поэтому можно утверждать, что включение мифического компонента в балладу обусловлено необходимостью сопоставления двух миров, когда один из них (ирреальность) наполнен негативным смыслом. В то же время необходимость следования традициям и нормам жизни инициирует появление в тексте баллады адекватных образов, способных к нейтрализации такового (ребенок – нечто новое с чистыми помыслами).

Таким образом, в мифической балладе актуализированы немецкие традиции и ментальность народа, выраженная в концепте «Ordnung». Реальность тяготеет к порядку, поэтому ирреальность представляется нарушением такового. Эти противопоставления соответствуют идее немецкого менталитета и немецкого языкового сознания. Актуальность мифического компонента баллады заключается в том, что нарушение жизненного порядка (Ordnung) приводит к драме, что часто актуализовано в образе смерти.

Развитие системы образных средств в языке баллады, начиная от средневековья, позволяет нам проследить путь перехода от народной баллады до социальных баллад 20 в. авторов Бертольта Брехта, Курта Тухольского и других, которые всегда ориентированы на ментальность, культуру и традиции немецкого народа.

Анализ вышеупомянутых баллад свидетельствует, на наш взгляд, об их актуальности в качестве базовой фактологии для реализации лингвистической категории образности, поскольку лишь в пространстве взаимопроникновения, взаимодействия и нейтрализации противоположностей (например, реальность – ирреальность, добро – зло, сила – слабость) категория образности становится релевантным смысловым формантом языковой картины мира.

Библиографический список

1. Виноградов, В.В. Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика / В.В. Виноградов. – М.: Изд-во АН СССР, 1963.
2. Савченко, А.Н. Речь и образное мышление / А.Н. Савченко // Вопросы языкознания. – 1980. – № 2.

3. Солодуб, Ю.П. Структура лексического значения / Ю.П. Солодуб // Филологические науки. – 1997. – № 2.
4. Балли, Ш. Французская стилистика / Ш. Балли; [пер. с фр. А. Долинина]. – М.: Эдиториал УССР, 2001.
5. Зырянова, Н.А. К соотношению понятийных категорий «образность» и «выразительность» / Н.А. Зырянова // Семиотика Ру. Русский язык: справ.-информ. портал [Электронный ресурс] / Федер. агентство по печати и массовым коммуникациям. – Электрон. дан. Б.м., 2003. – Режим доступа: <http://www.lamp.semiotics.ru/categ.htm>, свободный
6. Илюхина, Н.А. Образ как объект семасиологического анализа: автореф. дис.... д-ра филол. наук / Н.А. Илюхина. – Уфа, 1999.
7. Харченко, В.К. Разграничение оценочности, образности, экспрессии и эмоциональности в семантике / В.К. Харченко // Русский язык в школе. – 1976. – № 3.
8. Шестак, Л.А. Русская языковая личность: коды образной вербализации тезауруса / Л.А. Шестак. – Волгоград: Перемена, 2003.
9. Brinkman, H. Die deutsche Sprache. – Düsseldorf. – 1971.
10. Штезель, И.Д. Семантическая валентность при сравнении / И.Д. Штезель // Вопросы романо-германской филологии и методики преподавания иностранных языков: Сб. научных трудов. – Ростов-на-Дону, 1974.
11. Гердер, И.Г. Избранные сочинения: пер. с нем. - М., Л., 1955.
12. Münchhausen, B.F. v. Meisterballaden. – Stuttgart. – 1958.
13. Albrecht, M. Goethe und das Volkslied. – Darmstadt. – 1972.
14. Мезенин, С.М. Образность как лингвистическая категория / С.М. Мезенин // Вопросы языкознания. – 1983. – № 6.

Статья поступила в редакцию 9.02.09

УДК 820

М.Е. Обнорская, доц. АлтПА, г. Барнаул, E-mail: pnb@uni-altai.ru
Е.В. Полосина, ст. преп. АГУ, г. Барнаул, E-mail: pnb@uni-altai.ru

ТЕХНИКА СОЗДАНИЯ САСПЕНСА В РОМАНАХ М. СТЮАРТ

В публикации исследуется техника саспенса в романах М. Стюарт. Выделяемые приемы представляют собой как универсальные способы создания острого напряженного ожидания в романах (образность, семантический повтор, экспрессивный синтаксис), специфически преломляемые М. Стюарт, так и индивидуальные авторские средства (кинематические речения, соматизмы).

Ключевые слова: саспенс, семантический повтор, тропы, синтаксис, соматизмы.

Несмотря на то, что термин «саспенс» все чаще встречается в отечественной лингвистике и литературоведении, четкой дефиниции понятия пока не существует. Словари определяют это явление как *неизвестность, неопределенность, беспокойство, тревога ожидания, нерешенность*. В англо-американских справочных изданиях отмечаются схожие составляющие понятия: “uncertainty, anxiety” [1, с. 367]; “anxiety or apprehension resulting from uncertainty” [2, с. 685]; автор известного словаря литературных терминов А.Ф. Скотт указывает на состояние читателя, создаваемое благодаря саспенсу – состояние «подвешенности», тревожного ожидания, на котором и играет автор. Сам термин мотивирован, т.к. происходит от латинского *suspendere*, (англ. to hang up) «подвешивать» [3, с. 281]. Выдающимися мастерами саспенса признаются А. Хичкок и С. Кинг (хотя истоки саспенса нужно искать гораздо ранее, в так называемой литературе «тайны и ужаса», в известных романах Г. Уолпола, А. Рэдклиф, а также Э. По и других авторов). В этой связи представляется интересным исследовать языковой механизм создания саспенса в остро сюжетных романах известного автора М. Стюарт, выделить идиостилевые черты, присущие этому автору, отличающие ее тонкие, полные силы, юмора и изящества произведения, от жесткого (*hard-boiled* - «крутого») мужского триллера.

Произведения М. Стюарт относят к романам-тайнам с напряженным сюжетом (*mystery fiction, romantic suspense*), их называют женским триллером (*romantic feminine thriller*), «современным триллером в наилучшем исполнении» [4]. Рассмотрим, как используются *языковые средства* для создания саспенса в романах-тайнах М. Стюарт (анализ осуществляется на материале романов «Гром справа», «Вас ждет девять экипажей», «Мой брат Майкл» и «Полеты над землей»).

Одним из основных языковых приемов создания саспенса у М. Стюарт служит техника нагнетания (амплификации) за счет использования **семантического повтора, лексико-тематической группы слов** со значениями *mystery, apprehension, danger, terror*. Автор использует этот прием в разных композиционных моментах, достигая определенные цели. В начальных главах романов М. Стюарт мастерски вплетает в ткань повествования определенные слова, объединенные общим значением «тайна», «опасность», «страх», способствуя, таким образом, реализации категории проспекции – создавая напряжение, атмосферу страха, предощущение надвигающейся опасности.

“Thunder on the Right”: *worried, horror, shadow touched her face, her eyes shadowed (p. 16); forlorn, a little shiver touched her, shadow, apprehensively, the thud of her own heart, crawling sense of excitement, apprehensive prickling of the skin, danger (p. 19); wisps of magic, spellbinding smell, a shadow (wipes the girl’s smile), taken aback, nervous, staring eyes, uneasiness, dismay lurked, obscure horror, fear, premonitory prickling of the spine (p. 21).*

Ряд составляющих лексико-тематической группы имеют экспрессивную коннотацию. Использование **тропов** способствует нагнетанию тревожного ожидания: *Her steps faltered, and stopped. She found herself staring up at the distant convent walls as if they were a prison, an enchanted fortress to be stormed - the Dark Tower itself, circled by its watching hills. A little shiver touched her, and was gone like the fleeting shadow of a bird’s wing (p. 19).*

Тревога, напряжение поддерживаются и другими средствами создания проспекции. И героиня (точка зрения которой представлена в повествовании), и читатель сталкиваются с загадкой, необъяснимым поведением персонажей. Невинный вопрос героини вызывает неадекватную реакцию молодой послушницы: *The smile vanished from the cheery apple-face as quickly as a shadow wipes a high light from a pipkin’s cheek (p. 21). But her eyes, still staring as if fascinated held in them some elements of uneasiness that Jennifer by no means liked. Under that childish china-blue brightness it was as if dismay lurked - yes, and some obscure horror (p. 21).*

“Nine Coaches Waiting”: В начале романа автор неоднократно использует слова с общим значением «мрачное предчувствие»: *dangerous (p. 7, 17), apprehension (repeated), tragedy (p. 13), grim valley, grey March day (p. 5, 17), strange (I was a stranger, a foreigner, going to a strange house and a strange job) (p. 4).*

Предощущение беды, опасности, которое читатель разделяет с героиней, формируется и с помощью использования образных средств: *The taxi was Pandora’s box, and I had not only lifted the lid, I was inside it. These sweet, these stinging memories... (p. 7). She smiled then, that remote sweet smile of hers that was about as cosy as an April moon (p. 10).* Автор не дает подробного объяснения ситуаций, ощущений героини, *полунамеки, неопределенность* усиливают напряженность, чему способствует использование интертекстуальности и фигуры

умолчания. В начале произведения цитата из мрачного произведения К. Тернера звучит в голове героини - Линды: *Suddenly, unbidden, verses were sprung in my brain. Nine coaches waiting – hurry, hurry, hurry* - But here, surely, the quotation was desperately inappropriate? (p. 9). (Эти слова "hurry" и "Nine coaches waiting" проходят через всю книгу, создавая тревожный подтекст.) Пытаясь успокоиться, она напрасно объясняет свое состояние естественным волнением в преддверии перемен в жизни: *The sound of the engine swelled and echoed back from the blind houses. Nine coaches waiting, hurry, hurry, hurry... Ay, to the devil... to the devil...*

It wasn't apprehension, it was excitement. I laughed to myself. To the devil or not, I was on my way. I rapped on the glass. "Hurry," I said. Игра слов (*hurry*), экспрессивный синтаксис, апозиопезис ощутимо передают мрачные предчувствия (apprehension) героини, предвещают читателю трагическое развитие последующих событий.

"My Brother Michael": Лексико-тематическая группа слов и словосочетаний со значением «тревога» используется в начале произведения – героиня произведения вовлекается в таинственную и опасную историю: *it is a matter of life and death (4 times repeated), nothing ever happens to me (repeated, used in strong position – as the title of the chapter), ghosts, magic, (p. 10); near-exasperation, (p. 14); worried, (p. 15); my fingers tightened, breathlessly, (p. 19); evil-looking, (p. 22); formidable (p. 32).* Образное сравнение в финальном предложении первой главы создает тревожное ожидание последующих событий: *it occurred to me that my last words sounded uncommonly like an epitaph (p. 19).*

Использование специфической образности и семантических повторов для создания напряжения наблюдается на протяжении всего повествования в романах М. Стюарт, но, помимо начала, особо интенсивно эти приемы участвуют в создании саспенса в кульминационных моментах текста.

В романе «Полеты над землей» самый напряженный момент – описание погони, преследования героини преступником-контрабандистом Шандором. Этот эпизод можно считать образцом создания саспенса. Помимо лексико-тематической группы слов со значением «страх», текст насыщен лексикой с общим значением «погоня, преследование»: *a daze of shock, fear, pain; trembling (p. 169); shaking, biting my lips (p. 170); physical fear (p. 174); I had not been able to think clearly (p. 174); dangerous (p. 175); murder, death (p. 175); spasm of terror (p. 183); nightmare (p. 184); frighteningly (p. 186).* Тема «бегство, преследование» вводится предложением: *"I hardly even hoped to escape, but my flight had been purely instinctive"*, за которым следует длинный ряд слов, обозначающих быстрое движение: *running, started after me (p. 179); leap the stairs, stride, whirl, flying up (p. 180); jumped, swerved (p. 181); run, jerk round (p. 186).*

Выбор образов способствует остроте напряжения: *My mind had begun to race, ticking the facts up and adding them as neatly as a cash register. (p. 174).* Непредсказуемый агент сравнения в последнем предложении ярко передает мучительные поиски выхода героини из трудного положения. Она неоднократно сравнивает себя с несущимся стрелой зайцем (*bolting hare (p. 180)*), петляющим зайцем (*doubling hare (p. 186)*), зарывающимся в землю червем (*a worm burrowing into a bank (p. 182)*), ее крик похож на всхлип совы (*a sort of sobbing gasp, not even as loud as the cry of an owl (p. 185)*); ее преследователь уподобляется гончей собаке (*like a hound that had lost the scent; the hound that knows its quarry's there ahead (p. 182)*), хватающему мышь коту (*He landed lightly as a cat; like a leaping cat (p. 185)*). Агенты сравнений заимствованы из сферы охоты, зооморфные тропы подчеркивают уязвимость жертвы. Другие образы передают стремительность погони: *They talk about people winged by fear (p. 180).* В создании зловещей атмосферы участвуют необычные, неожиданные сопоставления: *A narrow catwalk above the gate ...was a mere skeleton. ...its roof sticking like a jagged tooth (p. 184).*

В произведении **"Nine Coaches Waiting"** семантический повтор слов с общей семой «ужас», «страх» в кульминацион-

ных моментах создает почти физически ощутимое напряжение (описывается момент побега, спасения героини и мальчика от убийц): *danger, warning, shaky hands, a dead hour (p. 179), fear, horribly, I was frozen, I don't think I was even breathing, tremble (p. 180); nightmare (p. 181, 183); danger, panic-stricken, shrieking (p. 186); shiver, afraid (p. 187); horrible (p. 198; terror (p. 200).*

Все чувства девушки обострены, каждый шорох, звук многократно усилен в ее сознании, и эти ощущения передаются с помощью образности. *The lifting of the door latch sounded in that sleepy silence like a pistol shot. (p. 193). It (the bolt) moved with a scream like a mandrake torn up in a midnight wood. The sound seemed to go on and on, winding back along the corridor in a creeping echo (p. 187). I'd have been through there like a bullet from a gun (p. 180). My hand tightened on the window catch as if an electric current held it there (p. 181).* Очевидно, что среди агентов сравнения значительное место занимает военная сфера, эти образы у М. Стюарт повторяются из романа в роман, создавая интратекстуальность. Агенты сравнения являются абиморфными образами (*bullet, electric current, wire, mandrake, pistol shot*), тропы эффективны и неожиданны, т.к. характеризуются большим семантическим расстоянием между референтом и агентом.

В кульминационных моментах романа **"My Brother Michael"** помимо семантического повтора, создающего напряжение, автор использует образные парадигмы для создания остроты ситуации, саспенса, также прибегая к аналогиям с оружием, несущим смерть, с электрическим током (см. роман **"Nine Coaches Waiting"**): *A pebble ... fell to the foot of the cliff with a crack like a pistol-shot (p. 230). A shower of small stones rattled like a charge of small shot (p. 232). I saw pain explode through him like a bursting shell (p. 242). A beetle hit the wall with a crack like a pistol-shot (p. 174).*

Состояние героини-рассказчицы, пережившей ужасы и шок, свидетельницы убийства, бывшей на грани насильственной смерти, раскрывается и с помощью неожиданных параллелей и сопоставлений: *Something crept along my spine like a cold-footed insect (p. 157). I stopped dead, pilloried against the naked rock, clamped to it, like a lizard on the bare stone (p. 230). I pressed myself deep into the dust of the hedge, as if like a mole I could dig myself into the ground for safety (p. 231). He held me as effortlessly as a man's hand holds a caught moth (p. 237).* Зооморфные сравнения подчеркивают уязвимость героини перед лицом жестокости.

Абиморфные тропы помогают неожиданно и ярко, через «внезапные озарения» воссоздать сверхъестественное напряжение героини: *I shot away from the brink of the cliff the way a cork leaves the very best champagne (p. 159). I felt the muscles tighten up like vibrating wires (p. 232). Mine (pulse) was tumbling along anyhow like a faulty engine (p. 206). It was like lifting a mattress stuffed with clay to lift my body (p. 242). He caught me from behind and pulled me back as easily as if I had been a rag doll (p. 237).*

Остроту момента усиливают тропы, раскрывающие опасную силу, зло и коварство героев-антагонистов. Это, прежде всего, сквозной образ «быка», который становится ведущей характеристикой преступника Анжело: *His head ... like a bull's when it is deciding to charge (p. 235). And he moved his head as a bull does whose horns pain him (p. 242). The Greek crashed back on to his side like a felled ox (p. 244).* К этому образу добавляется застывшая полумесяцем улыбка, с которой он убивает жертвы; зловещее, как у статуи, лицо: *the fixed half-moon smile, face like an archaic statue's, jack-knifing motion (p. 242).*

Тропы вносят большой вклад в описание Даниэль, испорченной, жестокой молодой особы. Автор прибегает к зооморфной образности, уподобляя ее рептилиям или кошке: *... with a languid-seeming movement that was as swift as a snake's (p. 166). She made a little movement without getting up, a sinuous little wriggle in the dust, like a snake (p. 155). "Men," said the voice of the dust-snake, "are all the same, mostly" (p. 155). I saw the pink tongue come out to lick once, quick as a lizard's (p. 219).*

Сему опасности можно проследить и в других образах: *She flew after him like an arrow* (p. 116).

Происходящее настолько выходит за рамки человеческого сознания, что только образы ирреального могут помочь осознать его: *My body was acting of itself, like a sleepwalker's, it must have dodged every obstacle by instinct* (p. 229). *It seemed a natural part of the nightmare* (p. 231). *I walked forward as if I were walking in my sleep* (p. 235). *like someone in a dream* (p. 245). Ощущение «смещенности» мира вызывает оксюморон, поддержанный параллелизмом и повтором: *The sun was cold. The rock was cold* (p. 256).

B Thunder on the Right (помимо лексико-тематической группы слов со значением «ужас») в создании саспенса в наиболее критических эпизодах текста большую роль играют компаративные тропы. Слово «гром» является ключевым, т.к. повторяется на протяжении романа и вынесено в заглавие текста. В самой драматической главе текста частотность употребления этого слова увеличивается (до четырех случаев на страницу), причем оно используется и в переносном значении, символизируется и создает соответствующий фон для трагических событий: *to her bemused eyes it was now as if the waterfall fell in a long white thunder, straight from the pool of the moon itself* (p. 176).

Автор использует широкий диапазон средств для создания зловещего образа Доньи Франчески, в частности многократно (девять раз) используется метонимия “the tall black figure” (в качестве вторичной номинации). В кульминационном моменте текста метонимия претерпевает изменение: *Then across a patch of moonlight came a shadow, black, swift, shapeless, with a dark cloak blown around it* (p. 179). Использование другой метонимии создает гротесковое изображение персонажа: *her mouth was a black grin in a white face* (p. 180). Характеризуя Донью Франческу, автор на протяжении романа неоднократно использует образы змеи и нависших век. В самых драматических моментах текста эти образы трансформируются и семантически обогащаются. К образу “hooded eyes” добавляются детали “birdlike” и “clawlike” и рисуется завершённый портрет хищной птицы, птицы-стервятницы: *the eyes hooded over like a vulture's* (p. 142). Автор не довольствуется одним образом, чтобы подчеркнуть зло, исходящее от персонажа, а использует конвергенцию образных средств – образные сравнения, метафоры, эпитеты: *... as if some malignant sorcery had stricken her to statue of wood, old dark wood ... The carved face was expressionless ... the dark gargoyle of a face* (p. 142). *If ever murder looked out of anyone's face, it had looked out of the Spanish woman's as she turned to find her quarry. ...sweeping after her prey like a blacker shadow... the hunter* (p. 143). Оступившись во время попытки убить Стивена, она падает в пропасть, как черная птица зла: *Her arms went wide and high, flailing the air like wings.... One moment she was there, poised like a black evil bird...* (p. 181-182). (В конце романа образ зловещей птицы трансформируется, создавая фигуру разрядки (антиклимакса) - это уже не ястреб или гриф, как ранее, а мокрая ворона: *whose body must be even now washed up, gaunt and black, like a drowned crow asprawl on a rock in midstream* (p. 189).

Образ змеи используется автором для характеристики Доньи Франчески, раскрывая ее вероломство, зло. Ее реакция на опасность сравнивается с шипением или нападением змеи: *a hissing snake* (p. 62), *she lashed back as quickly as a striking snake* (p. 85). *Her hand moved quick as a snake's* (p. 162). В решающий момент развития сюжета она нападает на героя с ножом подобно гадюке: *...she whipped around as an adder turns, and, like an adder, struck* (p. 181).

Большой вклад в создание саспенса в произведениях М. Стюарт вносят **синтаксические средства**. Напряженности, остроте повествования способствует использование фигур, основанных на экономии (компрессии) языковых средств – **односоставных, эллиптических и коротких, отрывистых предложений**.

Интересно, что номинативные и краткие нераспространенные предложения зачастую занимают сильную позицию –

начинают или заканчивают абзац: *Nothing. No movement* (p. 180). *(Nine) No reply* (p. 219). *A pause* (p. 174). *Angelos. Angelos himself* (p. 213). *The gun* (p. 243). *Silence. He stood over me* (p. 24) (Michael). *The door. It had been the quiet closing of the door* (p. 81). *Nothing. Nothing but darkness* (p. 129). *No light, no movement* (p. 137). *A deserted house; a dead man on the floor, and a woman fleeing alone...* (p. 164) (Thunder).

He didn't come in. He had gone (p. 180). *She paused. She turned away* (p. 183). *It was locked* (p. 187). *He nodded* (p. 187) (Nine). *I didn't speak* (p. 170). *I stared at him* (p. 172). *I stood up* (p. 174). *He didn't turn* (p. 178). *I was at the tower. The door was locked* (p. 180). *He came on* (p. 182) (Airs). Напряженный ритм повествования создается и **однородными членами** предложения, выраженными **глаголами быстрого действия**, представляющими собой односложные слова с кратким гласным: *I whipped out, slammed the door behind me, and ran along the narrow walk* (p. 179). *I stumbled up the steps, seized the handle, and pushed with all my strength* (p. 180) (Airs). **Эллиптические предложения**, соединенные **бессоюзной связью**, усиливают напряжение, передают стремительность движения: *Along the narrow, fog-dimmed road with its soaring, dark trees; right again, then a series of dizzy, whipping turns through the steep streets that climbed up to the town* (p. 255) (Nine).

Отсутствие формальной связи между краткими предложениями, широкое употребление **асиндетона и парцелляции** способствуют передаче драматичности ситуации: *He was near the head of the steps now. He'd seen me. He called something in that curious breathless voice* (p. 181). *He was coming. He was halfway over. He had thrust the gun into his pocket* (p. 180). *And now there would be someone to run to* (p. 186) (Airs). *The falling boulder whistled down, struck...* (p. 101). *The girl's body stiffened in her hands; went still* (p. 137). *She felt his hand groping, gripping her wrist* (p. 166). *Stephen and she must get her away. Now* (p. 109). *She was there. Gillian was there. Waiting* (p. 177) (Thunder) *Something will stop it. It can't happen. To others, but not to them. Not to me* (Michael). Ниже асиндетон умело используется автором для передачи отчаяния, ужаса, охвативших героиню, впечатление поддерживается синестезией: *The night, the misty trees, the solitary lamp in its yellow nimbus, were all part of the roaring horror that enveloped me...* (p. 255).

Автор эффективно использует **апонопеизис** для передачи напряженного состояния персонажей. *But it was some slighter sound than this, she knew, that had awakened her; some telling little sound that should not have been...* (p. 80). *The night that Gillian's car had crashed into the Gave, and Gillian -* (p. 84). *She sat still, her hands in her lap, holding her thoughts, too, quiet, schooling herself to wait... wait...* (p. 127) (Thunder) *If there were somewhere to hide...* (p. 230) (Michael) *Perhaps Bernard doesn't know about the loft; perhaps he won't notice the ladder... if only Philippe doesn't wake up and give us away...* (p. 195) (Nine) *At the same time I saw a gun in his hand...* (p. 224). *If I sounded the horn again, perhaps, or waved something ... If I had anything red...* (p. 246) (Airs).

С не меньшим мастерством для передачи драматизма момента М. Стюарт использует синтаксические средства, основанные на избыточности: *Her face was grey and dead. Only her fingers moved, shredding, shredding the gold silk under them* (p. 243). *...there was a silly little prayer on my lips. "Please, please, please" it was.* (p. 269). (Nine). Впечатление головокружительной погони создается троекратным **повтором** с асиндетоном: *The lopped chestnuts flicked past us one by one, faster, faster, faster...* (p. 235). Помимо простого повтора, интерес представляют **повтор с усилением, анафорический и эпифорический повторы**, выполняющие одновременно и структурно-образующую функцию. *There was danger, immediate danger* (p. 242) (Nine). На стр. 129-130 романа «Гром справа» каждый абзац завершается идентичными фразами: *There was nothing she could do. Nothing but wait.* И далее: *Nothing. Nothing but the dark.* И в конце следующего параграфа: *Nothing else.* И еще случай эпифоры (в виде хиазма): первый абзац завершается словами: *She was in it; now; here.* В конце второго абзаца напряжение нарастает, что передается с помощью парцелля-

ции и повтора: *This was happening. To her, Jennifer. Here and now* (p. 164). Первый абзац стр. 170 заканчивается словом "Hurry". Следующие два параграфа, подхватывают это слово, оно используется в зачине, передавая стремительность действия героини: *Hurry ... and here was the end of the pasture land and the beginning of the rock. Hurry ... now the flashlight, never strong, was perceptibly dimmer.* Анафора усиливает эмоциональный накал повествования: *I wanted something to do; I wanted to know what was going on; I wanted Simon's presence.* (p. 208). *If I could keep him talking ... if I could keep alive for just a few more minutes...* (p. 237) (Michael). **Кольцевой повтор** может создавать импликацию, предчувствие несчастья: *Almost, at times, we forgot the dark and urgent reason for our journey. Almost* (p. 207) (Nine). *Light was moving in the cave, a powerful light* (p. 212) (Michael).

Параллельные конструкции (в соединении с асидетонном) также участвуют в создании саспенса: *She faced him, her breath coming rapidly, her body taut and vibrating with anger and excitement* (p. 71) (Thunder). *He straightened up from his work, eyeing her, his head thrust forward like a bull's, his look at once formidable and wary* (p. 218) (Michael).

Важным средством создания саспенса является **градиция**: *She saw Gillian's face, lifted in the moonlight, change from expectancy to bewilderment, from bewilderment to apprehension, to fear, to terror* (p. 179). *Whether revenge drove her, or fear, or only the panic desire to escape - ...they were never to know* (p. 181) (Thunder).

Важно отметить и специфическое использование **художественного времени** в романах М. Стюарт, способствующее усилению напряжения. Неоднократное упоминание времени в трагических сценах само по себе передает напряженность ожидания. Автор создает впечатление растянутости момента: *I was alive. It was years later and the boiling agonized black had cleared, and I was still alive* (p. 238). *Realization, shock, recognition - it must only have taken a few seconds, but it seemed an age* (p. 240) (Michael). *I looked at the clock. It had stopped. The world-without-end hour...* (p. 266) (Nine). *Three more mortal, crawling hours...* (p. 130) *...she lay in a kind of vacuum of fear, in what would have seemed a suspension of time itself but for the clock that steadily flicked second after second out into the dark well of the little room* (p. 164). Использование в примерах образности (эпитетов, метафоры) воссоздает непереносимость «застывшего» времени.

В произведениях М. Стюарт в наиболее острых сценах привлекает внимание обилие **кинематических речений и соматизмов**. Кинематическими речениями (КР) называют вербальное отражение таких паралингвистических средств коммуникации как, жесты, мимика, позы, телодвижения и другие паралингвистические факторы. Авторы отмечают особые импlicative возможности КР, их индексальность, когда кинема сигнализирует об эмоциональном состоянии персонажа, т.е. КР функционируют в художественном тексте в качестве знаков [5, с. 5]. Жесты боли и отчаяния, страха, шока - дрожание рук, тела, стиснутые губы, руки, онемение, неспособность говорить, думать и даже дышать сигнализируют о высоком эмоциональном напряжении персонажа: *those wretchedly shaking hands;* (p. 179); *I was frozen, I don't think I was even breathing; I started to tremble* (p. 180); *stiff lips* (p. 184); *My bitten lips tasted salt; my hands were clenched so tightly that my nails scored the stuff* (p. 184) (Nine). *She was shaking all over* (p. 48); *trembling now* (p. 97); *Her hands shook* (p. 113); *She bit her lip savagely* (p. 128; 132; 160) (Thunder); *I was biting my lips together to stop them shaking* (p. 170) (Airs). Порой резкие жесты передают напряженность ситуации, угрозу: *He put his fists on the table leaning toward her* (p. 153). (Thunder) *The grip was violent and cruel* (p. 169). *A slight gesture, but one containing so much compressed violence that I felt myself flinch back...* (p. 172). *Again that impatient movement that was a threat. ...he gestured with the gun* (p. 172) (Airs).

Просодические признаки - значимые изменения качества голоса могут свидетельствовать об эмоциональном состоянии героев, испытывающих страх, гнев, отчаяние. Во всех четырех

романах неоднократно используемое КР *hoarsely* имплицитно состояние ужаса персонажей, когда от страха «перехватывает» горло, меняется голос. Подобный эффект передают КР и в следующих примерах: *It still didn't sound like my own voice at all* (p. 170); *My voice was breathless* (p. 177) (Airs). КР могут воссоздавать ярость убийцы, при этом они поддерживаются образными средствами, причем в последующем примере наблюдается метафорическая контаминация кинематического паралингвизма в просодический: *Her voice sharpened, harsh as a saw biting wood* (p. 64). *She began to speak again, her mouth biting off the words as if they were twisted and tinged with acid* (p. 86). *Her voice blazed with fury and contempt* (p. 159) (Thunder). Острое напряжение создается и через описание взгляда. В романе «Гром справа» автор неоднократно рисует злобный взгляд убийцы из-под нависших век (с. 90, 161 и т.д.), создавая предчувствие беды, опасности; страх, душевное волнение персонажей имплицитно передаются через глаголы видения, имеющие сему интенсивности: (*stare* - неоднократно и во всех романах, *gaze, gape*): *The black gaze held hers* (p. 153) (Thunder); *Madame Vuathoux gaped up at him, at last stricken dumb* (p. 236) (Nine). Описание мимики, изменений цвета лица сигнализирует об эмоциональном напряжении героев. Мимика поблдения узуально обозначает страх, сильное волнение, покраснение - гнев, стыд и др. сильные эмоции. Стилистические средства коннотируют в узуальное значение сему повышенной интенсивности: *...the red ebbed from her cheeks as the foam blows from the waves* (p. 46); *Her face was quite pale now and she stared miserably on the ground. Her face, till pale, went blank ... and in the lovely eyes flickered the unmistakable shadow of fear.* (p. 47). *His dark face was blazing* (p. 94) (Thunder).

Улыбка чаще всего выражает удовольствие, расположение к смеху. В романе «Мой брат Майкл» Анжело, безжалостный преступник, убивает свои многочисленные жертвы с неизменной улыбкой, и эта повторяющаяся деталь подчеркивает неестественность ситуации, создает ощущение ужаса: *The heavy face was terrifying with the tight curved smile, the perfect arch of the black brows and the cruel eyes...* (p. 236) (Ср. с неизменной усмешкой убийцы Шандора из романа «Полеты над землей»).

Особое внимание привлекает неконвенциональное использование М. Стюарт соматической лексики (соматизмов), т.е. лексических единиц, содержащих названия частей тела (от гр. *soma* - тело и его части). В напряженных моментах повествования части тела - руки, лицо, глаза как бы обретают самостоятельность и действуют мгновенно, импульсивно, помимо воли и разума обладателя: *My body was acting of itself...* *My brain, too...* (p. 229). Таким образом передается крайняя напряженность ситуации, создается динамизм, ощущение угрозы, опасности. (Эффект усиливается благодаря следующим за соматизмом глаголам мгновенного, быстрого или интенсивного действия). Во всех четырех романах эту функцию чаще всего реализует соматизм *hand*: *Hand came quickly, slid up her throat, braced, flashed (повторяется много раз), gripped my throat, snapped back, shot out / up (повторяется), clutched.* В романе «Мой брат Майкл» на девяти страницах кульминации слово "hand" повторяется девятнадцать раз, создавая саспенс, например: *His free hand flashed up to my throat. The hand gripped my throat at last, moved a little, tightened* (p. 238). Подобно этому неоднократно используется соматизмы *eyes, lids, foot, head, lips, body*: *My eyes flew in apprehension to the Greek.* (p. 212). *His foot stamped down on the man's hand* (p. 234) (Michael). *Her eyes held him* (p. 88). *The thin lips thinned still further* (p. 161) (Thunder).

Для создания саспенса автор прибегает и к **графическим средствам**. Курсив у М. Стюарт - способ создания скрытых смыслов; через намеки, недоговоренность создается ощущение угрозы, опасности: *"Nothing", she repeated in that flat voice that still gave the impression of overemphasis. Almost of warning, thought Jennifer, keep off: keep out* (p. 32). *"It is odd that she didn't do that". "If she did not", said Jennifer* (См. также стр. 42, 48). Внезапность догадки, неожиданность в развитии сюжета передаются с помощью курсива: *Such things didn't happen. Or did they?* (p. 66). *He was moving* (p. 165). Ранее отмечалось

эффективное использование М. Стюарт умолчания и апоэтизмы как приемов создания саспенса. Однако многоточие в соединении с другими языковыми средствами может служить и для **иколического** изображения напряженных ситуаций. Так, многоточие помогает воссоздать затрудненную речь страдающего от боли, умирающего человека: *"She's ... got there. She's sent it ... back". "But you must ... hurry. This storm ... the river'll be filling up fast"* (p. 174). Оно помогает воссоздать усилия героини быстрее добраться до цели и предупредить опасность: *On and on ... up and up ... no longer running, but slipping in the mud, dragging herself up the steepest bit, heaving her weighted limbs over boulder and stump...*

On ... up ... now she was above the main source of the stream and running over rock only with the rain ... on, on ... to pelt, gasping, around the last shoulder of rock (p. 144).

Подводя итоги, следует отметить, что особыми, «стюартовскими» приемами создания саспенса являются: семантический повтор, акцентирующий темы «страх», «опасность», «тайна»; образность (зоо- и абиморфная); синтаксис, основанный на компрессии и избыточности; специфическое использование кинематических речений и соматизмов, а также графическая образность.

Библиографический список

1. Hornby, A.S. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English. Vol.2. Oxford Univ-ty Press, 1982.
2. The American Heritage Dictionary. Dell Publishing. – NY., 1983.
3. Scott, A.F. Current Literary Terms. – London, 1980.
4. Illes Francis. Review in the Gardian. http://www.bookrags.com/Mary_Stewart/Adults on Mary Stewart.
5. Адакова, В.А. Стилистический потенциал кинематических речений в английском художественном тексте: автореф. дисс. ... канд. филол. наук / В.А. Адакова. – Ленинград, 1989.

Статья поступила в редакцию 19.02.09

УДК 81.2 Англ – 7

В.И. Легенкина, аспирант АмГПУ, г. Комсомольск-на-Амуре, E-mail: legenkinavi@mail.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ ЛАКУНИРОВАННЫХ АНГЛИЙСКИХ СОГЛАСНЫХ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ ПРИ ПЕРЕДАЧЕ СОБСТВЕННЫХ ИМЕН

В работе даётся обоснование правомерности пересмотра традиционных правил практической транскрипции с позиций антропоцентризма, рассматриваются существующие варианты передачи английских лакунированных согласных средствами русского языка и приводятся результаты экспериментального исследования с целью выявления наиболее предпочтительного способа графической фиксации этих фонем с точки зрения носителей русского языка.

Ключевые слова: графическая передача, лакунированные фонемы, транскрипционные варианты, антропоцентризм, артикуляция, восприятие, единая система транскрипции.

Проблема передачи иноязычных имён собственных существует с момента появления первых межъязыковых контактов. На Руси в XVI веке при Иване Грозном существовала специальная канцелярия, занимавшаяся перепиской с другими государствами, изучением иностранных языков и проблемами перевода. Что касается имён собственных, то первоначально их трансляция носила бессистемный характер. Однако в Петровскую эпоху, в связи с тем, что число иноязычных заимствований значительно возросло, возникла потребность в выработке правил их письменной фиксации на русском языке.

По мере развития и совершенствования искусства перевода появляются различные способы передачи иноязычных имён собственных: транскрипция, транслитерация, семантический перевод, калькирование и др. Все они имеют как достоинства, так и недостатки, и используются в зависимости от конкретной задачи, которая стоит перед переводчиком.

В настоящее время ведущим способом передачи имён собственных на русском языке является практическая транскрипция¹, которая нацелена на показ иноязычного произношения как можно ближе к оригиналу, но в то же время включает в себя некоторые элементы транслитерации [1]. Несмотря на то, что разработка правил практической транскрипции ведётся уже более ста лет, до сих пор не удаётся решить проблему разнобоя в написании английских имён собственных на русском языке. Можно встретить *Инсвич* и *Инсуич*, *Рэгби* и *Регби*, *Ливерпул* и *Ливерпуль*, *Саутгемптон* и *Саутхемптон* и т. д.

Основной причиной подобных расхождений, на наш взгляд, является отсутствие точного соответствия между фонемами английского и русского языков. Это в первую очередь

касается лакунированных фонем, т.е. тех гласных и согласных, которые не имеют аналогов в системе принимающего языка. В английском языке по отношению к русскому это фонемы [θ], [ð], [ŋ], [w], [z:], [æ]. Таким образом, при создании системы транскрипции приходится ставить в приблизительное соответствие фонемам одного языка фонемы другого, в результате чего появляются так называемые «транскрипционные варианты» [2, с. 16].

Совершенно очевидно, что для создания единой системы транскрипции необходимо выбрать и утвердить наиболее приемлемый транскрипционный вариант для каждой фонемы. Как отмечают Р.С. Гиляревский и Б.А. Старостин, «... нет «правильной» или «неправильной» транскрипции самой по себе, есть только транскрипция, соответствующая или несоответствующая некоторым нормам. Нормы эти, как и все языковые нормы, устанавливаются постепенно и эволюционируют. Отличие норм транскрипции от других норм, в частности от наиболее родственных им орфографических норм, в том, что первые устанавливаются медленнее и до сих пор чрезвычайно неустойчивы» [3, с. 9-10].

В чём же причина подобной неустойчивости? Возможно, следует прислушаться к мнению В.В. Григорьева, который считает, что стремление сохранить целостность и правильность каждого иноземного звука при передаче его русскими буквами «означает глухоту к требованиям народного уха и утрату чутья музыкальных законов своего собственного языка»².

С.Л. Берг также подчёркивает, что «задача практической транскрипции – в том, чтобы превратить иноязычные слова в русские. Поэтому, не гоняясь за миражами точного воспроизведения всех особенностей и оттенков иноязычных слов, нуж-

¹ Термин «практическая транскрипция» впервые применён А.М. Сухотиным в статье «О передаче иностранных географических названий», в книге «Вопросы географии и картографии» (сб. 1, 1935 г.).

² Григорьев В.В. О правописании в деле русской номенклатуры чужеземных местностей и народов. – Географические известия, СПб., 1850, №2, стр. 201.

но на их основе создавать полноценные русские слова, которые отвечают правилам русского письма, подчиняются законам русского языка и могут без насилия войти в русский обиход» [4, с. 116].

Интересно замечание В.В. Григорьева³, который пишет, что «превращение у местного населения названия *Шлиссельбург* в *Шлюшин*, *Херсонес* в *Корсунь*, или слов *франки* во *фряги*, а *норманны* в *мурманы* или *урмяне* – топорная работа, на первый взгляд, но работа, отражающая языковые процессы, отражающая восприятие непонятных чужезычных комплексов и перестройку их в заимствующем языке, при этом – работа всегда систематическая» [5, с. 170].

Все вышеизложенные умозаключения становятся особенно актуальными в свете антропоцентризма, который признан главным принципом современных лингвистических исследований, и согласно которому «человек становится точкой отсчёта в анализе тех или иных явлений, он вовлечён в этот анализ, определяя его перспективы и конечные цели» [6, с. 212].

Таким образом, имеет смысл пересмотреть традиционные правила практической транскрипции с новых позиций и учитывать при выборе подходящего транскрипционного варианта то, как воспринимают иноязычные слова носители принимающего языка.

Мы попытались экспериментальным путём определить, как носители русского языка воспринимают английские слова, содержащие звуки, не имеющие эквивалентов в русском языке, и каким образом они отображают эти звуки на письме.

При отборе экспериментального материала мы руководствовались следующими критериями: во-первых, в экспериментальном списке были представлены топонимы Англии, содержащие, по меньшей мере, одну из лакунированных английских согласных фонем, к которым мы относим фонемы [θ], [ð], [ŋ], [w]; во-вторых, мы по возможности старались отбирать материал с учётом позиции данных фонем в слове, и отдавали предпочтение топонимам, где бы рассматриваемая фонема встречалась как в начале и середине, так и в конце слова; в-третьих, при определении общего количества слов списка пришлось принять во внимание особенности проведения процедуры эксперимента и временные рамки. В итоге было решено включить в экспериментальный список 48 топонимов. Топонимы были расположены в случайном порядке, чтобы избежать влияния какой-либо группировки фонем на восприятие испытуемых. Слова экспериментального списка были озвучены носителем английского языка и записаны на CD-диск. В качестве испытуемых привлекались носители русского языка разного возраста и пола (50 реципиентов).

Инструкция имела следующий вид: «В листах, предназначенных для заполнения, содержится 48 пунктов. Вы прослушаете названия 48-ми городов, данные на английском языке. Вам необходимо передать то, что вы услышали, на русском языке. Например, вы прослушиваете название первого города. После этого даётся пауза для заполнения пункта 1 (20 сек), где вы записываете то, что услышали, используя буквы русского алфавита. И так далее. Всего 48 слов. Работа выполняется самостоятельно».

В результате проведения эксперимента было получено 50 вариантов трансляции каждого топонима. Далее мы проанализировали каждый вариант на предмет графического отображения интересующих нас фонем. Мы отмечали, какими буквами русского алфавита испытуемые передают лакунированные английские согласные. Для дальнейшего удобства данные по каждой фонеме были выписаны на отдельные карточки с указанием количества повторяющихся вариантов передачи. Затем мы подсчитали процентное соотношение способов передачи каждой фонемы. Полученные результаты представлены в диаграммах 1-4.

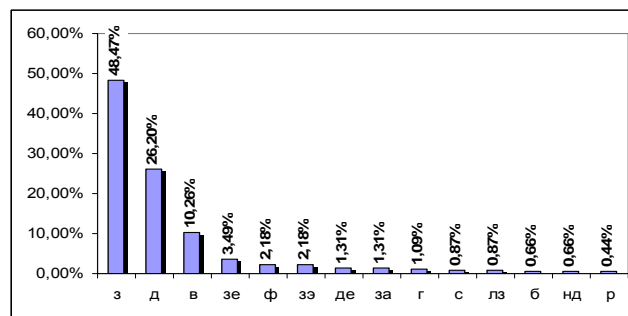


Диаграмма 1. Фонема [ð]

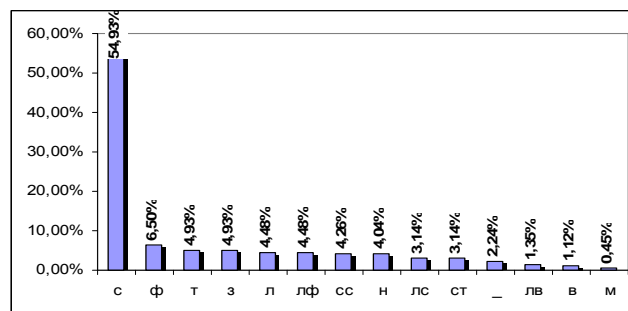


Диаграмма 2. Фонема [θ]

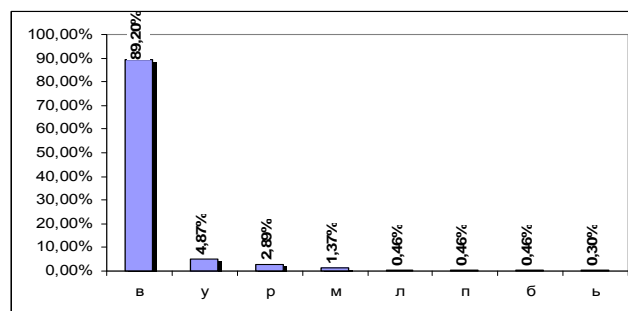


Диаграмма 3. Фонема [w]

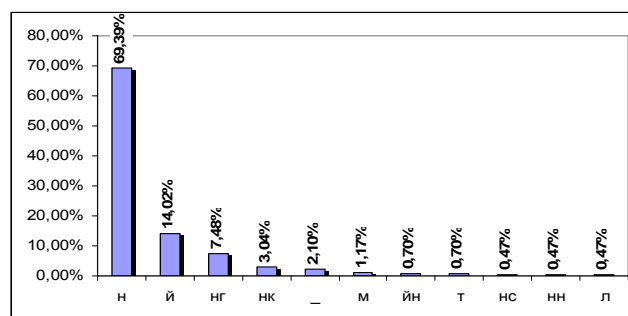


Диаграмма 4. Фонема [ŋ]

Последующий анализ результатов исследования проводился путём сопоставления полученных вариантов графической передачи фонем [θ], [ð], [w], [ŋ] с тем, как предлагает передавать эти фонемы сложившаяся практика трансляции английских имён собственными на русском языке. Ниже приводится краткая характеристика каждой фонемы, современные способы её передачи на русском языке и графическое отображение этой фонемы, наиболее приемлемое с точки зрения большинства участников эксперимента.

1) Фонема [θ].

Английская фонема [θ] относится к переднеязычным апикальным плоскощелевым согласным, произносится без голоса. В системе русских согласных нет фонемы, характеризующейся подобной артикуляцией. Современные источники предлагают два способа передачи этой фонемы на русском языке: 1) через *т* и 2) через *с*. Сторонники первого варианта считают, что передача английской фонемы [θ] поддержива-

³ Там же.

ется графикой, так как в графическое изображение этой фонемы – *th* – входит буква *t*, которая передаётся русской буквой *т*. Кроме того, такая передача упрощает процедуру восстановления исходного написания слова. «Легче найти это исходное написание, предполагая либо *t*, либо *th* (которые, к тому же, иногда могут заменять друг друга), нежели предполагая либо *th*, либо *s* (или даже *z*) [7, с. 91].

Противники подобного способа передачи считают, что он не находит фонетического оправдания, поскольку английская фонема [θ] и русская фонема [т] отличаются друг от друга по способу образования: [θ] относится к щелевым, [т] – к смычным. Ближайшей в фонетическом отношении является русская фонема [с], которая так же, как английская [θ], относится к переднеязычным щелевым однофокусным согласным, хотя они и не тождественны друг другу.

Результаты экспериментального исследования, представленные в диаграмме 1, показывают, что наиболее оправданной, с точки зрения большинства реципиентов, является передача английской фонемы [θ] русской буквой *с*.

2) Фонема [ð].

Английская фонема [ð], так же, как и [θ], относится к переднеязычным апиальным плоскощелевым согласным, но произносится с голосом, и так же не имеет аналога в системе русских согласных фонем. Существует три способа передачи этой фонемы: 1) как *т*; 2) как *д* и 3) как *з*. Первый способ, при котором английские фонемы [θ] и [ð] передаются одной буквой *т*, не отражает их противопоставления по звонкости, однако упрощает процедуру ретранскрипции, о чём уже говорилось ранее.

Противопоставление по глухости-звонкости можно отразить, используя букву *т* для передачи фонемы [θ], а букву *д* для [ð]. В пользу передачи [ð] через *д* приводят ещё один довод: в других германских языках английским звукам [θ] и [ð], как правило, соответствует [d], например, английским *North* и *South* – немецкие *Nord* и *Süd*; английскому *firth* – норвежское *fjord* и т.п.

Однако в фонетическом плане русская [д] и английская [ð] имеют лишь одну общую характерную черту, а именно переднеязычность. Более близкой к фонеме [ð] с фонетической точки зрения является русская [з], которая также относится к переднеязычным и щелевым.

Теперь обратимся к результатам нашего экспериментального исследования, которые представлены в диаграмме 2. Мы видим, что наиболее приемлемым вариантом, с точки зрения восприятия носителями русского языка, является передача английской фонемы [ð] русской буквой *з*.

3) Фонема [w].

Английская фонема [w] является срединным губно-губным щелевым сонантом. В системе русских согласных нет аналогичной фонемы. В.И. Кузнецова отмечает, что «за последнее время более или менее закрепились передача [w] русской буквой *у*, за исключением традиционных написаний и в положении перед [u], где английская фонема [w] передаётся русским *в*. Дело, однако, осложняется тем, что до сих пор ещё никак не определено, какие имена собственные, в состав которых входит фонема [w], следует оставлять в традиционном написании. Поэтому очень часты случаи, когда в одних и тех же именах [w] передаётся по-разному: *Wilson* ['wɪlsn] – *Вильсон* и *Уилсон*, *Washington* ['wʌʃɪŋtən] – *Вашингтон* и *Уошингтон*» [7, с. 94].

В артикуляционном плане английская фонема [w] и русская фонема [в] относятся к щелевым, губным согласным, однако английская [w] – сонант, русская [в] – шумный согласный; английская [w] является губно-губным, русская [в] – губно-зубным; при артикуляции английской [w] щель круглая, русской [в] – плоская.

Акустически английская фонема [w] ближе к русской [у], чем к [в], так как [w] и [у] имеют сходное положение языка и

губ в начале артикуляции. Однако передача английской [w] русской буквой *в* противоречит общему принципу передачи гласных гласными, а согласных – согласными.

Таким образом, с фонетической точки зрения английская фонема [w] не может быть передана удовлетворительно ни русским *в*, ни русским *у*.

Результаты эксперимента (см. диаграмму 3) показывают, что носители русского языка в большинстве случаев отдают предпочтение передаче английской [w] русской буквой *в*. На наш взгляд, это объясняется, прежде всего, тем, что при передаче английского [w] русским *у* образуется лишний слог, что приводит к изменению облика слова.

Возможно, следует вернуться к традиции передавать [w] посредством русской *в*, которая сложилась ещё в XVI – XVII веках отчасти под влиянием графики, отчасти же по аналогии с именами собственными, заимствованными из других германских языков, в которых буква *w* передаётся русской буквой *в*. В пользу этого способа говорит и то, что графическое отображение английской фонемы [w] русской *у* предполагает наличие исключений в виде традиционных написаний и в положении перед *у*, где она передаётся через *в*. Передача же этой фонемы буквой *в* позволяет этого избежать.

4) Фонема [ŋ].

При произнесении английского сонанта [ŋ] образуется плотная смычка задней части спинки языка с опущенным мягким нёбом, и воздух проходит через носовую полость. В системе русских согласных нет подобной фонемы. Русские смычные носовые фонемы [н] и [н'] являются переднеязычными; при их произнесении передняя часть спинки языка образует смычку с верхними зубами.

В сложившейся практике зафиксировано два способа передачи английской фонемы [ŋ]: как *н* и как *нг*. Первый не соответствует заднеязычному характеру английской фонемы [ŋ]. В сочетании русских букв *нг* «*н*» указывает на носовую, а «*г*» – на заднеязычный характер фонемы [ŋ], однако это сочетание не отражает её произношения, что подтверждается результатами нашего исследования, которые представлены в диаграмме 4. Большинство участников эксперимента отдают предпочтение первому способу, т.е. передаче английской фонемы [ŋ] русской буквой *н*.

В.И. Кузнецова склоняется к тому, чтобы передавать английскую фонему [ŋ] либо русской буквой *н*, либо сочетанием русских букв *нг* в зависимости от того, как она изображается в оригинале. Например, *Franklyn* – *Франклин*, *Lincoln* – *Линкольн*, но *Armstrong* – *Армстронг*, *Kipling* – *Киплинг* [7, с. 100]. Эта точка зрения наиболее популярна в современной практике, однако, возможно, следует провести дальнейшее исследование и экспериментальным путём установить, какой из вариантов предпочтут носители русского языка.

Итак, в результате экспериментального исследования мы выявили следующие варианты передачи английских фонем (на русском языке) как наиболее приемлемые с точки зрения их восприятия носителями русского языка:

- 1) передача английской фонемы [θ] русской буквой *с*;
- 2) передача английской фонемы [ð] русской буквой *з*;
- 3) передача английской фонемы [w] русской буквой *в*;
- 4) передача английской фонемы [ŋ] русской буквой *н*.

Конечно, на основании полученных данных нельзя утверждать, что эти варианты являются наиболее предпочтительными. Необходимы дальнейшие исследования по их проверке и подтверждению. Но мы убеждены, что экспериментальным путём вполне реально выбрать из нескольких предложенных один наиболее приемлемый способ графического отображения иноязычной фонемы. Это послужит оптимальным условием для создания единой системы передачи иноязычных фонем на русском языке.

Библиографический список

1. Ермолович, Д.И. Имена собственные на стыке языков и культур / Д.И. Ермолович. – М.: Р. Валент, 2001.
2. Практическая транскрипция фамильно-именных групп: сборник / отв. ред. Р.С. Гиляревский. – М.: Наука, 2006.
3. Гиляревский, Р.С. Иностранные имена и названия в русском тексте / Р.С. Гиляревский, Б.А. Старостин. – М.: Высш. шк., 1985.
4. Берг, С.Л. О чуждых русскому языку звуко сочетаниях и буквосочетаниях в географических названиях при их передаче по-русски / С.Л. Берг // Орфография собственных имён: сборник / отв. ред. А.А. Реформатский. – М.: Наука, 1965.
5. Суперанская, А.В. Теоретические основы практической транскрипции / А.В. Суперанская. – М.: Наука, 1978.
6. Кубрякова, Е.С. Эволюция лингвистических идей во второй половине XX века (опыт парадигмального анализа) / Е.С. Кубрякова // Язык и наука конца XX века: сборник / под. ред. Ю.С. Степанова. – М., 1995.
7. Кузнецова, В.И. Фонетические основы передачи английских имён собственных на русском языке / В.И. Кузнецова. – Ленинград, 1960.

Статья поступила в редакцию 29.05.09

УДК 802.0

Е.В. Астахова, аспирант АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: lena_a06@mail.ru

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ФРЕЙМА “AIRPLANE SAFETY INSTRUCTION” В РАЗЛИЧНЫХ ВИДАХ ДИСКУРСА

В статье рассматривается фрейм “AIRPLANE SAFETY INSTRUCTION” как компонент концепта Instruction. Предполагается, что любой текст может содержать инструкцию о том, что и как необходимо делать в определённых ситуациях, в том числе и в чрезвычайных ситуациях. Целью данной работы является анализ образцов различных дискурсов и выявление способов репрезентации исследуемого фрейма.

Ключевые слова: репрезентация знаний, концепт, фрейм, сценарий, когниция, дискурс.

В центре внимания когнитивных исследований находятся вопросы о том, что позволяет человеку ориентироваться в повседневных жизненных ситуациях, обрабатывать информацию и оперативно реагировать, как и в каких формах в сознании хранятся получаемые извне знания и опыт.

В качестве одного из вариантов решения проблемы структур представления знаний предлагается использовать понятие **фрейма** как «когнитивной структуры в феноменологическом поле человека, которая основана на вероятностном знании о типических ситуациях и связанных с этим знанием ожиданиях по поводу свойств и отношений реальных или гипотетических объектов» [1, с. 153]. В отличие от концепта, структура которого описывается как «стохастическая (вероятностная) структура» [2, с. 53], «относительно упорядоченная внутренняя структура» [3, с. 34], состоящая из «слоёв» [4, с. 44], не жёстко структурированная, имеющая «размытые края своего содержания» [5, с. 188] и т.д., фреймы - это уже определённые структуры, они **структурируют** опыт, представляя собой «концептуальные системы организации знаний» [6, с. 16], «средства организации опыта и инструменты познания» [7, с. 65].

Развитие фрейма во времени и пространстве как последовательности отдельных элементов реализуется в **сценарии** - сценарном фрейме. “Сценарии, или скрипты – это динамически представленный фрейм как разворачиваемая во времени определенная последовательность этапов, эпизодов” [8, с. 37]. Сценарий вырабатывается в результате интерпретации текста «ключевые слова и идеи текста создают тематические, или сценарные, структуры, извлекаемые из памяти на основе стандартных, стереотипных значений, приписанных терминальным элементам. Индивидуальные утверждения, находясь в дискурсе, приводят к временным представлениям, быстро перестраиваемым или усваиваемым по ходу работы над разрастающимся сценарием» [9, с. 68].

Репрезентация сценария как структуры данных в виде следующих друг за другом событий позволяет осмысливать и связывать в единое целое различные фрагменты действительности. «Сценарии организуют поведение и его интерпретацию. Для сценариев характерны ситуативная привязанность и конвенциональность» [1, с. 154].

В данной статье рассматривается содержание фрейма «инструктаж по безопасности полёта» (на материале английского языка), который проводится для пассажиров на борту самолёта перед каждым вылетом, а также способы репрезентации в текстах сценария поведения в чрезвычайной ситуации (в авиакатастрофе).

Исследуемый фрейм находится в концептуальном пространстве более обобщённого фрейма INSTRUCTION и является его реализацией в конкретной ситуации, в ситуации авиаполётов. В рамках проведенной работы с различными словарями было выявлено, что семантические области, в которых реализуется этот фрейм можно объединить компонентом значения, представляющим в самом обобщённом виде идею о «предоставлении необходимой информации / указании о том, что и как необходимо / нельзя делать». Вершинные узлы фрейма содержат следующую информацию:

- **область применения** «инструктивной информации», например, technical, flying, safety, operating, cooking, washing, driving, service, moral, religious, stage, medicine, first aid, basic engineering etc.;
- **источник** инструктивной информации - это могут быть: instructor, teacher, professor, someone in authority, employer, judge, prayer, parents, doctor etc.;
- **адресат:** children, adult learners, students tourists, guards, jury, police officers, pilot, sportsmen, computer etc.;
- **реакция** адресата (ожидаемая источником указания): must obey, follow, carry out, will be able to do it themselves etc.;
- **объект** – то, что передаётся источником адресату: knowledge, skill, information how to use or do smth, how to behave or think, lesson, advice, experience, direction, command, order etc.;
- **канал (способ) передачи:** written, verbal, printed, visual, book, booklet, leaflet, telephone, letter, computer-assisted, videotape, on-screen, manual etc.;
- **оценка:** practical, useful, specific, informative, full, explicit, detailed, step-by-step, precise, clear, proper, unclear, firm, strict etc.;
- **по уровню сложности:** basic, advanced, complex, simple, general, beginning, elementary, intermediate, remedial, bilingual etc.

Полученную концептуальную информацию можно упорядочить с помощью фреймовой модели. Вслед за М.Минским, фрейм представляют в виде уровневой организации узлов и отношений:

- 1) вершинные узлы содержат инвариантные данные, всегда справедливые для типичной ситуации;
- 2) терминальные узлы, или слоты, заполнены данными из конкретной ситуации, так называемые подфреймы или вложенные фреймы.

Узлы нижнего уровня могут входить в различные фреймы, которые объединяются сетью поиска информации [10].

В зависимости от ситуации, в которой реализуется

фрейм INSTRUCTION, слоты заполняются соответствующей информацией.

Так, в рассматриваемой нами ситуации авиаполётов (Flying instructions), источником является персонал авиакомпании (air staff), адресатом – пассажиры (passengers), объектом – инструкции по безопасности полётов, для выявления содержания и особенностей репрезентации которых, необходимо обратиться непосредственно к текстам.

Предполётный инструктаж используется для объяснения правил поведения на борту самолёта и алгоритма действий в чрезвычайной ситуации. Анализ образцов текстов предполётного инструктажа [11; 12; 13; 14] позволил сделать следующие выводы:

во-первых, данный инструктаж в английском языке имеет такие названия как: *pre-flight safety demonstration; pre-flight briefing; in-flight safety demonstration; safety instructions; safety video*.

Во-вторых, проведение предполётного инструктажа является обязательным требованием согласно стандарту, установленному Международной Организацией Гражданской Aviации - International Civil Aviation Organization [11]. Несмотря на строгую регламентированность и клишированность данного жанра, тексты (в том числе и видео), используемые различными авиакомпаниями могут варьироваться. Для привлечения внимания пассажиров к содержанию инструкций, предполётный инструктаж может быть представлен в непривычной форме, как например, в авиакомпании Southwest Airlines - в виде рэпа: «*At South-West Airlines a flight attendant came up with a much more entertaining, surprising and engaging way of presenting the safety instructions, that requires audience participation of stomping and clapping. Instead of reading out the regular boring announcement to passengers a Southwest Airlines flight attendant in the US decided to rap the safety instructions over the plane's speakers. The rap finished to a roar of applause from passengers*» [12]. Используя такой оригинальный способ репрезентации инструктивной информации автор, безусловно, добился своей цели привлечь внимание к содержанию указаний, что подтверждается комментариями пассажиров: «*that's the first time I have listened to the emergency instructions*» [12].

Тем не менее, основными языковыми средствами, с помощью которых репрезентируются инструкции, являются специально предназначенные для этих целей средства, а именно:

- императив: «*Please turn off all personal electronic devices, including laptops and cell phones*» [13];
- конструкция с If + императив: «*If you are traveling with children, make sure that your own mask is on first before helping your children*» [13];
- прохитив: «*Smoking is prohibited for the duration of the flight*» [13] и др.

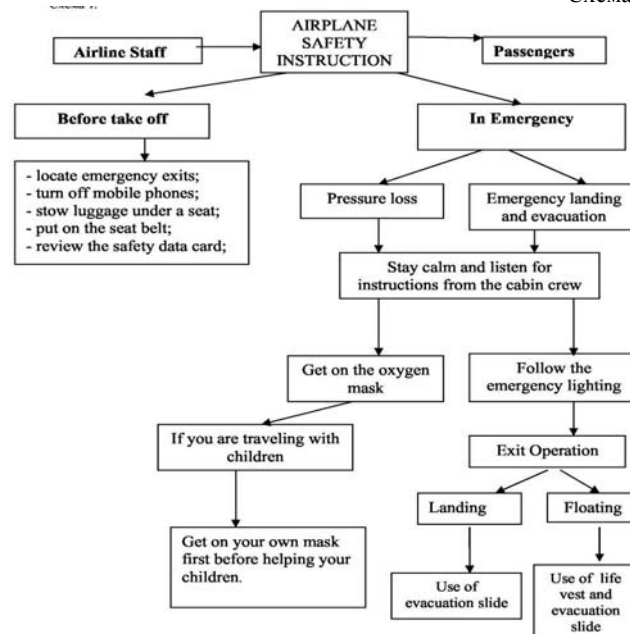
Длительность видео-инструкции обычно составляет от 2 до 6 минут, примерно столько же по времени занимает устный инструктаж, выполняемый персоналом авиакомпании. Очевидно, что предоставленная за такой короткий промежуток времени информация может оказаться недостаточной для формирования в сознании адресата чёткого алгоритма поведения в чрезвычайной ситуации. Поэтому, для получения дополнительной информации пассажирам предлагают ознакомиться с инструкциями, которые содержатся в так называемых **safety cards** [14].

В результате анализа нескольких образцов инструктажа по безопасности полётов были выявлены основные компоненты фрейма AIRPLANE SAFETY INSTRUCTION, которые представлены на схеме 1.

Таким образом, на борту самолёта используются тексты, специально созданные для предполётного инструктажа, которые вербализуют фрейм AIRPLANE SAFETY INSTRUCTION. Характерными особенностями таких текстов являются: краткость, наглядность, эксплицитное, прямое инструктирование, достигаемое за счёт использования языковых средств, специально предназначенных для этих целей. Указания представлены в форме видео-демонстрации, устных презентаций и напечатанных инструкций, содержащих иллюстрации, объяс-

няющие алгоритм поведения в чрезвычайных ситуациях (safety card). Каждое из этих средств репрезентирует лишь отдельный компонент фрейма, все они в совокупности (частично дублируя и дополняя друг друга) помогают представить более чёткую и полную структуру фрейма AIRPLANE SAFETY INSTRUCTION.

Схема 1.



Основой фрейма предполётных инструкций является предоставление пассажирам информации о том, как и что необходимо делать в чрезвычайных ситуациях, указание последовательности действий, выполнение которых необходимо для предотвращения чрезвычайных ситуаций. Алгоритм поведения в ситуации авиакатастрофы может репрезентироваться не только с помощью текстов, специально создаваемых для этих целей, но и благодаря кинофильмам, СМИ, художественным текстам и т.д.

Например, в средствах массовой информации регулярно освещаются происходящие в мире авиакатастрофы. Тексты новостей обычно не содержат прямого указания на то, как необходимо действовать в чрезвычайной ситуации. Если рассматривать новостной текст с точки зрения фреймовой структуры, то основными слотами являются: что произошло, место происшествия, число погибших, число выживших, предварительные причины катастрофы и т.д. Текст новости репрезентирует сценарий одного из возможных вариантов развития ситуации авиакатастрофы. Тем не менее, новостной дискурс, как представляется, играет определённую роль в формировании алгоритма поведения в чрезвычайных ситуациях. Регулярное освещение в СМИ авиакатастроф заставляет обратить особое внимание на проблему безопасности авиаперевозок не только специалистов: «*The news of another fatal plane crash is likely to heighten concerns over air safety standards in the US*» [15]. Благодаря регулярному освещению данной темы привлекается внимание потенциальных пассажиров к этой проблеме, что в свою очередь имплицитно указывает на необходимость более серьёзного и внимательного отношения к предполётному инструктажу.

С другой стороны, сообщение о крупных авиакатастрофах и о большом количестве жертв, порой неизбежных в подобных ситуациях, может сформировать мнение о том, что самолёты являются одним из самых опасных видов транспорта и в случае чрезвычайной ситуации нет шансов на спасение, даже при соблюдении всех предписаний инструкции. Опровержение данной установки представлено в целом ряде специально предназначенных для этих целей текстов, таких как советы авиапассажирам, например, «*How to survive a plane crash*», «*Safest Seat on a Plane*», «*How to overcome a Fear of Flying*» и др.

Целью данного вида текстов является объяснить читателям, как и что необходимо делать, чтобы выжить в чрезвычайной ситуации. Такая же цель и у инструктажа, проводимого на борту самолёта. Тем не менее, репрезентация фрейма AIRPLANE SAFETY INSTRUCTION в этих видах дискурса отличается в связи с различиями коммуникативной ситуации, в которой они реализуются. В публицистических текстах инструкция дополняется статистическими данными, например: «*Commercial airlines around the world now carry nearly 2.5 billion passengers a year, and despite the inherent dangers of rocketing through the sky miles above the Earth in a very heavy piece of metal, these travelers are amazingly safe. In fact, the odds of dying on a commercial airline flight are as low as 9 million to 1! Keep in mind that about 95% of airplane crashes have survivors, so even if the worst does happen, your odds aren't as bad as you might think*» [16].

В таких текстах могут быть представлены результаты исследований специалистов по безопасности, советы врачей психологов и др., а также основные проблемы, с которыми сталкиваются пассажиры во время чрезвычайных ситуаций, и способы их решения.

Например, специалист по безопасности полётов, профессор университета Гринвич Ed Galea рассказывает о том, какие ошибки совершаются во время авиакатастроф: «*passengers struggled to undo their seatbelts*» [17]. Пытаясь в чрезвычайной ситуации расстегнуть ремень безопасности, люди выполняют то, что для них является привычным, то есть расстегнуть ремень нажатием, как они это привыкли делать в своих автомобилях, но в самолёте ремень безопасности устроен по-другому.

Далее профессор заостряет внимание и на других важных моментах: «*I count the seat rows from my seating position to the exit. So in the event of smoke or if emergency lighting fails and it's very dark, I know the number of seat rows and I can feel my way to an exit. By counting the seat backs I'll know when I've reached the exit row*» [17]. Аналогичное указание содержится и в инструктаже, но представлено следующим образом: «*Take a moment to locate the exit closest to you. Note that the nearest exit may be behind you. Count the number of rows to this exit*» [13], то есть, в виде последовательного списка действий. Различие условий коммуникативной ситуации позволяет в публицистическом тексте репрезентировать указания более подробно, приводя примеры, указывая не только «что и как необходимо делать», но и объясняя почему.

В целом, следует отметить эксплицитную и относительно полную репрезентацию фрейма AIRPLANE SAFETY INSTRUCTION в текстах данного вида дискурса. (Как представляется, фрейм не может быть полностью репрезентирован ни в одном из текстов).

Помимо текстов, содержащих сообщение об авиа происшествиях, в средствах массовой информации представлены различные материалы, посвящённые расследованию авиакатастроф, в том числе и документальные фильмы. Например, в документальном сериале «Секунды до катастрофы», который создан каналом National Geographic, представлены расследования различных антропогенных катастроф, анализируются причины и события, повлекшие за собой возникновение чрезвычайных ситуаций. В фильме из этого цикла Расследования авиакатастроф - «Air crash Investigation – Hanging by a thread» [18], репрезентируется сценарий развития чрезвычайной ситуации «взрывная декомпрессия», который является компонентом фрейма AIRPLANE SAFETY INSTRUCTION, последовательно воспроизведены происшедшие события, достоверно описана ситуация и поведение людей, представлены комментарии специалистов и пассажиров. Каждый из фильмов этого цикла является одним из вариантов реализации сценария чрезвычайной ситуации на борту самолёта - «air emergency».

Исследуемый сценарий может содержаться и в других видах дискурса, в том числе и в художественных произведе-

ниях. Роман А. Хейли «Аэропорт» является ярким примером того, как детализированное дискурсивное описание инструкции вставлено в рамки художественного повествования. Автор представляет ситуацию авиакатастрофы, последовательно описывая её этапы в соответствии с объективной реальностью.

В тексте представлен следующий сценарий развертывания во времени ситуации взрыва на самолёте, повлекшего за собой разгерметизацию кабины:

1. «*The explosion The aircraft fuselage blew open. - The cabin decompressed*» [19, с. 164].

2. «*Yellow oxygen masks came tumbling down, each mask connected by a short plastic tube to a central oxygen supply*» [19, с. 165].

С помощью своего героя автор указывает, что нужно делать в данной ситуации: «*"Get on oxygen!" He grabbed a mask himself*» [19, с. 165].

Для убеждения читателя в необходимости надеть кислородную маску в течение первых секунд автор объясняет причины, почему это важно: «*Only fifteen seconds of full consciousness remained to everyone, Even in five seconds, without the aid of oxygen, a degree of lessened judgment would occur. In another five seconds a state of euphoria would make many decide not to bother with oxygen at all. They would lapse into unconsciousness, not caring*» [19, с. 165 - 166].

Данная информация не содержится в текстах предполётного инструктажа, ведь характерной чертой таких текстов является краткость. Авиакомпании не ставят перед собой задачи убедить пассажиров в целесообразности выполнения инструкций, так как ожидание выполнения указаний основано на признании адресатом того, что источник владеет соответствующими знаниями и несёт ответственность за происходящее.

Как показывает статистика, в чрезвычайной ситуации, требующей моментальной реакции, несмотря на то, что инструктаж проводится перед каждым вылетом, большинство пассажиров не следуют предписаниям. Возникающие страх и паника не позволяют адекватно реагировать.

Подобная реакция описывается и у А. Хейли: «*When this happened, most passengers stared curiously at the masks but made no attempt to put them on*» [19, с. 166]. Очевидно, что предполётный инструктаж, включая все способы его репрезентации, не являются достаточными мерами.

У пилотов и стюардесс алгоритм действий в различных чрезвычайных ситуациях, которые могут произойти на борту, формируется в результате специальных тренировок, в процессе обучения, в том числе и моделирования различных авиакатастроф. Чёткое формирование сценария способствует мгновенному реагированию и автоматическому выполнению необходимых действий. В романе А.Хейли благодаря эмоциональному сопереживанию героям произведения и детальному описанию происходящего появляется эффект (со)участия в авиакатастрофе. Читатель, лично переживая с героями данную ситуацию, получает своего рода «виртуальный» опыт, на основе которого формируются ментальные структуры аналогичные тем, что образуются в результате «реального» опыта.

Таким образом, фрейм AIRPLANE SAFETY INSTRUCTION репрезентируется не только в текстах, специально предназначенных для предполётного инструктажа, отдельные его компоненты могут быть представлены в СМИ, кинофильмах, публицистических текстах, в художественной литературе и др. Выявленные в результате анализа фактического материала особенности объективации данного фрейма позволяют реконструировать механизмы формирования когнитивных структур, с помощью которых обрабатывается и хранится получаемая извне информация. Как предполагается, именно взаимодействие различных видов дискурса способствует формированию более полной структуры фрейма.

Библиографический список

1. Макаров, М.Л. Основы теории дискурса / М.Л. Макаров. - М.: ИТДГК «Гнозис», 2003.
2. Никитин, М.В. Развернутые тезисы о концептах / М.В. Никитин // Вопросы когнитивной лингвистики, 2004. - № 1.
3. Попова З.Д., Стернин И.А. Когнитивная лингвистика / З.Д. Попова, И.А. Стернин. - М.: АСТ: Восток – Запад, 2007.
4. Степанов Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования / Ю.С. Степанов. - М.: Школа «Языки русской культуры», 1997.
5. Булынина М.М. Движение – мысль – слово / М.М. Булынина // Вестник ВГУ. Серия Гуманитарные науки, 2004. - № 1.
6. ван Дейк Т.А. Контекст и познание. Фреймы знаний и понимание речевых актов / Т.А. ван Дейк // Язык. Познание. Коммуникация. - М., - 1989.
7. Филлмор, Ч. Фреймы и семантика понимания / Ч. Филлмор // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XXIII. - М.: Прогресс, 1988.
8. Болдырев, Н.Н. Когнитивная семантика: Курс лекций по английской филологии / Н.Н. Болдырев. - Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2000.
9. Демьянков, В.З. Теория прототипов в семантике и прагматике языка / В.З. Демьянков // Структуры представления знаний в языке. / Отв. редактор Кубрякова Е.С. - М.: ИНИОН РАН, 1994.
10. Минский, М. Фреймы для представления знаний / М. Минский. - М.: Энергия, 1979.
11. Pre-flight safety demonstration: [Электронный ресурс]. - Электрон. дан. - Заглавие с экрана. - Режим доступа: http://en.wikipedia.org/wiki/Pre-flight_safety_demonstration.
12. Southwest Airlines Safety Instruction Rap: [Электронный ресурс]. - Электрон. дан. - Заглавие с экрана. - Режим доступа: www.viralblog.com/online-video/southwest-airlines-safety-instructions-rap.
13. Airline Announcements: [Электронный ресурс]. - Электрон. дан. - Заглавие с экрана. - Режим доступа: www.englishclub.com/english-for-work/airline.htm.
14. Aircraft safety card: [Электронный ресурс]. - Электрон. дан. - Заглавие с экрана. - Режим доступа: http://en.wikipedia.org/wiki/Aircraft_safety_card.
15. Fourteen killed as plane crashes in Montana: [Электронный ресурс]. - Электрон. дан. - Заглавие с экрана. - Режим доступа: www.timesonline.co.uk/tol/news/world.
16. How to Survive a Plane Crash: [Электронный ресурс]. - Электрон. дан. - Заглавие с экрана. - Режим доступа: www.wikihow.com/Survive-a-Plane-Crash.
17. Travel, Tips – Health and Safety Travel Tips: [Электронный ресурс]. - Электрон. дан. - Заглавие с экрана. - Режим доступа: www.outdoorland.info/Health-Safety.
18. Air crash Investigation – Hanging by a thread [Видеозапись] / National Geographic Channel. - Season 3, 2006.
19. Hailey, A. Airport = [Аэропорт] / А. Хейли. - М.: Айрис-пресс, 2008.

Статья поступила в редакцию 31.05.09

УДК 811.112.2

С.Н. Сибирякова, аспирант АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: sibirykova80@mail.ru

СИНТАКТИКО-СТИЛИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ КОММУНИКАТИВНОГО АКТА ПРОСЬБЫ В РАМКАХ КОММУНИКАТИВНОЙ СТРАТЕГИИ УБЕЖДЕНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНЫХ ПИСЕМ-ПРОШЕНИЙ XIX ВЕКА)

Настоящее исследование представляет собой прагматико-функциональный анализ коммуникативного акта просьбы, реализуемого в рамках коммуникативной стратегии убеждения в структуре немецкоязычных писем-прошений XIX века с точки зрения его синтактико-стилистического оформления.

Ключевые слова: речевой акт просьбы, коммуникативная стратегия, коммуникативная тактика, социальный статус участников коммуникации, синтаксический уровень языковой системы.

В рамках письменной формы речевого взаимодействия, в которой язык «освобождается от процесса говорения» [1, с. 453], письмо, имеющее «явно выраженную прагматическую ориентированность на достижение перлокутивного эффекта в виде ответного письма и или действий» [2, с. 4] относится к немногочисленным способам реализации целей и намерений коммуникантов, объединенных доминантой непосредственного влияния на адресата.

Апеллятивная функция – ведущая в письмах-прошениях XIX века – определяет конечную цель авторов исследуемых писем как «правильно попросить». На глубинном уровне то, каким образом коммуникант вербализует свою просьбу, мотивируется его стремлением убедить адресата в необходимости оказания помощи и стимулировать его к ее реализации. Указанная цель послужила поводом для выработки и использования адресантами определенных коммуникативных стратегий, обеспечивающих или, по крайней мере, способствующих успеху реализации их намерений.

Под коммуникативной стратегией вслед за Я.Т. Рытниковой, мы понимаем «основную задачу, генеральную интенцию в рамках данного коммуникативного процесса» [3, с. 94]. Общий коммуникативный замысел в процессе общения предполагает применение тех или иных речевых тактик и использование соответствующих языковых средств. Под коммуникативной тактикой, таким образом, нами понимается состав-

ляющая часть стратегии, последовательный шаг, ориентированный на выполнение доминантной стратегической задачи. Для обозначения коммуникативной стратегии в нашем исследовании мы выбрали четкую номинативную единицу. В рамках исследуемых писем мы будем говорить о коммуникативной стратегии убеждения и о тактиках ее реализующих, для номинации которых мы предложили нами созданные искусственные бирки. Основными тактиками, реализующими коммуникативную стратегию, убеждения являются «Выражение уважения в сочетании с элементами лестии», «Демонстрация доверия», «Апелляция к состраданию», «Выражение рабской преданности и покорности», «Восхваление положительных качеств адресата», «Отрицание собственной вины и ссылка на волю судьбы» и другие [4, с. 317 – 318].

В настоящем исследовании мы рассмотрим синтактико-стилистический аспект коммуникативного акта просьбы в рамках стратегии убеждения, являющегося базисным в исследуемых письмах и представляющий значительный интерес, как с социолингвистической, так и с функционально-прагматической точки зрения.

Синтаксически речевой акт просьбы реализуется преимущественно вербально посредством использования перформативного глагола *bitten*, открывающего свободные валентные позиции для актантов, обозначающих носителя действия, в нашем случае автора / авторов письма-прошения, адресата и собственно просьбу: *Ew. Excellenz bitten wir... die*

sofortige Inangriffnahme des Baues ... verfügen zu wollen [8, с. 199]. Прежде чем переходить к синтактико-стилистическому аспекту исследования презентации адресанта и адресата исследуемых писем, следует отметить наличие достаточно жестко очерченных социальных рамок корреспондентов, что накладывает отпечаток на выбор лексических средств и синтаксических конструкций при оформлении речевого акта просьбы. Так, авторами данных писем, адресованных представителям высших органов власти, являлись, как правило, представители низших слоев населения: безработные, вдовы, оказавшиеся в нужде вследствие болезни или войны, рабочие, мелкие чиновники, торговцы.

В немецкоязычных письмах-прошениях доминирует прономинальная презентация агенса с использованием личных местоимений первого лица единственного и множественного лица: *ich bitte, wir bitten*. Реже имеет место номинальная презентация действующего лица, представленная существительными или субстантивированными причастиями: *darum bittet ... ein alter Beamter* [8, с. 180]; *erlaubt sich ... der Unterzeichnete ... zu bitten* [8, с. 206]. Использование номинальных средств обозначения агенса свидетельствует, по нашему мнению о том факте, что автор письма, непосредственный участник событий, в данном случае выступает в роли стороннего наблюдателя, максимально снимает с себя ответственность, подчеркивает свою невиновность и непричастность к происходящему, тем самым реализуя одну из вышеперечисленных коммуникативных тактик убеждения, а именно «отрицание собственной вины и ссылка на волю судьбы».

Указание на адресата в исследуемых письмах выражается посредством обращения с обязательным указанием титула, подчеркивающим высокий социальный статус партнера по коммуникации: *bin ich genöthigt, Ein Hochwohllobliches Ober-Berg-Amt ... zu bitten* [8, с. 183]. Так называемым прошениям на высочайшее имя (Immediateingabe) характерна большая стилистическая вариативность в обозначении адресата: *So bitte ich ... denn wohlilich Kaiser ... um erbarmung* [8, с. 302]; *Euer Hoch Wohl Geboren Königs Käuserlichen Hoheit wolte ich ... bitten* [8, с. 299]; *Also bitte ich Ihnen lieber Kaiser* [8, с. 322]. В последнем обращении адресант использует нетипичное для обращения к королевской особе интимизирующее прилагательное *lieber*, что указывает на выражение автором высокой степени доверия адресату. Отклонением от литературной нормы в обращении к адресату является, по мнению Эберта и Кригера позиция адресата в качестве предложного дополнения или дополнения в дательном падеже [6, с. 330]: *erlaube ich mir bei Euer Wohlgeboren um eine Gehaltszulage ... zu bitten* [9, с. 193] (в указанном примере мы наблюдаем конструкцию *bei j-m um etwas bitten* – верхнесаксонский вариант немецкого *j-n um etwas bitten*); *Bitte ich ... an Ew. Durchlaucht...* [8, с. 224]; *Ich bitte einem Königlichen Bergamte um Bestrafung* [8, с. 344].

Реализация собственно просьбы осуществляется, бесспорно, в большинстве случаев посредством инфинитивной конструкции с частицей *zu*: *...bitten die betreffenden Belegschaften ... eine freie Wahl der Bergleute eintreten zu lassen* [8, с. 371]. Далее по степени частотности следует конструкция с предложным дополнением, иногда распространенная инфинитивным оборотом: *...bitte ... um Erbarmen mir eine ... Unterstützung ... zu gewähren* [8, с. 355]. Лишь в нескольких письмах зафиксировано употребление сложноподчиненного дополнительного предложения: *Beide Supplikanten bitten ... dass es Euer Majestät ... belieben wolle ...* [8, с. 81]. Конструкция с перформативным глаголом *bitten*, занимающим катафорическую позицию после количественного числительного зафиксирована в единичном употреблении: *Ich mögte ... Majestät noch eins bitten nämlich das Sie ...* [8, с. 307].

Помимо глагола *bitten* речевой акт просьбы в исследуемых письмах реализуется также посредством синонимичных вербальных лексем *ersuchen* и *flehen*, обладающих, однако различной стилистической тональностью. Посредством употребления глагола *ersuchen* просящий стремится к реализации своей просьбы, не вынуждая адресата к ее осуществлению, а апеллируя к его чувству справедливости [5, с. 304], в то время как глагольная лексема *flehen* выражает «глубокую, смиренную, страстную просьбу» [6, с. 331] и подчас в отличие от

стилистически нейтрального глагола *bitten* носит так называемый «вызывающий» характер: *Bittend ganz dringend Bittend flehe ich um Hilfe* [8, с. 184].

Альтернативными вариантами для передачи речевого акта просьбы выступают глагольные лексемы *antragen, beantragen*; существительное *Antrag*; а также лексемы *wünschen* и *Wunsch*, семантика которых, по сравнению с вышеупомянутыми лексемами, свидетельствует о возрастающем уровне самосознания адресанта, о появлении у него чувства собственного достоинства и уверенности в себе.

Кроме вербальной реализации речевого акта просьбы в исследуемых письмах зафиксирована номинальная реализация указанного речевого акта согласно трем моделям: 1) просьба, выраженная дополнением в винительном падеже: *eine Bitte richten, eine Bitte stellen, vortragen, vorlegen, unterbreiten, aussprechen*; 2) просьба, выраженная существительным, стоящим в адвербиальной позиции: *sich mit einer Bitte wenden, mit einer Bitte nahen, kommen, herantreten*; 3) просьба, выраженная подлежащим в предложении: *meine Bitte/unsere Bitte geht/ergeht dahin an*.

Основные модели вербальной и номинальной репрезентации речевого акта просьбы в письмах-прошениях могут быть либо расширены посредством адвербиальных или атрибутивных квалификаторов, либо подвержены редукции: *Ewr Excellenz bitten wir ... unterthänigst* [8, с. 83]; *wir erlauben uns ... diese gehorsamste Bitte* [8, с. 92]. Исходя из семантического критерия данные квалификаторы можно подразделить на несколько групп, а именно квалификаторы, выражающие: 1) с одной стороны социальные роли: *unterthänigst, freundlich*, с другой стороны уважение и преданность: *gehorsamst, ergebenst, ehrerbietigst, ehrfurchtsvollst, demütigst, demutsvoll, fußfälligst*; 2) внутренний модус действия: *herzlichst, innigst, inständig*; 3) внешний модус действия: *höflichst*, а также 4) настоятельность просьбы: *dringend, sehr*. Количественно *gehorsam (-st)* доминирует над *unterthänigst, ergeben (-st)* и *dringend*, что свидетельствует о доминировании при написании писем-прошений таких коммуникативных тактик как «Выражение уважения в сочетании с элементами лести», а также «Выражение рабской преданности и покорности».

Базовая предикация может быть расширена посредством в большинстве случаев претеритально маркированных модальных глаголов, нередко употребленных в форме сослагательного наклонения, причем модальный глагол *mögen* играет в этом процессе ведущую роль. За нам по мере снижения частотности употребления следуют глаголы *wollen, müssen, dürfen: wollte ... ich ... bitten* [8, с. 94]; *muß ich ... bitten* [8, с. 76]; *mögte ich ... bitten* [8, с. 174]; *Wenn wir ... bitten dürfen* [8, с. 186]; *Dürfte ich Sie ... daher bitten* [8, с. 148]. Также сходной модальному глаголу *dürfen* семантикой обладает глагол *werden*, стоящий в форме кондиционалиса: *Das ... Oberbergamt würde ich bitten* [8, с. 339]. Следует отметить, что в целях демонстрации уважения, преданности и покорности адресату зафиксировано также использование функциональных вариативных соответствий, характеризующих высокую степень лексической эксплицитности. Так, лексические конструкции *gezwungen/genötigt sein (zu bitten)* и *sich gezwungen sehen (zu bitten)* соответствуют модальному глаголу *müssen*, а *(sich) erlauben/gestatten/verstatten/erkünnen/die Freiheit nehmen (zu bitten)*, а также *wagen (zu bitten)* – модальному глаголу *dürfen*.

В отличие от расширенных вариантов репрезентации речевого акта просьбы редуцированные формы играют в нашем эмпирическом материале незначительную роль. Наряду с реализацией речевого акта просьбы посредством деепричастных оборотов: *wende ich mich ... an das Oberbergamt Hochdasselbe ... bittend: ... mir ... Unterstützung erwirken zu wollen* [8, с. 234], мы имеем дело здесь с так называемой актантовой экономией – *Aktantensparung* [6, с. 331], реализуемой в частности посредством употребления пассивных конструкций: *Es wird gebeten, daß...* [8, с. 100], а также за счет употребления глагольной префиксальной лексемы *erbitten: der ... Bescheid ... den ich ... mir zurück erbitte* [8, с. 161]. Здесь же следует упомянуть и об употребляемой в качестве частицы лексеме *bitte*,

которая, по словам Й. Эрбена, выступает «вежливым, смягчающим императивное высказывание модификатором» [7, с. 271]: *Bitte, o König: Sie mögen mir gern helfen und geben* [8, с. 299]; *Bitte lieber guter Kaiser diesen meinen sehnlichen Wunsch erfülle doch* [8, с. 322].

Таким образом, подводя итог вышесказанному, следует отметить, что синтактико-стилистические особенности речевого акта просьбы в рамках выявленной нами коммуникативной стратегии убеждения партнера позволяют нам сформулировать один из важнейших принципов написания немецкоязычных писем-просьб XIX века, заключающийся не в требовании удовлетворения своих потребностей и защиты прав (хотя параграф 159 Конституции Паульскирхе Франкфурт-

ского национального собрания от 1848 года регламентирует право каждого немца на «обращение с прошением или жалобой к органам власти в лице народного представительства или рейхстага») [9], а в снискании милости; не в категоричном убеждении адресата, а в тонком, лстивом, искательно-покорном стремлении обратить на себя внимание, вызвать в человеке эмоции, которые бы способствовали осуществлению намерений адресата.

Материалом для нашего исследования послужили 200 просительных писем XIX столетия, собранных в издании К. Тенфельде и Г. Тришлера «*Bis vor die Stufen des Throns. Bittschriften und Beschwerden von Bergleuten im Zeitalter der Industrialisierung*».

Библиографический список

1. Гадамер, Х.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики / Х.-Г. Гадамер. – М.: Прогресс, 1988.
2. Нижникова, Л.В. Письмо как тип текста: Автореф. дис. ... канд. филол. наук / Л.В. Нижникова. – Одесса: 1991.
3. Рытникова, Я.Т. Гармония и дисгармония в открытой семейной семье / Я.Т. Рытникова // Русская разговорная речь как явление городской культуры / Под ред. Т.В. Матвеевой. – Екатеринбург, 1996.
4. Сибирякова, С.Н. Реализация коммуникативной стратегии убеждения в структуре немецкоязычных писем-просьб XIX века / С.Н. Сибирякова // Труды молодых ученых Алтайского государственного университета: материалы XXXV научной конференции. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2008. – Вып. 5.
5. J.A. Eberhard's Synonymisches Handwörterbuch der deutschen Sprache für alle, die sich in dieser Sprache richtig ausdrücken wollen. Neunte Auflage. – Berlin: In der Nauck'schen Buchhandlung, 1845.
6. Ebert, H. Syntaktisch-stilistische Untersuchung des Bittens in Bergarbeiterbriefen des 19. und frühen 20. Jahrhunderts / H. Ebert, M. Krieger // Deutsche Sprachgeschichte. Grundlagen, Methoden, Perspektiven. – Frankfurt am Main; Bern; New-York; Paris, 1990.
7. Erben, J. Zu Luthers Bittbriefen / J. Erben // Studien zum Frühneuhochdeutschen. Festschrift für Emil Skála zum 60. Geburtstag. – Göttingen, 1988.
8. Tenfelde, K. Bis vor die Stufen des Throns. Bittschriften und Beschwerden von Bergleuten im Zeitalter der Industrialisierung / K. Tenfelde, H. Triessler. – München, 1986.
9. <http://www.documentarchiv.de/nzjh/verfdr1848.htm>

Статья поступила в редакцию 28. 05. 09

УДК 800: 159.9

Ю.В. Гуз, аспирант БПГУ им. В.М. Шукшина, г. Бийск, E-mail: Julia0112@bk.ru

ИССЛЕДОВАНИЕ КОННОТАТИВНОГО ЗНАЧЕНИЯ ЦВЕТА МЕТОДОМ СЕМАНТИЧЕСКОГО ДИФФЕРЕНЦИАЛА НА ПРИМЕРЕ РУССКОГО, КИТАЙСКОГО, НЕМЕЦКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ

В работе рассматриваются коннотативные значения базовых наименований цвета, выявленные методом семантического дифференциала в экспериментах с русскоязычными, китайскоязычными, немецкоязычными и англоязычными носителями.

Ключевые слова: коннотативное значение, базовые наименования цвета, метод семантического дифференциала, фактор, шкала.

Метод семантического дифференциала принадлежит к методам психолингвистики и экспериментальной психосемантики. Данный метод также широко применяется в социологии, психологии, рекламе и области эстетики. Петренко В.Ф. объясняет популярность данного метода тем, что «исследователи получили возможность определять такие интимные процессы, как отношение субъекта к миру вещей, социальному окружению и самому себе» [1, с. 92].

Метод семантического дифференциала был разработан в середине 50-х годов группой американских психологов во главе с Ч. Осгудом для изучения эмоционального отношения людей при восприятии объекта. В качестве объекта могут выступать как физические, так и социальные процессы. В психолингвистике в качестве объектов исследования выступают знаковые единицы. При помощи семантического дифференциала в психолингвистике выявляется коннотативное значение слова путем оценивания его по шкале, задаваемой прилагательными-антонимами.

Для того, чтобы выстроить семантическое пространство базовых наименований цвета у представителей разных культур, нами был проведен ряд экспериментов с носителями русского, китайского, немецкого и английского языков с использованием метода семантического дифференциала. В экспериментах приняло участие 200 человек, в каждой группе носителей языков участвовало по 50 человек.

Гипотеза исследования основывалась на том, что каждый цвет имеет определенное относительно стабильное коннотативное значение.

Целью исследования являлось изучение коннотативного значения цвета как внутри каждой экспериментальной группы, так и между социокультурными группами.

В ходе эксперимента измерялись значения базовых наименований цвета в русском, китайском, немецком и английском языках по 9 семизначным шкалам семантического дифференциала. Испытуемые оценивали понятия-базовые наименования цвета (*красный, оранжевый, желтый, зеленый, синий, фиолетовый, розовый, коричневый, серый, белый, черный*; в эксперименте с русскоязычными данный ряд понятий был пополнен словом *голубой*) по семибалльной шкале, записывая цифру (от 1 до 7), соответствующую их представлению о представляемом слове.

При выборе шкал мы опирались на классические осгудовские факторы: «оценка», представленный такими шкалами, как *плохой-хороший, неприятный-приятный, вредный-полезный, «сила»*, включающий шкалу *слабый-сильный, «активность»*, куда вошла шкала *пассивный-активный*, а также выделенный Петренко В.Ф. фактор «комфортность» [1, с.94], представленный двумя шкалами *холодный-теплый* и *грубый-нежный*, фактор «сложность» со шкалой *простой-сложный*; выделенный нами фактор «гендерность», который, на наш взгляд, расширяет семантическое пространство, оказался представленным всего одной шкалой *мужественный-женственный*.

Проставленные респондентами баллы по каждому понятию в каждой шкале суммировались и делились на количество

испытуемых. Полученные данные можно представить следующим образом:

КИТАЙЦЫ	a	b	c	d	e	f	g	h	i
красный	6,06	6,34	2,98	6,3	4,32	6,8	6,72	4,78	3,68
оранжевый	5,22	5,42	4,7	5,06	3,7	5,4	5,84	4,8	4,52
желтый	4,76	4,9	4,6	4,82	3,74	4,94	5,42	4,4	4,92
зеленый	5,96	5,88	6,32	5,3	3,3	5,24	4,16	4,3	5,2
синий	5,64	5,16	5,38	5,06	4,02	4,52	3,38	3,64	4,82
фиолетовый	4,54	4,3	4,36	4,4	5,32	4,38	3,94	5,02	4,7
розовый	4,9	5,3	2,94	3,96	3,9	4,5	5,28	6,2	5,72
коричневый	3,36	3,54	3,24	3,54	2,84	3,2	3,3	3,14	2,88
серый	2,7	2,52	2,84	2,72	4,4	2,28	2,14	2,88	2,98
белый	4,3	3,6	4,34	2,9	2,42	3,1	2	4,24	4,8
черный	3,04	2,42	2,82	4,32	4,76	2,64	2,14	2,54	2,8

РУССКИЕ	a	b	c	d	e	f	g	h	i
красный	5,06	4,48	3,3	6,66	5,02	6,64	6,04	3,82	2,82
оранжевый	5,04	5,08	4,38	4,36	4,78	5,12	6,08	4,48	4,14
желтый	5,04	4,64	4,72	3,56	3,26	4	6,22	4,88	5,12
зеленый	5,8	5,84	5,98	5,38	4,06	5,48	4,98	4,08	5,02
голубой	5,56	5,5	5,38	3,42	3,04	3,92	2,62	3,9	5,66
синий	5,36	4,74	4,66	5,34	4,58	4,96	2,16	2,54	3,12
фиолетовый	4,32	3,9	4,14	5,24	5,78	4,56	3,04	3,74	3,14
розовый	5,04	5,12	4,82	3,56	3,68	3,74	5,2	6,76	6,42
коричневый	3,3	3,18	3,24	4,2	4,16	3,12	3,88	2,32	2,06
серый	3,52	3,78	3,66	3,02	3,64	2,36	2,72	2,6	3,5
белый	5,56	5,6	5,22	4,32	2,18	3,56	3,22	4,44	5,12
черный	3,96	3,98	3,42	6,56	4,16	4,8	2,34	1,68	1,64

a 1- плохой; 2- скорее плохой, чем нейтральный; 3- скорее нейтральный, чем плохой; 4- нейтральный; 5- скорее нейтральный, чем хороший; 6- скорее хороший, чем нейтральный; 7- хороший;

b 1- неприятный; 2- скорее неприятный, чем нейтральный; 3- скорее нейтральный, чем неприятный; 4- нейтральный; 5- скорее нейтральный, чем приятный; 6- скорее приятный, чем нейтральный; 7- приятный;

c 1- вредный; 2- скорее вредный, чем нейтральный; 3- скорее нейтральный, чем вредный; 4- нейтральный; 5- скорее нейтральный, чем полезный; 6- скорее полезный, чем нейтральный; 7- полезный;

d 1- слабый; 2- скорее слабый, чем нейтральный; 3- скорее нейтральный, чем слабый; 4- нейтральный; 5- скорее нейтральный, чем сильный; 6- скорее сильный, чем нейтральный; 7- сильный;

e 1- простой; 2- скорее простой, чем нейтральный; 3- скорее нейтральный, чем простой; 4- нейтральный; 5- скорее нейтральный, чем сложный; 6- скорее сложный, чем нейтральный; 7- сложный;

НЕМЦЫ	a	b	c	d	e	f	g	h	i
красный	4,4	4,76	3,48	6,68	3,82	6,64	6,66	4,92	3,34
оранжевый	5,44	4,92	4,74	5,32	4,18	5,66	6,26	5,18	4,68
желтый	5,24	5,36	5,12	4,64	3,4	5,14	5,34	4,84	5,72
зеленый	5,92	5,82	5,92	4,76	4,08	4,48	4,4	4,02	4,86
синий	5,34	5,9	5,42	5,06	3,68	4,24	2,3	2,74	4,14
фиолетовый	4,32	4,3	4,18	4,92	5,06	4,64	4,16	5,22	4,3
розовый	4,12	3,46	3,64	4,2	3,92	4,76	4,18	6,22	4,52
коричневый	3,36	3,68	3,92	3,86	4,04	3,14	2,5	2,98	3,02
серый	3,08	2,88	3,22	2,98	3,16	2,26	2,28	3,26	3,78
белый	5,14	4,48	4,46	3,58	2,1	2,94	2,44	4,44	5,24
черный	2,82	3,16	3,68	5,78	2,86	3,44	2,72	3,16	3,16

АМЕРИКАНЦЫ	a	b	c	d	e	f	g	h	i
красный	4,34	5,12	3,68	6,7	4,44	6,62	6,76	3,7	2,98
оранжевый	4,6	4,54	3,76	5,4	4,6	5,82	6,22	3,86	3,9
желтый	5,3	4,84	4,54	4,26	3,64	5,06	5,58	4,86	5,28
зеленый	6,04	5,96	6,02	5,18	4,44	4,52	3,62	3,9	4,1
синий	6,22	6,16	6,28	5,24	3,88	4,36	2,72	3,3	4,46
фиолетовый	5,24	5,28	4,7	4,6	5,3	4,38	3,62	5,4	5,6
розовый	4,94	4,68	4,34	3,16	3,86	3,44	4,5	6,42	6,68
коричневый	4,2	3,78	4,3	4,24	4,16	3,26	4,02	3,04	2,78
серый	3,9	3,86	4,18	3,68	3,42	3,02	2,9	2,92	2,98
белый	5,52	4,74	5,52	4,54	2,82	3,74	3,36	4,48	5,12
черный	3,44	3,76	4,16	5,64	2,72	4,5	3,2	3,3	2,12

f 1- пассивный; 2- скорее пассивный, чем нейтральный; 3- скорее нейтральный, чем пассивный; 4- нейтральный; 5- скорее нейтральный, чем активный; 6- скорее активный, чем нейтральный; 7- активный;

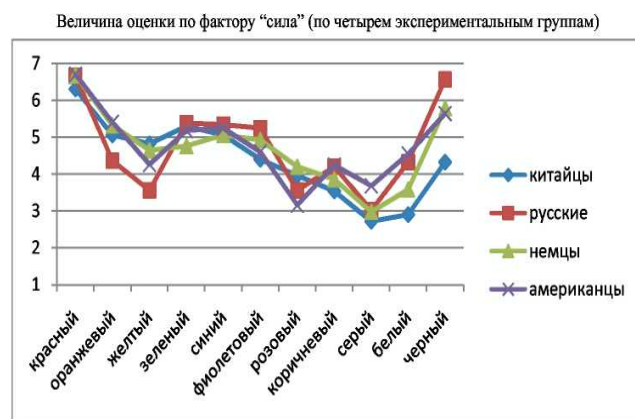
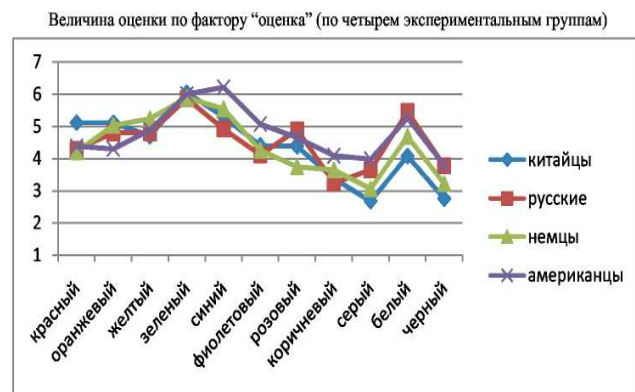
g 1- холодный; 2- скорее холодный, чем нейтральный; 3- скорее нейтральный, чем холодный; 4- нейтральный; 5- скорее нейтральный, чем теплый; 6- скорее теплый, чем нейтральный; 7- теплый;

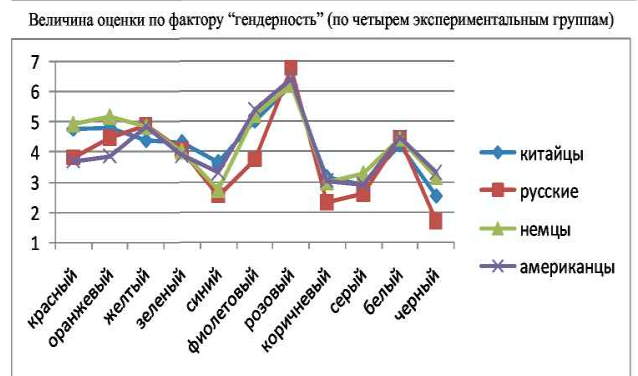
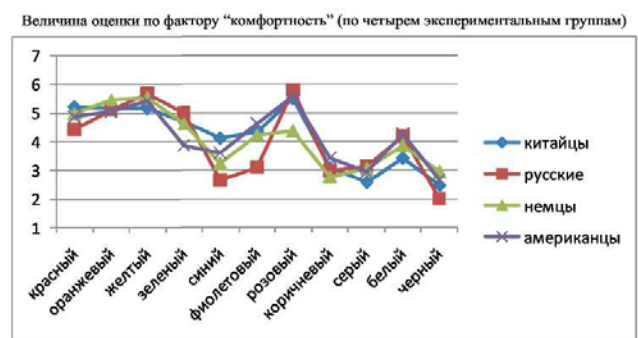
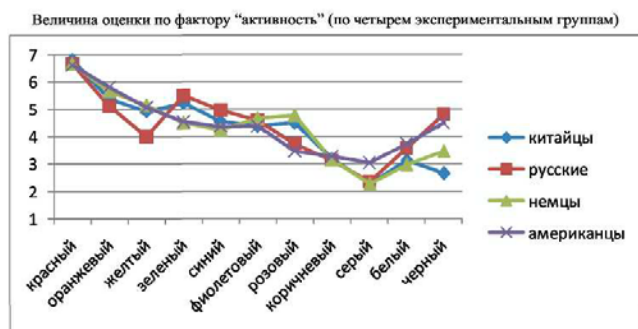
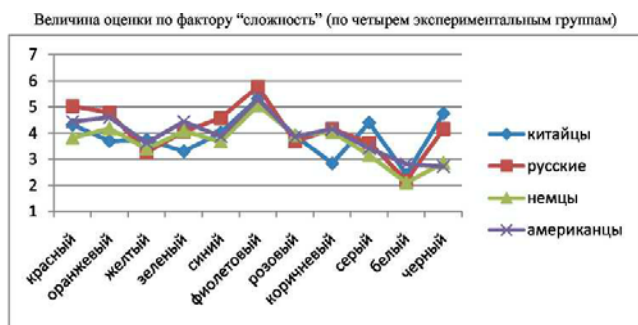
h 1- мужественный; 2- скорее мужественный, чем нейтральный; 3- скорее нейтральный, чем мужественный; 4- нейтральный; 5- скорее нейтральный, чем женственный; 6- скорее женственный, чем нейтральный; 7- женственный;

i 1- грубый; 2- скорее грубый, чем нейтральный; 3- скорее нейтральный, чем грубый; 4- нейтральный; 5- скорее нейтральный, чем нежный; 6- скорее нежный, чем нейтральный; 7- нежный.

На основании оценок по шкалам были построены сопоставительные диаграммы маркерных графиков величин оценок по исследуемым понятиям в четырех экспериментальных группах.

Величина оценки по фактору "оценка" (по четырем экспериментальным группам):





На основании вышеприведенных числовых данных, а также графиков, нами сделана ранжировка цветов по факторам, которую можно представить следующим образом:

В результате обработки данных были найдены нагрузки по факторам на основе усредненных данных в разных социокультурных группах респондентов. Интересным является тот факт, что диаграммные кривые имеют примерно одинаковую направленность. Эксперименты показали как идентичность оценок по одним факторам, так и разницу в оценках представителей разных языковых культур, что, в свою очередь, показывает семантическую дифференциацию слов.

При оценке понятий, по усредненным данным, полярными по фактору "оценка" оказались: *серый* (2, 68)-*зеленый* (6, 05) (в группе китайских респондентов), *коричневый* (3, 24)-*зеленый* (5, 87) (в группе русских респондентов), *серый* (3, 06)-*зеленый* (5, 88) (в группе немецких испытуемых), *серый* (3, 98)-*синий* (6, 22) (в группе англоязычных носителей).

Фактор "оценка"	китайцы	русские	немцы	американцы
	зеленый синий красный оранжевый желтый фиолетовый розовый белый коричневый черный серый	зеленый белый синий розовый оранжевый желтый красный фиолетовый черный серый коричневый	зеленый синий желтый оранжевый белый фиолетовый красный розовый коричневый черный серый	синий зеленый белый фиолетовый желтый розовый красный оранжевый коричневый серый черный
Фактор "сила"	китайцы	русские	немцы	американцы
	красный зеленый оранжевый синий желтый черный фиолетовый розовый коричневый белый серый	красный черный зеленый синий фиолетовый оранжевый белый коричневый розовый желтый серый	красный черный оранжевый синий фиолетовый зеленый желтый розовый коричневый белый серый	красный черный оранжевый синий зеленый фиолетовый белый желтый коричневый серый розовый
Фактор "сложность"	китайцы	русские	немцы	американцы
	фиолетовый черный серый красный синий розовый желтый оранжевый зеленый серый коричневый белый	фиолетовый красный оранжевый синий коричневый черный зеленый розовый серый желтый белый	фиолетовый оранжевый зеленый коричневый розовый красный синий желтый серый черный белый	фиолетовый оранжевый красный зеленый коричневый синий розовый желтый серый белый черный

Фактор "сила" выявил полное совпадение представлений о "сильном" цвете в разных экспериментальных группах, им оказался *красный*. Полярным по данному фактору в группах китайских, русских и немецких респондентов предстал *серый*, а в группе американских испытуемых таковым явился *розовый*.

Фактор "активность" показал, что активным является *красный* во всех испытуемых группах, тогда как пассивным является *серый*.

Фактор "сложность" выявил сходство оценок во всех испытуемых группах и показал, что сложным является *фиолетовый*, тогда как простым у китайский, немецких и русских респондентов является *белый*, а у американских респондентов - *черный*.

Фактор "комфортность", представленный двумя шкалами, показал различия и сходства в оценках по шкалам *грубый-нежный* и *холодный-теплый*. Так, нежным оказался *розовый* в испытуемых группах китайцев (5, 72), русских (6, 42), американцев (6, 68) и *желтый* в немецкоязычной испытуемой группе (5, 72). Грубым был представлен *черный* у американцев (2, 12), русских (1, 64), китайцев (2, 8), а также *коричневый*, у китайцев (2, 88) и немцев (3, 02). Теплым во всех испытуемых группах, кроме русских, оказался, как и предполагалось, *красный*, у русских *желтый*. Холодным во всех испытуемых группах, кроме китайцев, предстал *синий*, тогда как у китайцев *белый*.

Фактор “гендерность”, представленный шкалой *мужественный-женственный*, выявил полное сходство в определении женственного цвета. Им оказался *розовый* во всех группах испытуемых, и показал некоторые различия в оценках мужественного. В группе китайскоязычных и русскоязычных испытуемых мужественным оказался *черный* (2, 54 и 1, 68 соответственно). У немецкоязычных носителей таковым предстал *синий* (2, 74), а у англоязычных носителей *серый* (2, 92).

Фактор “активность”	китайцы	русские	немцы	американцы
	красный оранжевый зеленый желтый синий розовый фиолетовый коричневый белый черный серый	красный зеленый оранжевый синий черный фиолетовый желтый розовый белый коричневый серый	красный оранжевый желтый розовый зеленый фиолетовый синий черный коричневый белый серый	красный оранжевый желтый зеленый черный фиолетовый синий белый розовый коричневый серый
Фактор “комфортность”	китайцы	русские	немцы	американцы
	розовый красный оранжевый желтый зеленый фиолетовый синий белый коричневый серый черный	розовый желтый оранжевый зеленый красный белый серый фиолетовый коричневый синий черный	желтый оранжевый красный зеленый розовый фиолетовый белый синий серый черный коричневый	розовый желтый оранжевый красный фиолетовый белый зеленый синий коричневый серый черный
Фактор “гендерность”	китайцы	русские	немцы	американцы
	розовый фиолетовый оранжевый красный желтый зеленый белый синий коричневый серый черный	розовый желтый оранжевый белый зеленый красный серый синий коричневый черный	розовый фиолетовый оранжевый красный желтый белый зеленый серый черный коричневый синий	розовый фиолетовый желтый белый зеленый красный синий черный коричневый серый

(жирным шрифтом выделены цвета, полностью совпавшие в ранжировке по четырем экспериментальным группам)

Описание результатов исследования и их интерпретация.

Подводя итог эксперименту, можно сделать следующие выводы: респонденты фиксировали свой личный опыт, но при выявлении средних оценок показателей при большом количестве испытуемых в четырех экспериментальных группах была получена общественно закрепленная оценка исследуемых

понятий. Существенная разница, обнаруженная при шкалировании понятий в “оценочном” факторе, обусловлена, по-видимому, индивидуальными предпочтениями респондентов по отношению к различным цветам как внутри каждой социокультурной группы, так и между испытуемыми группами. Однако, при межъязыковом сопоставлении, наиболее предпочтительным и высоко оцениваемым цветом является *зеленый* в экспериментальных группах китайскоязычных, русскоязычных и немецкоязычных носителей. Наименее привлекательные цвета занимают крайние отрицательные позиции расположения по шкалам. К таким цветам относятся *серый*, *коричневый*, *черный*. Несовпадение в ранжировке данных цветов у представителей разных культур говорит об уникальности исследуемых понятий по языкам, а также цветовом предпочтении респондентов. Практически полное сходство в полярных оценках по факторам “сила”, “сложность” и “активность” говорит о том, что само понятие цвета является универсальным для всех языков.

Рассматривая нагрузки по шкалам в пределах языков, можно констатировать, что наиболее маркированным цветом у китайскоязычных респондентов оказался *красный*, у русскоязычных носителей - *зеленый*, у немцев - *серый*, у американцев - *синий*.

Итак, если давать обобщенную коннотативную характеристику цветам, то позитивно во всех экспериментальных группах оцениваются цвета *зеленый* и *синий*. Негативное отношение вызывают *серый*, *коричневый* и *черный*. *Красный* занимает сильную и активную позицию у всех групп испытуемых, тогда как *серый* является самым пассивным и слабым цветом. *Оранжевый* цвет не получил достаточно значимых нагрузок ни в одной испытуемой группе, хотя большинство оценок по данному цвету располагается в положительной части исследуемых шкал. *Желтый* получил значимую нагрузку только у русскоязычных и немецкоязычных респондентов и характеризуется у русских как самый теплый, а у немцев самый нежный цвет. *Фиолетовый* помимо его характеристики как сложного цвета, близок к женственному у китайцев, немцев и американцев. *Розовый* обладает яркой характеристикой женственного цвета у всех испытуемых как внутри каждой экспериментальной группы, так и между социокультурными группами респондентов, а также является нежным у китайцев, русских и американцев и слабым у англоязычных носителей. *Коричневый* обладает оценками, располагающимися либо в нейтральной, либо в отрицательной части шкал, что характеризует его как цвет, близкий к мужественному, грубому, пассивному и слабому. *Белый* - простой цвет для русских, китайцев и немцев. Расположение данного цвета в ранжировке по остальным факторам показывает его нейтральное положение. Среди ахроматических цветов *белый* является более привлекательным, чем *серый* и *черный*.

Таким образом, проведенные эксперименты подтвердили выдвинутую нами гипотезу, а также помогли выявить коннотативные значения цветов на межъязыковом уровне.

Библиографический список

1. Петренко, В.Ф. Основы психосемантики. - 2-е изд., доп. - СПб.: Питер, 2005.

Статья поступила в редакцию 28.05.09

УДК 811.512.145

И.С. Насипов, доц. СГПА, г. Стерлитамак, Республика Башкортостан, E-mail: nasipov@rambler.ru

О МОРДОВСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЯХ В ТАТАРСКОМ ЯЗЫКЕ

В работе систематизированы и описаны мордовские заимствования в татарском языке. Мордовские слова проникали в татарский язык главным образом в устную речь и говоры. Больше всего таких лексем в говорах мишарского диалекта и в тех говорах среднего диалекта, которые сформировались под влиянием мишарского диалекта.

Ключевые слова: финно-угорские заимствования, мордовские (мокша и эрзя) заимствования, татарский язык, мишарский диалект, средний диалект.

Словарный состав татарского языка богат и разнообразен. Основу его составляют общетюркские и собственно татарские слова. В то же время в нем имеется значительное количество слов иноязычного происхождения, заимствованных из индоевропейских, семито-хамитских, уральских, алтайских и других языков. В данном сообщении мы хотели бы обратить внимание на мордовские заимствования в татарском языке и в его основных диалектах.

Научные сведения по тюркско-мордовским языковым контактам можно найти в работах Х. Паасонена, А.П. Феоктистова, М.Е. Евсеевой, Д.В. Цыганкина, Н.А. Агафоновой, В.И. Вершинина, Н.В. Бутылова и др. История изучения тюркских заимствований в мордовском языке более детально рассмотрена Н.В. Бутыловым. Обзор литературы показывает, что тюрко-татарские заимствования в мордовских языках изучены на всех уровнях языка, что нельзя сказать о мордовских заимствованиях в татарском языке.

Мордовские заимствования в татарском языке до сих пор не были системно изучены, по данной проблематике имеются лишь отдельные публикации Л.Ш. Арсланова, Р.Г. Ахметьянова, Ф.С. Баязитовой, Н.Б. Бургановой, Л.Т. Махмутовой, Д.Б. Рамазановой, Т.Х. Хайрутдиновой. Отдельные слова указаны в работах О.Н. Бятиковой, Р.К. Рахимовой, З.Р. Садыковой, Э.Р. Тенишева, А.Г. Шайхулова. Ценными источниками для исследования таких лексических единиц являются толковые, диалектологические и этимологические словари татарского языка, а также башкирского, чувашского, русского и финно-угорских языков. В этом ряду необходимо отметить исследования Р.Г. Ахметьянова, В.Г. Егорова, М.Р. Федотова, В.И. Лыткина, Е.С. Гуляева. Те заимствованные лексические единицы, которые зафиксированы в этих источниках, нуждаются в систематизации, классификации, научном анализе и монографическом описании.

В татарском языке нами зафиксированы 63 лексических единиц, определяемых как из мордовских мокша и эрзя (морд.м., морд.э.) языков. Из них 47 слов, т.е. около 74 %, употребляется в говоре мордвы-каратаев. Поэтому когда рассматриваются мордовские заимствования в татарском языке, наиболее актуальным является вопрос о формировании говора мордвы-каратаев.

Мордва-каратаи – своеобразная небольшая этнографическая группа татар, проживающая в трех селениях Камско-Устьинского района Республики Татарстан: Мордовских Каратаях, Шершалане и Заовражных Каратаях. По конфессиональной принадлежности они являются носителями православной веры, и отдельные ученые видят в них крещеных татар. Их говор относится к мишарскому диалекту татарского языка. В исторической, этнографической и лингвистической литературе вопрос их происхождения окончательно не решен. В контексте данного сообщения этот вопрос не затрагивается, поскольку он требует специального рассмотрения. Однако необходимо отметить, что суть данного вопроса можно осветить, без учета отдельных нюансов, к двум противоположным суждениям. Как показывает анализ литературы по данному вопросу, абсолютное большинство исследователей сходятся во мнении, что этнически мордва-каратаи принадлежат всё-таки к мордве-мокше. Они ассимилировались тюрко-татарами и приняли их язык, ранее принятие христианства дало возможность сохранения основных черт мордовской материальной и духовной культуры. Это положение кардинально меняет отношение к количественному составу мордовской лексики в татарском языке. Однако, ввиду сложности и неразрешенности вопроса о происхождении мордвы-каратаев, окончательные выводы откладываются на перспективу [1].

Абсолютное большинство мордовских слов из говора мордвы-каратаев (30 единиц, т.е. около половины всей такой лексики) относятся к терминам родства и свойства. Сюда же мы относим производные оценочные слова *мазинай* «краси-

вый», «красавица», «красотка» и *бугин'ай, дугинай* «дорогой», «красавица». Лишь два термина родства встречаются в других говорах татарского языка: *акыли* «ласковое обращение к лицам, моложе себя» и *узакай* «старшая сестра отца, старшая или младшая сестра матери», «женщина старше себя».

Из других тематических групп лексики, употребляющей только в говоре мордвы-каратаев, зафиксированы 14 слов: *вырав, выравкыс* «название вышивки»; *кукунай* «кукушка»; *кумадун* «фурункул», «чирей», «болячка»; *кырды* «название вышивки»; *кырды* «образец»; *лауца, лауца, лауца* «кухонный стол и шкафчик для посуды на небольших нарах»; *лапана* «кухонный стол и шкафчик для посуды на небольших нарах»; «просто полка», «вторая полка пупмара»; *паз, баз* «бог»; *пакарач* «головастик»; *пытырман* «кушанье, приготовленное из молозива (типа омлета)»; *сав* «хлопчатобумажный фартук без вышивки»; *ученбаи* «молитва», «мольба»; *чүрәле* «название вышивки»; *чыткыс'* «женский пояс с кистями на концах». Ещё 3 слова, зафиксированные в говоре мордвы-каратаев, встречаются и в других говорах мишарского диалекта: *ат'акыш* «глупый», «бестолковый», «бездарный»; *покмбр* «небольшие нары, служащие одновременно кухонным столом и шкафчиком для посуды», «буфет для посуды», «ящик, устроенный на кухне с шестком печи и служащий для хранения картошки»; *шанчек* «короб, сундучок, сделанный из липы».

26 слов мордовского происхождения употребляются и в других говорах мишарского и среднего диалектов. Если провести количественный лингвогеографический анализ этой части лексики, то прорисовывается следующая картина.

Лишь 4 из них являются общеупотребительными в мишарском диалекте. Остальные представлены следующим образом. В наших примерах встречаются слова из кузнецкого (кузн.) говора 6 раз, лямбирского (лмб.) 6 раз (Пензенская обл.), дрожжановского (држ.) 3 раза (Татарстан и Чувашия), темниковского (тмн.) 4 раза (Мордовия), сергачевского (срг.) 3 раза (Нижегородская обл.), мелекесского (мел.) 5 раз, карсунского (карс.) 3 раза, хвалынского (хвл.) 5 раз (Ульяновская обл.), чистопольского (чст.) 2 раза (Татарстан и Самарская обл.), говора села Курша-Татаршино (курш.) 1 раз (Тамбовская обл.), нагорно-кряшенского (подберезинского) (н.-крш.) 1 раз (Татарстан), мордва-каратаев (м.-кар.) 3 раза (Татарстан); в маргинальных мишарских говорах уральского региона в стерлитамакском (стрл.) 3 раза, байкибашевском (байк.) 2 раза (Башкортостан), шарлыкском (шрл.) 2 раза (Оренбургская обл.), курганском (кург.) (1 раз (Курганская обл.).

В говорах среднего диалекта мордовские слова встречаются в заказанских дубязовском (дуб.) и тарханском (трх.) по 1 разу (Татарстан); в маргинальных говорах среднего диалекта уральского региона в златоустовском (злт.) 4 раза, мензелинском (менз.) 3 раза, тепекеевском (тпк.), бирском (бир.) (Башкортостан) и в камышлинском (кмшл.) (Оренбургская обл.) по 1 разу. Употребление заимствованной лексики из мордовских языков в отдельных говорах среднего диалекта, возможно, объясняется не только их прямым контактированием, но также активным участием носителей говоров мишарского диалекта в их формировании.

Таким образом, мордовскими заимствованиями в татарском языке можно считать следующие лексические единицы: *аба* м.-кар. «свекровь» (морд. *ава* «женщина», «жена», морд.м. «мать», «свекровь»); *аван'и, авания* м.-кар. «младшая из младших сестёр мужа, младшая золовка» (морд.э. *авне* «младшая золовка»); *ад'а, аджа, эджэ* м.-кар. «мать» (морд. *ада* «мать»); *ака* «старшая сестра» (морд.м. *ака* «старшая сестра», «тётя»); *ака* м.-кар. «самая старшая сестра», «бабушка», «сестра отца или матери» (морд. м. *ака* «старшая сестра», «тётя»); *акыли* «старшая сестра мужа», «жена старшего брата мужа», чст. *акыли* «ласковое обращение к лицам, моложе себя» (морд.м. *акля* «золовка (сестра мужа)», *акле* «старшая сноха по отношению к младшей снохе»); *ал'а* м.-кар. «старший брат мужа», (морд. *аля* «мужчина»; морд.м. «отец», диал.

«муж»); *ат'акыш* м.-кар. «участник святочных игр (новогодних), который, нарядившись в маску, ходит из дома в дом»; мал. «глупый», «бестолковый», «бездарный» (морд. *бтякиш* «букв. подобие мужчины, мужского рода» от *атя* «старик, дед, дедушка» + *-киш*); *аука* «бабушка со стороны матери, мать матери» (морд. *ава* «мать»); *ашава* м.-кар. «жизненное имя» (морд.э. *аша* «белая» + *ава* «женщина», *ашава* «молодая»); *баса* «конопля (не дающая семена, мужская особь)», *ақ баса* тпк. «посконь», *қара баса* тпк., *наса* миш. диал., *маса* сиб. диал. «конопля» (морд. *пан*, *поч* «пасконь, конопля»); *божу* злт., *быжу* менз., *нагрн.-трх.*, *пожу* байк., чпр., злт. *пыжу* байк., срг., чст., чпр., орнб., минз., злт., стрл. «вянуть, завянуть, дрябнуть» (морд. *пужемс*, *пужомс* «вянуть, завянуть», *пбнжемс* «цвести, расцвести, отцвести»); *бугин'ай*, *дугинай* м.-кар. «дорогой», «красавица» (морд.м. *дуганнай* «обращение сестер к старшему из младших братьев», морд.э. *дугиней*, *пиге дугиней* «обращение сестер к самому младшему брату»); *важи* «младшая сестра отца или матери» (морд.); *верэи* м.-кар. «жена старшего брата матери» (морд.м. *ир'аш*, *ур'аш* «жена любого старшего брата», мокш.э. *уряж* «жена любого старшего брата», «жена старшего брата»); *вырав*, *вырнавкыс* м.-кар. «название вышивки» (морд.э. *веравт* «вышивка по плечу и вороту женской рубахи крестиком», ср.морд.э. *верявкс* «вышивка русским крестом»); *дуги* м.-кар. «девка» (морд.э. *дуга* «брат, братец», «сестра, сестрица», морд.м. *дуган* «младший брат (по отношению к сестре); *кэркеи* миш.диал. «веревка», «оборки», злт. «оборки лаптей», «бечевка» (морд.м. *кярккс* «связка (ч.-либо)» от *кярккс*–(–амс) «нанизывать»); *кифтай* м.-кар. «самый младший брат мужа» (морд.м. *кефта*, *кифта*, морд.э. *кефта* «деверь (брат мужа)»); *койгорош* «птица (жеребенок, ягненок) счастья» (морд. *кой-горож* «птица-змея» от морд.э. *гуй*, морд.м. *куй* «змея» + морд.э. *корош* «филин», морд.м. *корож* «сова; сыч»); *кукунай* м.-кар. «кукушка» (морд.м. *куку*, морд.э. *куко* «кукушка»); *кумадун* м.-кар. «фурункул», «чирей», «болячка» (*командонь-бал* морд.э. «фурункул крупный», «уст. золотуха», морд.м. «свинка», *командонь пал* «чирей, фурункуль»); *кыр'оны* м.-кар. «название вышивки», *кыр'ды* м.-кар. «образец» (морд.э. *курзя* «вышивка в виде витой верёвочки»); *кытсас'* м.-кар. «второй младший брат после *мазнас'а*» (морд.); *лавеэ*, *лапча*, *ылача* м.-кар. «верхняя полка на небольших нарах, служащих одновременно кухонным столом и шкафчиком для посуды» (морд.э. *лався* «кухонный шкафчик»; *лався*, *лався лонга* «полка», морд.м. *лавця* «полка», «широкая скамья для складывания одежды»); *лэлэ* м.-кар. «старший брат», «брат отца или матери»; дядя» (морд.э. *леля* «старший брат», «дядя»; *лэпанэ* м.-кар. «верхняя полка на небольших нарах (путмара), устроенных наискосок от шестка печи, служащих одновременно кухонным столом и шкафчиком для посуды», «просто полка», «вторая полка пупмара» (морд. *лапана* «(обычно открытая) полка в простенке»); *мазай* м.-кар. «брат моего мужа» ср. *маз-нас*; *мазинай* м.-кар. «красивый», «красавица», «красотка» (морд. *мазы*, *мази* «красивый», «прекрасный»); *лапамб* хвл. «огромный» (морд.м. *лбама* «валек для белья»); *мазнас*, *ма-знач* м.-кар. «самый старший из младших братьев мужа» (морд.м. *мазня* «самый старший из младших братьев мужа»); *макиш* хвл. «стать дряблым, вялым (об овощах)» (морд.м. *мбкша*, морд.э. *мбкшо* «гнилушка», *мбкиямс* «гнить (о дереве)», морд.э. *макиов* «гнилой; трухлявый»); *нарву* лмб., хвл., *нарву* срг. «настояться», «упреть, приобрести приятный вкус (о щаях, молоке, каше)», *пыр'ну* лмб., кузн., хвл., мел., *пор'ну* «настояться», «заплесневеть, протухнуть», «упреть, гнить», *пыр'ныгу* байк. «упреть, вспотеть», *пыр'нуту* карс. «опреснить калину» (морд. *пургиямс*, *пургиясь* «плесневеть, заплесневеть (о жидкости)»); *паз*, *баз* м.-кар. «бог» (морд. *паз* «бог»); *пази* тмн., кузн., *пачы* тмн., *пажи* лмб. «конопля (мужская особь)», «пасконь, дерганцы», *пази* стрл., *пажи* карс. *пизе* кург.-миш. «конопля», *пэжи* минз., стрл. «конопля», «конопляное волокно, пакля», стрл. «пасконь» (морд.э. обл. *пазе* «пасконь», морд.м. *пазай* «кудель», «пасконь»; ср. мар. *пачаши* «пасконь», «кудель»); *пакарач* м.-кар. «головастик» (морд.м. *пакарыз* «головастик» от мокш.м. *пря* «голова», «макушка», «верхушка», морд.э. «голова», «вершина», «кончик»); *паңгы*

миш. диал. «гриб», *пэңге* курш. «гриб, грибы», *кайын паңгысы* кузн. «белянка», *колак паңгысы* мел. «дождевик», *паңгы баи* «бездарный, глупый, бестолковый», *сыыр паңгы* «гриб-масленка» (морд.м. *панга*, морд.э. *панго* «гриб»); *пэеч*, *пэйч*, *пэйиц* диал., *кутыр* «короста на детской головке», *касмак*, *элэ* «поскребки, пленка на поверхности кипяченого молока», «поскребки, накипь, нагар на дне или стенке посуды», *пэйиц* мел. «поскребки, накипь, нагар на дне или стенке посуды», *пэйеж* стрл. «накипь на поверхности мясного бульона», *пэйес былу* злт. «засаливаться, замусолиться (об одежде)» (морд.м. *пязь*, *пязькс* «пенка на молоке, варенье»); *петэй* злт., чст., чпр., *петей бир.*, *пети* заказн.-дуб. «сосок у коровы», злт., чпр., хвл. «грудь женская» (морд.э. *потя* «грудь (женская)», «сосок (у животных)», «соска»); *пизел* лмб., кузн., тмн., карс. «рябина» (морд.м., морд.э. *пизел*, мар. *пизле*, *пызле* «рябина»); *покмбр* тмн., *пукмар* м.-кар., *пот'мбр* кузн., *пут'мбр* срг., *пулмар* м.-кар. «небольшие нары, устроенные напротив или наискосок от шестка печи и служащие одновременно кухонным столом и шкафчиком для посуды», «буфет для посуды», *пут'мбр* карс. «ящик на кухне с шестком печи для хранения картошки» (морд.э. *потмар* «шкаф для посуды»; морд.м. *путмар* «ящик под лавкой для посуды»); *прамыи* лмб. «шмель», «коса», стрл. «мелкий овод», *йынныпрамыи*, *йоннопрамыи* «шмель», букв. «волосатый шмель» (морд.э. *брумо* «шмель»); *пукыл'* лмб. «кусок», «комоч; глыба», «могушка ниток», чпр. «кусок», мел. «комоч; шишка», *пукел* мел., *пукил* кмшл. «кусок». (морд. *поколь* «кусок, комоч»); *пусча*, *пуча*, *пуча* «дед со стороны отца или матери» (морд.э. *покиш* «дед, дедушка»); *пытыриан* м.-кар. «кушанье, приготовленное из молотива (типа омлета)» (морд.); *сав* м.-кар. «хлопчатобумажный фартук без вышивки» (морд.м. *шава*, морд.э. *ишава* «пустой, т.е. без вышивки»); *тэтэ* м.-кар., заказн.-крш., нгб.-крш «отец», (морд.э. *тетя*, *тетей* «отец»); *удава*, *уд'ава* «вдова», «вдовец» (морд.э. *од ава* «мачеха»); *уку* «дочь брата матери» (морд. *ука* «младший брат», «младшая сестра»); *учакай*, *утсякай* м.-кар., *узакай* лмб. «старшая сестра», «тетка по отцу или матери», «младшая (иногда и старшая) сестра бабушки» (морд.м. *оюю* «большой, крупный») + *акай* «сестра», ср. удм. *ачка* «старшая сестра», «золовка»; *учэлэй* м.-кар. «старший брат отца или матери», «брат бабушки и» (морд.м. *оця*, морд.м. диал. *оцяля*, «старший брат отца»; ср. морд.э. *аля* «мужчина», «дядя»); *ученбаиш* м.-кар. «молитва», «мольба» (морд. *оюю* «большой» + *паз* «бог»); *чакан'а* «кушанье, приготовленное из листьев свеклы» (морд.); *челги* хвл. «бородавка», лмб. «прыщ», «угорь», мал., стрл. «бородавка» (морд.м. *цилге*, морд.э. *сылге* «бородавка»); *чирахман* тмн., лмб., кузн. «град» (морд. *царахман* «град»); *чүрэле* м.-кар. «название вышивки» (морд. *t's'ura*, морд.э. *sur'e*, *lyre*, морд.м. *s'ur'd* «нитки», *лабат* или *ль'апат* «бог помощь»); *чыткыс'* м.-кар. «женский пояс с кистями на концах» (морд.); *шава* м.-кар. «бабушка по матери», *шавай* «форма обращения к бабушке по матери» (морд.м. *ицава* «бабушка со стороны матери»); *шэнчек* м.-кар., нагрн.-крш. «короб, сундучок, сделанный из липы»; *ыразныс'* м.-кар. «младший брат мужа»; *ыишаба*, *ыицаба*, *шаба* м.-кар. «жена *эицэнэ*, т.е. старшего брата матери, старшего или любого брата свекра» (морд.м. *шаба* «бабушка по матери»); *эстернэч*, *эстернэс'*, *эстерняс* м.-кар. «старшая из младших сестер мужа» (мокш.диал. *стердня*, *стередня* «младшая сестра мужа»); *эишенэ*, *эиценэ* м.-кар. «старший брат моей матери», «старший или любой брат отца мужа» (морд.м. *ценя* «дядя по матери»);

Необходимо отметить, что из рассмотренных нами заимствованных слов из мордовских языков ни одно не входит в состав татарской нормативной лексики.

В словарном составе татарского языка употребляются около 30 лексических единиц, рассматриваемых как общие финно-угорские приобретения, т.е. они могут быть связаны и с марийским, и с удмуртским, с мордовским, с коми языками и др. При этом география их распространения не дает возможности раграничить их с определенным языком: они зафиксированы в большинстве татарских говорах, функционирующих в контактных зонах, а отдельные являются общенародными лексемами. Среди них в мордовских языках пред-

ставлены следующие лексемы: *бышымны чабата* «лапоть с холщевым верхом», *бышымны қыңжырық* «обувь из шкуры с холщовым верхом» (корень *быш-* из финно-угорских языков: коми, удм. *пыш* «кудель, конопля»; мар.г. *муш* «пенька, кудель»; морд.м. *мушка* «волокно», «кудель»; морд.э. *мушко* «конопля», «кудель», общеперм. **ръи* «конопля»); *дегәшкәй*, *дегәчи*, диал. *дигәшкәй*, *дашкой* «гусёнок» (удм. *диго*, *дигонь* «гусыня; гусёнок», морд. э. *дига* (поэт.), *дыга*, карел. *дыга*, селькуп. *тека*, *тха* «гусь»); *лапа* нокр. «низменность», заказн.-блт. «ровный», *лапа* чст. «пологий, покатый», *лап эңир* диал. «равнина», «низменность» (мар.г. *лап* «низина», удм. *лап* «пологий», «низкий», «приземистый», коми *ляпкыд* «низкий, мелкий, неглубокий», морд.э. *лапужа* «сплюснутый», морд.м. *лапе* «плоский, плоскость», венг. *lap* «плоский», фин. *lappaa* «тонкая железная пластинка»); *мәте* зай.-крш., менз., стрл., кргл., злт., тпк. «жидкая грязь», *мәте* перм., байк., *мәте балчык* перм., *мәте балчыгы* кмшл. «глина; глинозем» (*мода* морд.э. «почва; земля», морд.м. «земля; почва; суша», финн. *mita* «ил, грязь»); *мәшкә* перм., эчк., кр.-уф., менз., злт. «гриб, грибы», менз. «гриб из семейства трутовиковых на стволах деревьев», перм., нгб.-крш., кр.-уф. «пробка», *мәшкәк* трбс. «гриб, грибы», злт. «гриб из семейства трутовиковых на стволах деревьев», менз. «головня, ржавчина», менз., стрл. «плесневый грибок», злт. «пробка»; *май мәшкә*, *урыс мәшкә* к.-уф. «гриб-масленок», *мәшкә чир* перм. «цинга»; *мәшкәкләнү* злт., трбс. «вянуть, дрябнуть», *мәшкәкләү* менз., стрл. «окуривать», *мәшкәкләнү* кмшл. «покрыться ржавчиной, плесневеть», перм. «делаться мягким, набухать» (мар.г. *мдиш* «гнилушка, гнилое дерево», *мдишан* «гнилой (о дереве)», мар.л., мар.в. *мекш* «гнилушка, гриб-трутовик»; морд.м. *макиа*, морд.э. *макио* «гнилушка», *макиямс* морд. «гнить (о дереве)», морд.э. «черстветь (о хлебе)», «заплесневеть (о хлебе)», *макиов* морд.э. «гнилой, трухлявый, заражённый гнилью (о дереве)», **«старый, дряхлый»*, *макио варя* «дупло (букв. гнилая дыра)», морд.м. *макиу* «гнилой, трухлявый», «чёрствый (о хлебе)», др.-морд. **maksz*; саам. *mieska*, *meitks* «гнилой (о древесине)»; ср. *tahi*, *mahea* «гнилой», эст. *tahi* «трещина в коре (особ. хвойного дерева)»; *миләш*, *мәләш* тмн., кузн., хвл., чст., нагорн., злт., курш., стрл., *мелиш* гай., *миләйеиш* перм., *милеиш*, *миләц*, *миләч*, *мулиш*, *мүлиш*, *миләч* «рябина» (удм. *пальэз*, мар. *пизе*, *пизле*, морд. *пизёл*, *пизыль* коми. *пелысь*, *пелдизь*, *пелыш*, финн. *pihlaji*, **pislaja*); *мошко* хвл., кузн., *мышки* тмн., лбм., кузн., хвл., чст., шрл. «конопля», «конопляное волокно; пакля», *мышқы* менз., *мышки* карс. «конопляное волокно; пакля», «стебель конопля», *кара мошко* / *кара мышки* кузн. «конопля, не дающая семена (т.е. мужская особь)», стрл. «посконь, дерганцы», *сары мошко* / *сары мышки* кузн., стрл. «семенная конопля; матерка, матка», *кыр мошкосы* стрл. «дикая конопля» (коми, удм. *пыш* «кудель, конопля», мар. *муш* «пенька, кудель», морд.м. *мушка* «волокно», «кудель», морд.э.

мушко «конопля», «кудель», отсюда мишар. *мошко*, общеперм. **ръи* «конопля»); *мәжә* перм., *энежи* лмб., *әмежә*, *әмәжә* перм., к.-уф. «малина» (мар. *ынгыж* «малина»; морд. м. *инези*, морд.э. *инзей* «малина», морд.м. *инзейамс* «созревать (о малине)», *вединзей* «ежевика (ягода)»; удм. *эмезь*; коми *цмидз* «малина»; общеперм. *етеғ'* «малина»); *чыжым*, *чыжым* заказан.-мам. «усики у растений» (общеперм. *иш* «родиться» + аф.-ым; коми *чужны* «родиться», «появиться», «прорасти», удм. *чыжы* или *чыжы-выжы* «родня». «род», мар. *шочаш* «родиться, возникнуть», морд.-э. *чачомс* «родиться, уродиться») [2].

Около 20 финно-угорских слов заимствованы в татарский язык через русский язык. Из них 14 слов относятся к названиям рыб и 2 слова к названиям рыболовных снастей. Среди них нет слов, относящихся к мордовским языкам.

Таким образом, количество мордовских слов, проникших в татарский язык, сравнительно небольшое. Однако эти слова указывают на древние и длительные тесные культурно-экономические связи татар с мордвой. Заимствования из мордовского языка в татарский осуществлялись в процессе непосредственного общения и проникали главным образом в устную речь и говоры. Мордовские слова обнаруживаются в говорах мишарского диалекта и в тех говорах среднего диалекта, которые сформировались под влиянием мишарского диалекта [3, с. 298]. Это подтверждается и исследованиями тюрко-татарских заимствований в мордовских языках. Мордовские языки интенсивнее взаимодействовали с говорами мишарского диалекта. Как показывает анализ материала, в мокшанском языке тюркских (мишарских) заимствований больше, нежели в эрзянском [4, с. 153]. В современных мордовских (мокша и эрзя) языках зафиксированы около четырехсот лексем тюркского происхождения. В мокша и эрзя языках тюркских заимствований, возможно, было значительно больше. Однако многие из них в более позднее время в силу социально-исторических условий, возможно, были вытеснены словами, заимствованными из русского языка [5].

В целом, если взять весь объем заимствованных слов из финно-угорских языков в татарском языке, собранных нами из различных источников, то их количественный состав на сегодня не превышает 300 слов. Это создает некоторые трудности как при их классификации, так и при определении степени влияния финно-угорских языков на эти языки. Тем не менее исследование выявленных лексических единиц дает возможность проследить их территориальное распространение, степень их употребления в литературном языке и в говорах, семантическое наполнение слова в историческом развитии и на современном этапе. Они выступают как показатели важнейших социально-исторических процессов, которые происходят в ходе формирования народа.

Библиографический список

1. Мордва-каратаи: язык и фольклор. – Казань: ИЯЛИ, 1991.
2. Насипов, И.С. Лексико-тематические группы финно-угорских заимствований в татарском языке / И.С. Насипов // Ф.Ф. Гафарова, И.С. Насипов, Д.Б. Рамазанова. Сравнительно-историческое исследование системы лексико-тематических групп татарского языка. – Уфа: Гилем, 2007.
3. Махмутова, Л.Т. Некоторые наблюдения над лексикой мишарских говоров (К мишарско-мордовским взаимосвязям) / Л.Т. Махмутова // Вопросы лексикологии и лексикографии татарского языка. – Казань: КФ АН СССР, 1976.
4. Хайрутдинова, Т.Х. О некоторых мордовско-татарских лексических параллелях / Т.Х. Хайрутдинова // Финно-угристика на пороге III тысячелетия. Материалы II Всероссийской научной конференции финно-угроведов «Финно-угристика на пороге III тысячелетия (филол. науки), 2–5 фев. 2000 г. – Саранск: Красный Октябрь, 2000.
5. Бутылов, Н.В. Тюркские заимствования в мордовских языках / Н.В. Бутылов. – Саранск, 2005.

Статья поступила в редакцию 1.06.09

УДК 802.0

*Е.А. Лаврентьева, канд. филол. наук, проф. АНО ВПО «Алтайская академия экономики и права», г. Барнаул,
E-mail: foring@aael.altai.ru*

ТЕРМИН КАК СРЕДСТВО ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ПРОГНОЗИРОВАНИЯ ПРИ ИДЕНТИФИКАЦИИ АНТРОПОЦЕНТРИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ В НАУЧНОМ ТЕКСТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ НАУЧНОЙ МЕДИЦИНСКОЙ ПРОЗЫ)

В статье анализируется термин как средство лингвистического прогнозирования при установлении антропоцентрических отношений в научном медицинском тексте. Данный подход играет важную роль в объективировании отношений в системе «адресант-адресат» и в прогнозировании коммуникативной ситуации, которая опредмечена в текстуальном пространстве.

Ключевые слова: термин, лингвистическое прогнозирование, антропоцентрические отношения, адресант, адресат.

Специфической чертой научных текстов является их способность принадлежать одновременно к нескольким семантическим планам – уже имеющимся знаниям, зафиксированным в трудах ученых, исследующих рассматриваемую проблему, новым знаниям, которые адресант текста сообщает адресату, и знаниям, появление которых прогнозируется в ходе дальнейшей разработки проблемы.

Предметная ситуация, положенная в основу научного текста, необходимым образом базируется на антропологических или личностных формантах. Выделение личностного фактора позволяет получать достаточно объективную информацию об участниках коммуникации, объекте познания и, соответственно, спрогнозировать, насколько успешно (или безуспешно) реализуется авторская целеустановка в тексте, какова позиция адресанта текста по отношению к исследуемому объекту познания и к точке зрения авторов работ – предшественников или современников адресанта, включенных им в текст с целью подтверждения его научных взглядов или с целью опровержения их достижений и утверждения своей более новой, более современной стратегии научного исследования. Поэтому на передний план выходят понятия стратегии и тактики текстового развертывания, в основе которых лежит присущая тексту как коммуникативному образованию направленность на адресата, что служит своего рода инструментом, с помощью которого прогнозируются личностные параметры потенциального реципиента, и возможная интерпретативная стратегия.

Иными словами, процесс лингвистического прогнозирования способствует идентификации как коммуникантов, так и предметной ситуации, вокруг которой формируются коммуникативные отношения.

Среди средств лингвистического прогнозирования интересным для рассмотрения вопроса о том, какие из них обладают прогностическим потенциалом, делающим доступным раскрытие общинформативных факторов содержания знаний в системе «адресант – адресат», является *термин*. В отечественной лингвистике существует мнение, что терминология является частью лексической системы общелитературного языка и создается, и функционирует по тем же законам, что и общеупотребительные слова. По нашему мнению, термины – это слова и словосочетания, обозначающие научные понятия, в которых отражены существенные свойства и характеристики объекта. Характерной особенностью термина является то, что он обязательно входит в определенную терминологическую систему. Это означает, что понятие, которое обозначает термин, может быть раскрыто только с позиций определенной теории. Тот факт, что термин обладает профессионально дефинированным значением, отражающим научное или практическое понятие, целенаправленным характером появления, устойчивостью и воспроизводимостью в речи, номинативностью и систематической нейтральностью, делает его важным средством лингвистического прогнозирования в научном тексте.

Это особенно очевидно, когда речь идет о медицинской терминологии. Известно, что целый ряд медицинских проблем освещается как в академических научных изданиях, так и в научно-дидактических, научно-популярных, научно-информационных и массовых изданиях, что, в свою очередь, способст-

вует популяризации медицинской терминологии. Медицинский термин обладает огромным прогностическим потенциалом, поскольку его эксплицитность, «несиюминутность» и высокая предсказуемость комбинаторики с номинативными лексическими единицами делает термин устойчивым фактором лингвистического прогнозирования.

Рассмотрим роль термина как маркера лингвистического прогнозирования при установлении субъект-субъектных отношений в научно-академических и научно-популярных медицинских текстах. Примером научно-академической литературы является текст научно-экспериментальной статьи “Myoepithelial – derived growth factors in human breast”:

“The transforming growth factor (TGF)-Ys are powerful mediators of proliferation and differentiation in a variety of cell types (Roberts et al. 1990). TGF-Y is expressed in the breast (Gomm et al. 1991, Roberts et al. 1991), where it regulates the growth and development of end buds into ducts (Daniel et al. 1989, Pierce et al. 1993). TGF-Y has also shown to inhibit the growth of breast carcinoma cell lines in vitro (Knabbe et al. 1987). It is now clear that the ‘classical’ TGF-Ys are part of a much larger supergene family (Kingsley 1994), which includes the Mullerian duct-inhibiting substance, bone morphogenic proteins, the Vg-1-related gene product, and the Drosophila decapentaplegic complex, together with the activins and inhibins (Mason et al. 1985). Activins and inhibins were first described as gonadal peptides that stimulate/inhibit pituitary follicle – stimulating hormone production (Robertson et al. 1985, Vale et al. 1986, Zing 1988). In vivo activin and inhibin subunits are expressed in gonadal tissues, where they are known to regulate gonadal hormone production (Asashima et al. 1990). Activins and inhibins are also expressed in a wide of tissues, where their function remains poorly characterized (Meuier et al. 1988, Tuuri et al. 1994).” (Journ. Endocrine Related Cancer, 1999, p. 37).

В заголовок статьи “Myoepithelial – derived growth factors in human breast” вводится четырехкомпонентное терминологическое словосочетание, которое является прогностическим маркером, детерминирующим отнесенность статьи к научно-академической литературе; жанровую принадлежность текста к научно-экспериментальной статье, поскольку установить факторы роста новообразований из миоэпителиальных клеток возможно только в результате экспериментов; отрасль знания – медицина – легко эксплицируется по печатному органу, в котором опубликована статья, а именно «Journal of Endocrine-Related Cancer, published for the Society for Endocrinology. Spring, 1999; Vol. 4; Issue 1»; научное направление в рассматриваемой области – онкомаммология, так как помимо термина Myoepithelial-derived growth factors есть указание на то, что проблема касается новообразования в грудной железе – Human Breast; анализируемая предметная ситуация – исследование факторов роста карциомы грудной железы на уровне миоэпителиальной клеток; прогнозируемый адресат – активный пользователь научной информацией – узкий круг специалистов – онкологов-маммологов, имеющих идентичную с адресантом пресуппозицию, фоновые знания, сходный статус, сходную прагматическую заинтересованность, способных адекватно декодировать предметную ситуацию, а также прогнозируемый пассивный адресат – онкологический больной.

Как видим, лингвистическое прогнозирование через термин, внесенный адресантом в заголовок, актуализирует целый

ряд характеристик как предметной ситуации, так и адресанта текста, его адекватность прогнозируемому адресату-медику, активному пользователю научной информацией и адресату-пациенту, пассивному пользователю информацией.

Термины, представленные в тексте, построены в основном беспредложным способом и являются по своей структуре одно- и многокомпонентными/терминологическими образованиями, количество однокомпонентных терминов незначительно: ducts – каналы, activin – активин, inhibin – суппересор.

Двухкомпонентные терминологические словосочетания достаточно многочисленны: end buds – периферийные дольки; breast carcinoma – рак грудной железы; gonadal peptides – гонадальные пептиды; gonadal tissues – гонадальные ткани; gonadal hormone – гонадальные гормоны.

Также многочисленны трехкомпонентные термины: bone morphogenic proteins – костные морфогенные протеины; Drosophila decapentaplegic complex – декапентаплегический Drosophila комплекс; и четырехкомпонентные термины: transforming growth factor – Яс – трансформирующий фактор роста Я клеток; powerful mediators of proliferation and differentiation – медиаторы распространения и дифференциации новообразований; breast carcinoma cell lines – клетки рака молочной железы; Mullerian duct – inhibiting substance – Мюллерово вещество суппресии развития канала; Vg-I-related gene product – продуцирование генов в результате наличия Vg-I.

Крайне редко встречается пятикомпонентный термин, такой как pituitary follicle – stimulating hormone production – выработка гипофизом гормона, стимулирующего фолликулярный рост.

Среди терминов представлены антропоним (Mullerian substance) и зоопоним (Drosophila complex). Термин в каждом конкретном тексте является средством поиска адекватного адресата, средством логической проекции на него. Главным смыслом логической проекции на искомого адресата есть выбор оптимальной формы научной коммуникации. Справедливо мнение И.А. Дорофеевой, что в системе «адресант – адресат» актуализируется «обратный эффект» (эффект «эха»), в котором говорящий не только формирует информацию – (субъектный объект), но через нее воздействует на реципиента, который активно включен в коммуникацию [1, с. 52]. К этому имеет смысл добавить, что логическая проекция на адресата с целью стимулирования его к восприятию новой научной информации осуществляется с помощью лингвистического прогнозирования через терминологию. Если реципиент свободно ориентируется в информации, адекватно декодируя тот ее пласт, который скрыт за терминами, тогда адресант может быть уверен, что он успешно спрогнозировал и способ подачи информации, и «своего» реципиента. В этом и заключается «обратный эффект».

«Обратный эффект» также обретает свою объективированную форму, когда адресат-активный пользователь информацией реагирует на информацию написанием рецензий, отзывов, критических статей.

В научно-популярных текстах гораздо меньше специальной терминологии, чем в научно-академических текстах. Это объясняется тем, что адресант научно-популярного текста ставит двойную цель: прибегая к повседневному житейскому опыту адресата, не только изложить содержание научного знания, но и сделать это доступным языком. Пользователем научно-популярной литературы, как правило, является массовый адресат или тот потребитель, который в научно-академических текстах определяется как адресат-пассивный пользователь информации – пациент. Вот почему адресант научно-популярного текста нередко заменяет термины пространственными дефинициями.

Наличие незначительного количества терминов, их простота и общедоступность способствуют тому, что их прогностическая сила значительно ослаблена по сравнению с терминами в других типах текстов. Тем не менее, терминологические номинативные единицы в научно-популярных текстах

обладают способностью прогнозировать адресата, которому вполне по силам понять объясняемое научное положение. Н.М. Разинкина замечает, что «перед каждым автором научно-популярного текста стоит «сверх задача» – убедить читателя в том, что предлагаемый ему текст не так уж сложен, что он вполне доступен, его понимают» [2, с. 127]. Приведем в качестве примера рекламный текст.

Clean Gums, Strong Heart!

Flossing isn't just good for your gums; it may also protect your heart. Recent evidence supports the theory that people with gum disease are at significantly increased risk of atherosclerosis, the thickening of the arteries that causes heart attacks and strokes.

Exactly why this happens is unknown. Some scientists hypothesize that bacteria from the mouth may worm their way into the bloodstream and set up shop in the arteries to produce plaque, which can block blood flow. In fact, three of the major bacteria associated with gum disease have recently been detected in arterial plaque.

For now, the take-home message is brush and floss, says Paula Fives-Taylor, a microbiologist at the University of Vermont. "Of all the things you can do to protect your heart, this is the easiest. You win all the way".

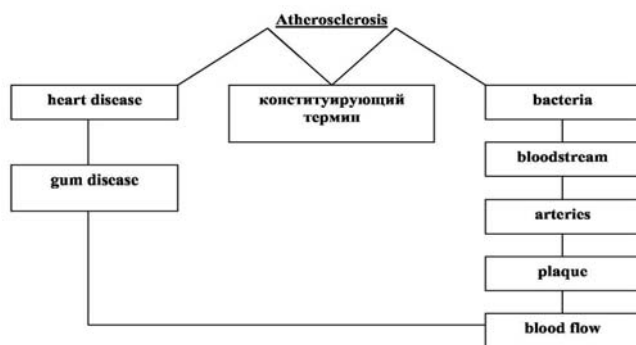
Заголовок текста представляет собой восклицательное предложение и скорее похож на рекламный лозунг. Это объясняется стремлением адресанта быть понятым адресатом, не имеющим основательных знаний в области медицины и привлечь его внимание.

В заголовке выносятся два термина gums и heart, которые номинируют общеизвестные анатомические органы – десны и сердце. Адресант совместил в заголовке, казалось бы, несовместимые понятия, что представляет собой не только прием создания впечатления доступности и особой интриги в тексте, но и актуализирует предпосылки к сближению «плана адресанта» и «плана адресата», что является устойчивым качественным признаком функциональным признаком анализируемого вида текста. Таким образом, трудно переоценить значение заголовка научно-популярного текста, направляющего мысль адресата по нужному адресанту руслу. Термины, обозначающие далекие друг от друга понятия, не только стимулируют познавательный интерес адресата, но и пробуждают его прогностические потенции касательно предмета, о котором повествует текст. иначе говоря, адресант текста, как опытный популяризатор науки, в заголовке подчеркивает, что речь пойдет о неизвестных свойствах известных вещей. Следует также отметить, что роль заголовка, который представляет собой восклицательное предложение, велика потому, что он представляет собой своеобразную реплику внутреннего диалога адресанта с адресатом, оказывает на последнего эмоциональное воздействие, подчеркивает неординарность описываемого факта.

Количество терминологических номинативных единиц в тексте минимально. Ядерным термином является atherosclerosis, обозначающий заболевание. Адресант придает большое значение описанию данного заболевания, в связи с чем дает его пространную дефиницию: atherosclerosis,

the thickening of the arteries that causes heart attacks and strokes. Вместе с другими терминами этот термин образует то, что мы называем прогностической дугой. Суть прогностической дуги заключается в том, что она включает разные по значимости терминологические обозначения понятий, номинирующих заболевания, причины и механизмы этих заболеваний, а также способы лечения.

Поскольку научно-популярный текст, как правило, показывает готовый результат научного поиска, что связано с намеренным опущением части логических доказательств и аргументации, внимание адресанта акцентируется на терминах – сигналах, которые он отслеживает в ходе прочтения текста и которые своей доступностью заставляют адресата поверить, что ему вполне под силу понять объясняемое научное явление, и что его жизненный опыт вполне достаточен для этого, поскольку с ним общаются «как в жизни».



В приведенном примере лингвистическое прогнозирование осуществляется через термины, входящие в прогностическую дугу, декодирование которых позволяет адресату адекватно объективировать информацию в тексте:

Специфическим признаком прогностической дуги является такая ее особенность как возможность прогнозирования содержания информации в процессе декодирования значений терминологических номинативных единиц: конечно, при условии, что адресат имеет хотя бы минимальное представление о том, какие значения вербализует тот или иной термин.

Пошаговое движение от одного компонента прогностической дуги к другому дают возможность определить, какую информацию передают в тексте терминологические единицы номинации:

Gum disease – болезнь десен; heart disease – болезнь

сердца; atherosclerosis – уплотнение артерий, вызывающее сердечные приступы и инфаркты; bacteria – бактерии; bloodstream – кровяное русло; arteries – артерии; plaque – бляшка; blood flow – кровоток.

В прогностическую дугу могут также быть включенными термины, входящие в заголовок, которые являются прогностическими сигналами на стадии, предшествующей опредмечиванию текстуального знания.

Известная условность и схематичность лингвистического прогнозирования через построение терминологической прогностической дуги (это может быть и не дуга, а цепочка, если среди терминов нет доминирующих, акцентирующих ту или иную часть информации) объясняется тем, что специфика самого объекта познания каждый раз несколько по-иному соотносит между собой этапы объективации научного познания. Вместе с тем, эта схема позволяет адресату прогнозировать предметную ситуацию в научно-популярном тексте не только с опорой на термины, но и другие лексические единицы, способные выстраиваться в прогностические ряды.

Таким образом, анализ терминологической лексики англоязычных научных медицинских текстов позволил выявить, что термин является доминантной единицей лингвистического прогнозирования в разных типах текстов, входящих в систему «функциональный стиль научной прозы». По всей видимости, указанное свойство терминологической лексики задается как системностью научного знания, так и принадлежностью к одной понятийной сфере, что позволяет в каждом конкретном тексте не только прогнозировать предметную ситуацию, но и адресата, для которого предназначен текст.

Библиографический список

1. Дорофеева, И.А. автореф. дис. ... канд. филол. наук. Коммуникативно-прагматический потенциал научно-медицинского дискурса в современном немецком языке. / И.А. Дорофеева. – Барнаул, 2003.
2. Разинкина, Н.М. Функциональная стилистика. / Н.М. Разинкина. – М.: Высшая школа, 1989.

Статья поступила в редакцию 18.05.09

УДК 75: 7.036.1 (084)

Т.М. Степанская, д-р. искусств. наук, проф. АлтГУ, г. Барнаул, E-mail: stm@art.asu.ru

ПРОЯВЛЕНИЕ ТРАДИЦИЙ РУССКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ШКОЛЫ В ТВОРЧЕСТВЕ СОВРЕМЕННЫХ ХУДОЖНИКОВ АЛТАЯ

К 50-летию со дня рождения члена Союза художников России И.В. Щетининой.

В статье рассматривается влияние традиций русского искусства на живопись и графику алтайских художников. Подробно рассматривается творчество И.В. Щетининой. Характеризуются черты её творчества, особое внимание уделено формированию индивидуального стиля художницы. Подчеркиваются традиционные и новаторские средства художественного языка. Показана роль искусства И. Щетининой в художественной жизни Алтая.

Ключевые слова: традиция, жанры живописи, художественная школа, орнаментальность, архетипические мотивы, графика, живопись, батик.

Художественная жизнь – это живой организм. В нем происходит борьба старых установившихся норм с новыми. В выставочном пространстве витают вопросы: расширяются ли задачи, завоевываются ли новые области художественной деятельности, просматривается ли будущее искусства? Какие идеалы и ценности утверждают современные художники?

Выставки произведений Ирины Щетининой представляют искусство светлого настроения. «Настроение» означает внутреннее душевное состояние, направление чувств и мыслей, склонность к какому-либо делу. Художник и зритель обращаются к искусству по внутренней необходимости, по своему дарованию и эстетической потребности. Созерцая произведения художницы – преображенные образы цветов и пейзажей, ритмы узоров батика, – зритель не может не ощутить, что перед ним результат большого труда, настоящего мастерства и проявления индивидуального художественного стиля. Рождение и развитие творческой индивидуальности

И.В. Щетининой – автора натюрмортов, непритязательных, а иногда и возвышенных морских и горных пейзажей, внимательных и быстрых набросков с натуры – пришлось на противоречивые годы конца XX – начала XXI столетия. Они характеризуются переоценкой реалистического искусства, отторжением идеи социалистического реализма, выходом на поверхность тех тенденций, которые оставались в тени в 1970 – 1980-е годы, например, направления, получившего условное название «Сибирская нео-архаика». Свободное формотворчество – вот что влечет художников Алтая на рубеже веков. Художники ищут новых проявлений духа, новых средств обращения современного мира к духовности. Но есть мудрость и в том, чтобы бережно относиться к опыту прошлого, в том числе в искусстве. В подтверждение этого суждения можно вспомнить А.С. Пушкина, произнесшего когда-то: «Нет истины в поношении, и нет истины, где нет любви». Многие перемены с началом XXI века. На культурную жизнь начинает существенное влияние оказывать складывающийся художест-

венный рынок - система социальных, экономических и культурных отношений, связанных с товарооборотом произведений изобразительного искусства и услуг по выполнению художественных работ. Основным механизмом рынка становится выставочно-коммерческая деятельность, появление кураторов, галеристов, коллекционеров. Ярким фактором развития искусства Алтая стали частные галереи, среди которых самой первой явилась Арт-галерея Щетининых, открывшаяся в Барнауле в 2003 году.

В водовороте перемен сложно остаться самим собой, но Ирине Витальевне удается сохранить верность своему мировосприятию и той художественной школе, к которой она приобщилась в процессе учебы и творчества. И.В. Щетинина родилась 12 апреля 1959 года в Барнауле. Желание учиться рисунку и живописи привело ее в 1973 году в единственную тогда в Алтайском крае детскую художественную школу, расположенную на высоком берегу р. Барнаулки в старинном деревянном здании на улице Аванесова, построенном в 1895 году для народной школы. К сентябрю 1973 года просторные классы с высокими окнами и большой школьный зал с пианино в красном углу поражали воображение пришедших сюда образами высокого искусства, представленными в виде гипсовых слепков с античных образов в натуральную величину. «Венера Милосская», «Афродита с яблоком», «Дискобол» и, конечно, экспозиция акварелей, гуашей, рисунков учащихся создавали притягательную атмосферу, атмосферу общения с тем, чего не было в обыденной повседневности. Училась Ирина в классе педагога, увлеченно решающего проблемы детского художественного образования, И.И. Самозванцева, выпускника графического факультета Красноярского государственного педагогического института. Широко образованный, глубоко знающий не только русское, но и западноевропейское искусство, он развивал в своих учениках образное мышление, умение творчески преобразовывать натуру. Продолжила Ирина образование в Новоалтайском государственном художественном училище, которое успешно закончила в 1978 году, испытав благотворное влияние таких преподавателей, как В.А. Раменский, Т.А. Конькова и др. Отныне жизнь и деятельность И.В. Щетининой навсегда оказались связанными с той или иной гранью художественного творчества.

Особым периодом в жизни И.В. Щетининой стали 1982 - 1989 годы - годы работы в художественной мастерской Барнаульского хлопчатобумажного комбината, основанной в 1962 году потомственным текстильщиком из города Иваново, членом Союза художников СССР с 1957 года Г.А. Бельшевым. Здесь приобщилась Ирина к профессиональному творчеству художника по текстилю, и не только приобщилась, но и в полной мере овладела искусством рисунка для ткани и разнообразной техникой батика. В 1980-х годах Г.А. Бельшев ставил задачу сделать сатины и ситцы хлопчатобумажного Барнаульского комбината узнаваемыми. Работа Ирины в художественной текстильной мастерской ХБК пришлось на время ее расцвета. В орнаментальные композиции для тканей включаются мотивы вологодского кружева, русских народных промыслов, солярной символики домовой резьбы, национальный «рогатый» орнамент, берущий начало в искусстве степных кочевников. Для юбилейных тканей разрабатывается сюжетный орнамент. И.В. Щетинина - автор композиций «50 лет Алтайскому краю» (1985), «Русь» (1985), крока «Золотая хохлома» (1984), крока «Русская вышивка» (1988) и многих других рисунков для ткани. Как художник мастерской хлопчатобумажного барнаульского комбината Ирина часто направлялась в творческие поездки в различные культурные центры Советского Союза, в том числе, в национальные республики - в Молдавию, Эстонию, Латвию, Литву. Это существенно обогащало ее творческий опыт, знакомило с особенностями этнической культуры. Ирину влекли приметы традиций русского быта, красота русского орнамента, вышивки; все это она использовала в постановках для своих тематических натюрмортов и в рисунках для текстиля. Текстильная композиция обладает спецификой в основе которой лежит орнаментальность, подчиняющаяся законам ритма, соподчинения, доминанты,

контраста, трехкомпонентности, требующая от художника умения стилизовать, например, природный источник - лист, цветок, траву, камень, птицу и т. п. Стилизация - необходимый метод декоративно-прикладного искусства. И.В. Щетинина владеет им в полной мере. На Алтае сложилась художественная школа по текстилю, имеющая свое лицо, свои мотивы, свой колорит и нашедшая признание на конкурсах и выставках, в том числе, международных, всесоюзных и таких, как «Сибирь социалистическая» в городе Кемерово в 1984 году. Художники-текстильщики Г.Б. Бельшев и его супруга С.И. Игумнова одарили своих учеников духом интеллигентности, главной чертой которого является служение избранному делу. Эта черта ярко характеризует И.В. Щетинину.

В течение всего творчества художница работает в технике «Батик», склоняющей автора к экспериментированию. Роспись на шелковой ткани часто напоминает свободно текущий поток цвета. Мотивами для батика служат цветы, травы и все проявления природы. С любовью были воплощены в этой акварельно-графической технике сюжеты для шалей и палантинов «Желтые цветы» (1993), «Подсолнухи» (2002), «Гладиолусы. Белый сон» (2003), «Вешний сад» (2007), «Архаика» (2007). Определенное место в сюжетах батика принадлежит городским мотивам. Когда-то Рига произвела на Ирину Витальевну яркое впечатление узкими средневековыми улочками, плотной застройкой, удлинёнными силуэтами архитектурных объемов и их завершений. По материалам набросков, зарисовок и акварелей («Улочка в Риге») родился эскиз, а затем и композиция для батика, которая в наши дни представляет значительный художественный интерес как характерное для 80-х годов произведение на тему европейского города. Нашла в батике отражение и морская тема - художница разрабатывала для него декоративные сюжеты, используя образы морских камней, раковин и обитателя водной стихии - краба.

Особую группу работ И.В. Щетининой составляют морские пейзажи, морские мотивы раковин, камней, побережий и далей. Их объединяет декоративность, ненавязчивая орнаментализация. В этой группе своей завершенностью выделяется пейзаж «Зимний пляж на закате». Орнаментальное мышление автора проявилось в композиционном решении картины: треугольники суши и водной стихии вписаны в вытянутый по горизонтали прямоугольник, над которым простирается почти равновеликая ему горизонталь предзакатного неба. Густым ковром узором покрыли землю разнообразные по форме морские камушки, выражая твердь земли, подвижные гребни прибрежных волн образуют горизонталь ритмов, вторящих ритму небесных облаков. Большое море, водная стихия не заключает в себе опасности и образа пустынности. Особенность пейзажа состоит в его обжитости человеком, в присутствии в нем жанровых мотивов - это ритмы лодок, наполненных синевой морского воздуха, группы людей, собака, бегущая по урезу. В целом, в пейзаже царит спокойствие, только широкая горизонталь подвижного предзакатного неба вносит в вечернюю умиротворенность ощущение тревожности. Отметим, что включение в пейзажную композицию жанровых мотивов принадлежит к устойчивым традициям русской живописи.

Морской пейзаж с альбатросом «После шторма» (Илл. 1) интересными деталями, подробностями побуждает зрителя внимательно рассмотреть его. На прибрежной каменной россыпи гальки, словно розы, возлежат причудливых форм морские раковины, прихотливый узор морского прибоя распластался в виде огромного птичьего крыла, словно желая напугать птенцов альбатроса, поднявшегося над высокой бурной волной, пришедшей из далекого морского простора.

В узкой полосе неба господствует волнообразная гряда облаков, море непустынно - на линии горизонта видны небольшие темные



После шторма. 2008 Холст, масло. 50 x 80

силуэты кораблей. Как много увидел художник! Какую наблюдательность, какой интерес к окружающему миру проявлен здесь Ириной Щетиной, художницей, которую на Алтае не принято причислять к пейзажистам - такой сложился стереотип. Между тем, небольшие пейзажи художницы, разнообразные по фактуре, сюжетам, состоянию, не претендующие на глубокую философичность, обладают теми художественными достоинствами, которые позволяют увидеть и почувствовать их созвучие неувыдающим традициям русского искусства.

Для творчества И.В. Щетиной характерен универсализм, то есть работа в различных видах, жанрах и техниках искусства. В связи с этим нельзя не рассмотреть его с позиций преемственности традиций, различных художественных связей. Современная искусствоведческая наука проявляет внимание к проблемам развития регионального искусства, к выявлению столичных и провинциальных взаимовлияний. В условиях существования мощного потока мирового обмена визуальной информацией особенно важно рассмотреть, в частности, степень влияния русской художественной традиции на творческий метод и стиль алтайских художников конца XX - начала XXI веков, чью среду представляет искусство И.В. Щетиной. В теории искусства в настоящее время наполняются новым содержанием такие понятия, как «национальная художественная школа», «национальная художественная традиция», «художественность». Творчество И.В. Щетиной имеет прямое отношение к перечисленным понятиям. Традиции художественной школы российского (ивановского) текстильного рисунка не только нашли отражение в произведениях художницы, но и обогатились элементами национального алтайского орнамента, изученного в музейных фондах и в непосредственном общении с произведениями декоративно-прикладного искусства народов Республики Алтай. В этом процессе синтеза и модернизации национальных традиций существенное значение имело взаимодействие народной и профессиональной культур. Четко просматривается традиция русского национального пейзажа в работах И.В. Щетиной, посвященных образам природы. Источником национальной самобытности пейзажа России является природное многообразие. Оно оказывает решающее воздействие на художественное сознание. Красота и многоликость пейзажа во многом определяют сложение специфических черт пейзажной живописи Алтая, убедительно раскрывающей становление самобытной живописной школы в регионе, как в ее формальных проявлениях, так и в мировоззренческих основах, так как именно в пейзаже коренится арсенал архетипов и символов искусства. Одна из популярных тем алтайских художников - тема современной деревни. В раскрытие этой темы включается И.В. Щетина. Ее небольшой этюд «Оттепель в феврале» (2002)



(Илл.2) исполнен в традициях русского пейзажа с его неприязнительным мотивом, серыми избами, влажным небом, ветхим забором и дорогой. Дорога - характерный для русского пейзажа образ. С ним связана идея пути, движения, надежды. В православной культуре дорога - образ земного пути человека. Низкий горизонт, небо, источающее мягкий свет, создают лирическое настроение, которое усиливается предчувствием весны. Простой будничным мотив И.В. Щетина пытается своим личным отношением возвысить до того, что не поддается анализу, а постигается любовью, о которой написал А. Блок:

Россия, нищая Россия!
Мне избы серые твои,
Твои мне песни ветровые
Как слезы первые любви...

В основе пейзажей Ирины лежат непосредственные наблюдения природы. Она пишет этюды, находя в природе декоративную красоту. Таковы работы «Барнаулка разлилась», «Ледостав на Оби» (2004). К подобным мотивам художники Алтая обращаются редко, и в этом смысле пейзажи И.В. Щетиной представляют особый интерес. Живя на Алтае, художник не может не обратиться к сюжету хлебного поля, золотого поля пшеницы. Простор, ширь алтайского пейзажа и алтайского хлебного поля выражены сложным ритмом горизонталей в пейзаже «Золотая земля Змеиногорска» (2007). Тема хлебного поля, хлебного колоса, стерни столь присущая живописи Алтая второй половины XX века, негромкой, но выразительной, нередко повторяющейся мелодией звучит в творчестве Ирины Витальевны, это работы «Полюшко», «Хлебушко» (2006), «Сжатое поле» (2007).

Несколько в стороне от названных пейзажей находится работа «Ноябрь - время сбора хурмы» (2000). В южном пейзаже иной свет, иные дали, иные плоды и деревья, чем в алтайской природе. Есть и общее - дощатый забор и кровли из досок, от дождя и солнца ставших сиреневато-перламутровыми, простота и ветхость строений. Живопись пейзажа красива и выразительна плотностью и густотой фактуры, явным проявлением разнонаправленных ударов кисти, мазка. В этой работе автор соприкоснулся с традициями западноевропейской живописной школы начала XX века. Быть может, здесь аукнулось влияние уроков школьного учителя И.И. Самозванцева, сыгравшего большую роль в судьбе И.В. Щетиной? И не отозвалось ли здесь орнаментальное мышление мастера рисунка по текстилю в изображении ломких, хрупких, ритмично чередующихся ветвей с узорчато рассыпанными на них плодами? С пейзажем «Ноябрь - время сбора хурмы» соотносится художественный образ южных гор и цветов в картине «Весна в Чемитоквадже» (1997), здесь те же выразительность и ломкость линий, обилие света, прихотливость форм.

Цветы занимают исключительное место в творчестве Ирины. Натюрморты с цветами в большей степени, чем работы иного жанра, воспринимаются как беседы с природой. Основной принцип живописи Ирины - достижение теплой или холодной световой атмосферы посредством контрастно-гармонического сочетания красок. Изысканные, прихотливые формы ирисы - один из любимых цветочных мотивов худож-

ницы. В изображении цветов она находит свой собственный язык: форма сохраняет объем, но, как бы, утрачивает весомость, подчеркивается хрупкость, декоративность слегка геометризованных объемов, орнаментальность линий. В своих натюрмортах И. Щетинина стремится проникнуть в существо предмета, как бы, пытаясь воспроизвести его напряженную скрытую жизнь. Но это не холодная красота ритмов и декоративных поверхностей, а одухотворенность натуры, улавливание живой музыки жизни. Натюрморт - ведущий жанр в живописи И. Щетининой. Ее натюрморты объединены мотивами и темами: «Цветы сада», «Полевые цветы», «Плоды и дары Алтая». Плетеная корзина, наполненная ягодами, фруктами, облепихой - характерный сюжет натюрморта. Художница обращается к этническим мотивам, включая в композицию глиняную крынку, льняное полотенце с вышивкой, расписной жестовский поднос, самовар. Стилистика натюрмортов богата и разнообразна, в чем убеждает изысканная работа под названием «Пришла». Шляпка, зеркало, красные перчатки, бижутерия, косметика - все утонченно, рафинировано, стильно, и все создает элегантный образ той, кому принадлежат эти вещи. (Илл. 3).



Рисунок для художника - это постоянная творческая лаборатория. Быстрые натурные зарисовки уличных сцен, пейзажей, портретные рисунки составляют драгоценный материал для творческой памяти, упражнения глаза и руки, уникальную сокровищницу личных впечатлений, остановленных жизненных мгновений.

Особую ценность для художника имеют этнографические зарисовки. В архиве И.В. Щетининой хранятся папки с рисунками, выполненными в разной технике, многие из них достойны экспонирования. Таковы натурные зарисовки флорастером интерьера музея Тверского быта (1985) (Илл. 4)



и небольшая церквушечка, увиденная в Торжке (Илл. 5), «Монголка в национальном костюме» (1984) (Илл. 6).





Твердое знание рисунка - хороший друг художника в путешествии.

Во время поездки в Монголию в 1984 году Ирина Витальевна под впечатлением природы степей, своеобразного быта ее жителей выполнила ряд особо талантливых работ. Обаятельна, свободна, красива предстает в акварели «Монгол в юрте» (Илл. 7) жизненная выразительность человеческого характера.



Несомненной удачей следует признать графический портрет монгольской молодой женщины в красном (Илл. 8).



Быстрая легкая в движении, со сдержанной восточной улыбкой в общении, она привлекла внимание художницы. Стройность и хрупкость модели подчеркнута удлиненными изящными украшениями, форматом портрета. Ощущается отстраненность модели от художника и от зрителя. В ней присутствует некоторая загадочность. Перед нами одухотворенный образ восточной женщины, приобщенной к европейской культуре.

Многообразна графика И.В. Щетининой. За годы творчества созданы акварели, рисунки углем, тушью, цветными карандашами, фломастером, пастели, произведения в смешанной технике. Традиционный мотив розы в стакане оригинален декоративностью пастельных штрихов фона, красив букет нарциссов, в котором звучит мелодия линий, проведенных восковой пастелью. Художница наслаждается разнообразием материалов и изобразительными возможностями графической техники.

Работа «В ожидании весны. Портрет мамы (Л.М. Колесниковой)» (Илл. 9) раскрывает новую грань творческой индивидуальности И.В. Щетининой: композиция построена в академических традициях, ясно, просто и убедительно. Фигура, изображенная крупным планом доминирует в пространстве картины, наполненном светом, льющимся из весеннего окна. Портрет лежит в русле концепции повышенного интереса к духовной жизни. Автор не прибегает к психологическому анализу, сосредотачиваясь на состоянии спокойствия, уравновешенности и внутренней гармонии. Свободно передавая внешнее сходство, И.В. Щетинина переносит в портретный образ свое душевное состояние любви и заботы по отношению к модели. В портрете присутствует живая и теплая атмосфера уюта и стабильности, и лишь мир за окном привносит в картину состояние движения и некоторого беспокойства, присущего переходному времени года. Как мастер в изображении фактуры различных поверхностей, автор применяет разнообразные средства с тем, чтобы выразительно показать пушистость меха, прозрачность стекла, легкость ткани.



Главным в портрете является лицо, а в нем - внимательный взгляд, обращенный к художнику и зрителям. В образе сдержанно выражено чувство собственного достоинства и ощущение того, что жизнь состоялась и в ней, как бы не предвидится крупных перемен.

Жизненный путь каждого человека совершенно уникален, как уникально всякое творчество. Человеческую сущность Ирины Витальевны Щетининой определяет великолепное базовое качество - жизнелюбие.

В ее живописных произведениях сугубо личные переживания не выступают ярко и откровенно, но в них всегда присутствует состояние желания быть с природой, слиться с ее гармонией. Искусство и природа в творчестве Ирины принад-

лежат к единому эстетическому пространству. Даже в портретах художницы человек предстает как частица природы.

На рубеже тысячелетий наблюдается сложение разных субкультур, возникающих на основании изменения ценностных ориентиров, общественного положения, возраста. Это вызывает многообразие эстетических и художественных вкусов и предпочтений. Творчество Ирины Щетининой сопрягается с новыми понятиями - «экология красоты», «экология жизни», оно как бы комплементарно по отношению к природе. В человеке живет понимание сущности жизни, и суть эта не в карьере, не в суете, а в полноте бытия. Многогранной художнической деятельностью И.В. Щетинина напоминает людям об этой истине. В наше сложное противоречивое настоящее ее произведения как бы смотрят на нас из вечного гармонического будущего. Проходят столетия, но не устаревает, а напротив - набирает силу известная формула «Прекрасное есть жизнь», потому что самое общее из того, что мило человеку, и самое дорогое ему на свете - это жизнь. Художественно-образное миропознание нельзя рассматривать как «донаучное» или «внеаучное», понимая под этим знание недостоверное; часто именно художественно-образное миропознание оказывается достовернее и несомненнее всякого иного. Произведения И.В. Щетининой, созданные на переломе веков в противоречивое время, открывают зрителям радость общения с образами вечной природы, поднятыми ее творчеством на пьедестал красоты. И.В. Щетинина испытывает удивление и восторг перед неисчерпаемостью форм и тайн мира, ею все глубже осознается самоценность жизни и самоценность искусства. Что доминирует в современном искусстве Алтая - объединяющее начало, вытекающее из единой системы художественного образования, или различия, рождаемые своеобразием географических, климатических условий развития регионального искусства? Как расшифровывается такое художественно-эстетическое понятие, как «сибирский стиль»? Ответы на эти вопросы требуют специального исследования. Мы только можем с полным основанием утверждать - творчество Ирины Витальевны Щетининой развивается в русле традиций искусства России, отражая в то же время ярко выраженный индивидуальный художественный стиль.

Библиографический список

1. Художники Алтайского края: Биобиблиографический словарь / науч. ред. Т.М. Степанская. Барнаул, 2006. - Т.2.
2. Степанская, Т.М. Ирина Щетинина: Альбом. Барнаул: Арт-галерея Щетининых, 2009.

Статья поступила в редакцию 9.06.09

УДК 745.52 (571.12) «19 / 20»

Н.И. Сезева, соискатель АлтГУ, г. Тюмень, E-mail: sezevani@yandex.ru

ТЮМЕНСКИЙ НАРОДНЫЙ КОВЕР В ТРУДАХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX – НАЧАЛА XX вв.

Тюменский народный ковровый промысел становится предметом научного исследования впервые в материалах известных ученых, музейных и общественных деятелей второй половины XIX - начала XX вв.: Н.В. Шелгунова, П.М. Головачева, И.Я. Слоцова, Н.Л. Скалозубова. В их исследованиях приводятся сведения об истории возникновения и современном состоянии тюменского коврового промысла, статистические материалы о степени его распространения, сведения о технике и технологии производства махровых и безворсовых ковров, их стоимости и системы сбыта. Среди исследователей тюменского коврового промысла особое место принадлежит выдающемуся деятелю культуры конца XIX - начала XX вв. С.А. Давыдовой. Ее труд "Производство ковров в Тюменском округе Тобольской губернии (СПб., 1894) признан самым значительным и фундаментальным исследованием в дореволюционный период".

Ключевые слова: архивно-документальные источники, С.А. Давыдова, историография, исследователи, каталоги, ковровый промысел, коллекции, мастерицы, орнамент, Сибирь, Н.Л. Скалозубов, И.Я. Слоцов, статистические сведения, технология изготовления, типы и виды ковров, Тобольская губерния, Тюменский район, выставки, центры ковроткачества.

Первые попытки серьезного исследования тюменского коврового промысла были предприняты в 60-70-е годы XIX столетия. Для художественной культуры данного периода

характерен интерес к русскому народному искусству. Во многих губернских и уездных городах повсеместно были созданы общественные и государственные организации, музеи и науч-

ные общества, в задачу которых входило изучение и возрождение кустарных ремесел и промыслов. В начале 1860-х гг. известный русский революционер-демократ, публицист и общественный деятель Н.В. Шелгунов предпринял специальное путешествие по городам Западной Сибири. В период пребывания в Тюмени, заинтересовавшись ковровым промыслом, Шелгунов собрал интересные сведения об истории его возникновения, статистический материал о степени его распространения, а также первым из исследователей подробно описал технику изготовления сибирского махрового ковра. «Ковры бархатные приготавливаются действительно особенным замечательным способом. Заводится основа и затем нарезается шерсть кусочками в полвершка длиной. Этими кусочками и делается бархат. Ткут ковер таким образом. Делают утком закройну ковра в полвершка, менее или более, потом нарезанные кусочки навязываются на основу непрерывным рядом по направлению утка; навязав, пропускают уток, приколачивают его бердом и выравнивают линию узелков, потом завязывают другой ряд, пропускают уток и приколачивают, затем третий ряд узелков, снова уток и т.д. Узелки навязывают так, что каждый из них торчит на лицевой стороне ковра обоими своими концами. Довольно длинные концы узелков сравнительно с коврами разрезного бархата придают тюменским коврам особенную мягкость и толстоту, которой не отличаются ковры разрезного бархата фабричной работы. Но зато тюменские ковры берут вдвое больше шерсти и представляют с изнанки шерстяную поверхность, чего нет у ковров машинного тканья. Несмотря на это неэкономическое употребление материала и на огромный труд, они продаются чрезвычайно дешево. Ковер в три аршина длины и два аршина ширины продается в городе за 3 рубля. В бархатном ковре такого размера делается 100000 завязок, или кончиков, т. е. за одну копейку делается 350 узелков. Шерсть с окраской стоит 2 рубля, и рубль приходится на работу. Ковер ткется вдвоем в 3 ½ дня, следовательно, чистого заработка в день на двух 1 рубль ассигнациями, понятно, что существовать исключительно этим промыслом нельзя, он может быть подспорьем другим занятиям или же в состоянии дать средство для существования только при огромном размере производства на фабричный лад» [1, с. 9].

В статье, опубликованной в столичном журнале «Русское слово», Н.В. Шелгунов впервые ставит вопрос о необходимости открытия в Тюмени ковровых мастерских и рисовальной школы, об усовершенствовании ткацких станков и улучшении ковровых рисунков. «Стоило бы ввести два – три станка простого, но лучшего устройства, чем существующие в Тюмени; научить десяток баб разным ковровым тканьям, завести школу рисования, и тюменские ковры, пожалуй, не уступили бы берлинским. И всю эту революцию в местном производстве можно сделать в один, два, а в три года иметь своих рисовальщиц и тысячи ковровых узоров. Чтобы производство тюменских ковров вышло из своего азиатского застоя, нужно, чтобы появилась одна светлая голова и дала производству новый толчок» [1, с. 11].

В начале 1870-х гг. в Тюмени благодаря энергии и усилиям членов местного либерально-демократического кружка «Молодая Сибирь», в первую очередь его создателя и вдохновителя К.Н. Высоцкого, была организована «в громадных размерах» с «новейшими приспособлениями» ковровая мастерская. «С целью улучшения качества изделий» при ней открыли школу рисования для мастериц-ковровщиц, в которой профессиональный художник ознакомил наиболее талантливых учениц с основами рисунка и живописи, участвовал в разработке эскизов новых ковровых узоров.

К.Н. Высоцкий также налаживал тесные контакты со многими ковровщицами округа. Эти отношения с кустарями строились на новой основе, то есть на полном доверии мастерицам, их владению техникой, природному таланту. Как вспоминал один из членов кружка, «...Высоцкий выписывал разные руководства, всевозможные рисунки и краски и все это рассылал для опытов более толковым своим многочисленным знакомым коверницам в уезде. При посредстве своих

знакомых специалистов он также давал мастерицам всевозможные советы, указания и даже материальную помощь в виде временных ссуд, кредитов и пр.» [2, с. 1].

Надо отметить, что эти начинания не получили поддержки среди властей города и вскоре ковровая мастерская и школа рисования были закрыты. Однако «эта попытка не прошла даром для окрестных кустарей: многие узнали что есть узоры для ковров и стали их выписывать»

В конце XIX – начале XX в. новые подробные статистические сведения о современном состоянии и степени распространения тюменского коврового промысла можно найти в статьях редактора «Сибирской торговой газеты» в Тюмени А.А. Крыова; известного историка, ученого-краеведа П.М. Головачева; сибирского ученого, публициста Н.М. Ядринцева, тюменского и московского купца – мецената Н.М. Чукмалдина.

В связи с подготовкой Тобольской губернии к участию в крупных всероссийских и международных кустарно-промышленных выставках тюменский ковровый промысел становится предметом серьезного исследования со стороны видного сибирского ученого, директора Тюменского реального училища И.Я. Словцова, губернского агронома, крупного общественного и музейного деятеля Н.Л. Скалозубова. Благодаря их неутомимой деятельности в 1880–1910-е гг. систематически проводились обследования всех наиболее значительных и известных центров ковроткачества, выявлялись имена талантливых мастериц-ковровщиц, собирались ковровые коллекции для экспонирования на престижных выставках и составлялись специально для них обстоятельные, подробные каталоги.

В этот период многие из исследователей были обеспокоены ухудшением качества ковровых изделий вследствие того, что тюменские мастерицы, во-первых, стали широко использовать для производства ковров вместо дорогой овечьей, грубую, жесткую коровью шерсть и вместо естественных красок «в погоне за яркими цветами и колером» непрочные анилиновые красители, а во-вторых, -- нередко «вдохновлялись» малохудожественными «грошовыми» печатными рисунками, издаваемыми модными журналами (конечно, речь шла об изделиях массовой продукции, а не о вещах, сделанных на заказ). Таким образом, ощущалась острая необходимость проведения «реформы коврового производства в смысле придания большей прочности коврам». Для этого, по мысли одного из исследователей, было необходимо «...изменить основу и уток, повысить красоту... разработав новые рисунки, усилить прочность красок, указав способ делать их нелиночными, как сделали это не так давно ситцевые фабриканты» [3, с. 16].

В связи с этим была предложена программа мер по поддержке и развитию коврового промысла в Тюменском округе, включающая открытие рисовальных классов в крупных кустарных центрах, организация музея образцов, Кустарного банка и при нем склада для продажи изделий, создание «Общества содействия кустарям».

Среди тех, кто глубоко и всесторонне изучал историю тюменского ковроткачества, способствовал его процветанию, особое место занимает С.А. Давыдова. Ее труд «Производство ковров в Тюменском округе Тобольской губернии» признан самым крупным и фундаментальным исследованием «столь интересного и своеобразного промысла» в дореволюционный период.

Имя Софьи Александровны Давыдовой (1842–1915), к сожалению, оказалось как бы вычеркнутым из контекста истории отечественной культуры. Ее биография до сегодняшнего дня не изучена, личность не исследована. А между тем ее имя с полным правом может быть поставлено в один ряд с такими выдающимися деятелями русской культуры конца XIX – начала XX в., как М.К. Тенешева, Е.Г. Мамонтова, Е.В. Поленова, Н.С. Шабельская. Круг знакомых ей художников, историков, критиков, коллекционеров, общественных деятелей был очень широк: В.В. Стасов и И.Е. Репин, Л.Н. Толстой и Н.Д. Бартрам, С.Л. Левицкий и И.Ф. Борщевский, А.В. Прахов и Е.Н. Половцева.

В 1888 г. Давыдова была приглашена на службу в Министерство государственных имуществ, в ведении которого находились кустарные промыслы (отметим, что к этому времени ею был издан труд «Русское кружево и русские кружевницы» (1885), который был награжден премией Академией наук). «С этого времени самая задача моей деятельности значительно расширилась: приходилось изучать различные женские промыслы и возобновлять ежегодно поездки по России. Ознакомление с промыслами: вышивальным, тканьем ковров и ткацкой работы, тотчас же возбудило в Стасове новые желания, а именно, чтобы я принялась за составление истории русских тканей» [4, с.86]. Под непосредственным руководством критика, общественного деятеля, знатока фольклористики и борца за национальный характер искусства В.В. Стасова Софья Александровна штудирует в Публичной библиотеке книги по истории русских и восточных тканей и ковров, изучает частные коллекции (Н.Л. Шабельской) и музейные собрания (Исторический музей в Москве), совершает частые поездки по деревням, селам, городам различных губерний России для сбора материалов по истории промысла, знакомится на местах с особенностями местного ковроткачества.

За период с 1890 по 1895 г. Давыдова побывала в наиболее крупных центрах коврового производства Смоленской, Рязанской, Курской, Ярославской губерний, а также Средней Азии, Урала и Сибири. В 1891 г. по поручению Министерства государственных имуществ ею была предпринята поездка в Тюменский округ Тобольской губернии. В течение месяца неутомимая исследовательница обследовала Каменскую, Успенскую, Липчинскую, Троицкую, Усть-Ницинскую, Червишевскую, Тугулымскую волости, собрала «по возможности, необходимые сведения относительно времени возникновения ковровой работы в селах и деревнях округа», а также многочисленные статистические данные, характеризующие современное состояние коврового промысла: количество мастериц, виды изделий массового характера, их стоимость и система сбыта. Давыдова впервые дает подробное описание технологии и основных этапов производства маховых и безворсовых ковров. Известно, что во время пребывания в селах и деревнях Тюменского уезда ею были сделаны сотни фотографий с лучших и наиболее характерных образцов местных вышивок и ковров. (К сожалению, эти материалы до настоящего времени не удалось вывезти в столичные музеи и архивах). Как и ее коллеги, Давыдова не могла не отметить - техника изготовления ковров заметно ухудшилась «из-за замены овечьей шерсти коровьей, тяжелой и жесткой, и перехода к окраске шерсти анилиновыми красками вместо растительных, употреблявшихся раньше и отличавшихся прочностью... Сами мастерицы хорошо это знают и понимают, что все яркие краски, к которым они имеют такое пристрастие, месяца через 3-4 сильно линяют и обесцвечивают их произведения; несмотря на это, возвращаться к растительным краскам ткальи не желают, да отчасти и не могут. Не желают они потому, что с растительными красками больше возни, больше труда, а не могут вследствие того, что сами покупатели требуют ныне более разнообразия и более тонких оттенков в цветах, что при употреблении анилиновых красок достигается мастерицами легко. Получать же такие же разнообразные оттенки при окраске шерсти растительными красками мастерицы не умеют. Кроме того, у тюменских мастериц ощущается самый большой недостаток в хороших узорах» [5, с. 285].

Результаты исследования впервые были опубликованы

на страницах «Отчетов и исследований по кустарной промышленности в России» в 1894 г. Однако дополненный и доработанный труд С.А. Давыдовой «Кустарная промышленность России. Женские промыслы» вышел в Петрограде спустя десятилетия уже в 1913 году. В них исследовательница ставит вопрос перед местными властями о необходимости обратить серьезное внимание на ковровый промысел в Тюменском округе, в «котором сосредоточено большое число мастериц, хорошо подготовленных для ковровой работы». С.А. Давыдова предлагает ряд мер по улучшению качества ковровых изделий, в том числе их орнаментально-декоративного оформления, о помощи ковровщицам в расширении рынка сбыта, о возможности показа лучших образцов на различного уровня российских и международных выставках. Она также ставит вопрос об открытии в Тюмени воскресной школы или артели для ковровщиц с целью «научить их рисовать и развить в них вкус, который руководил бы ими при выборе и составлении узоров», об организации кустарного склада для продажи необходимых для мастериц материалов и инструментов. При складе она предлагает сформировать музей образцовых изделий.

Научный труд С.А. Давыдовой является единственным дореволюционным источником, в котором впервые приводятся бесценные сведения о тюменском ковровом промысле: типах и видах ковров, технике их изготовления, традиционных узорах и сюжетах ковровых изделий. Благодаря этому исследованию сегодня можно реконструировать традиционный облик тюменского ковра конца XIX в., характер и особенности его художественного оформления.

Уникальность проведенного Давыдовой исследования заключается в том, что она воссоздала в полном объеме весь процесс создания коврового изделия от обработки и окраски шерсти, установки стана до рождения ковра.

Благодаря содействию С.А. Давыдовой тюменские ковры были широко представлены на многих престижных кустарных всероссийских и международных выставках (Нижегородской, 1896; Всемирной выставке в Париже, 1900, I-ой и II-ой всероссийских выставках в Петербурге (1902) и Петрограде (1913).

В предисловии к альбому «Русское народное искусство», приуроченному к выставке 1913 г., было написано: «Настоящее издание имеет целью сохранить и запечатлеть в возможно точном и художественном отражении лучшие образцы русского художественного кустарного труда, собранные на второй Всероссийской кустарной выставке в Петербурге». В альбоме были воспроизведены на 88 отдельных таблицах лучшие изделия выставки с краткими пояснительными очерками, в том числе один из экспонирующихся на выставке тюменских ковров. Здесь же была помещена статья С.А. Давыдовой «Производство ковров в Тюменском округе Тобольской губернии», в которой она писала: «...Позднее и до настоящего времени нового исследования этого столь интересного и своеобразного промысла предпринято не было. И потому настоящее исследование, выявляющее многие стороны развития коврового дела, а именно: местонахождение промысла, технику работы, заработок ткалей и другие подробности производства промысла, не теряют своего значения и в настоящее время» [6, с. 189]. Можно с уверенностью сказать, что и сегодня, спустя столетие, эти материалы не потеряли своей актуальности и представляют несомненный интерес для исследователей.

Библиографический список

1. Шелгунов, Н. В. Сибирь по большой дороге // Русское слово. – 1863. – № 5.
 2. Крылов, А.А. От редакции // Сиб. торговая газ. – 1897. – № 1.
 3. Чукмалдин, Н. М. Письма из Москвы и Нижегородской городской ярмарки. – Тюмень, 1898.
 4. Давыдова, С.А. Мои воспоминания о В.В. Стасове // Незабвенному Стасову: сб. воспоминаний. – СПб., 1908.
 5. Давыдова, С. А. Очерк производства ковров в Сибири // Кустарная промышленность в России (женские промыслы). – СПб., 1913.
 6. Русское народное искусство на II Всероссийской кустарной выставке в Петрограде в 1913 г. - Петроград, 1914.
- Статья поступила в редакцию 9.06.09

УДК 398.21

*Е.П. Маточкин, соискатель АлтГУ, г. Барнаул, Email: pallady@ngs.ru***СТИХИЙНЫЙ ТАЛАНТ***К 100-летию первого алтайского скульптора Я.Э. Мечешева*

В статье анализируются произведения первого алтайского скульптора Мечешева. В них просматривается родство с жившими в искусстве Алтая анималистическими образами и преемственность народной резьбы по дереву. В поздних произведениях отмечается синтез западной скульптуры с традициями национального художественного мышления, а также влияние идеологического заказа.

Ключевые слова: резьба по дереву, преемственность, традиции, зооморфные и антропоморфные образы.

Пути развития основных видов изобразительного искусства в Горном Алтае оказались совершенно различными. Если живопись в лице Григория Ивановича Чорос-Гуркина зародилась в самом конце XIX века, то первый ваятель – Ярымка Эредепович Мечешев заявил о себе значительно позднее. Его творчество прослеживается только в течение 1932–1937 гг., дальнейшие же биографические сведения отсутствуют. Известно лишь, что в декабре 1941 года он погиб на фронте. Последователей резьбы по дереву среди алтайцев у него не было. Только полвека спустя П.А. Елбаев начал работать по камню и заново решать проблемы синтеза народного и профессионального искусства. И в настоящее время опыт Мечешева в области объёмной пластики остаётся необычайно актуальным, тем более что долгие годы его произведения находились в забвении и ещё не получили достаточно глубокого осмысления. Казалось бы, краткий период творчества и ограниченный малым числом круг его скульптур не позволит сделать какие-либо обоснованные выводы. Однако за несколько лет он прошёл большой и сложный путь художника.

Дата рождения Мечешева точно не установлена: вероятно это был 1908 год. Детство его прошло в Кош-Агачском районе. Присматривая за байским стадом и наблюдая за животными, вырезал из дерева их фигурки. Страсть к искусству привела Ярымку в 1934 году в Ойротскую областную художественную школу [1]. Здесь основным преподавателем был окончивший ленинградский ВХУТЕИН А.А. Луппов. Он был приверженцем академической системы и стремился привить своим ученикам навыки профессиональной школы. Мечешев делал значительные успехи в учёбе и участвовал в ряде выставок как график. К сожалению, ни один его рисунок не дошёл до наших дней, как и архив Школы, пострадавший во время сильного наводнения.

В художественной школе Ярымка проучился до 1937 года. Специального скульптурного класса в Ойротии не было, и ему самому приходилось развивать свой талант ваятеля. Рисуя натурщиков по всем правилам академизма, штудировав классические антики, впитывая советскую идеологию, Мечешев в своих творениях всё же не отходил далеко от традиций национального художественного мышления. Усвоенные с малолетства каноны условной изобразительности, основанные на поразительной наблюдательности и ритуально-эстетических представлениях, определили характерную манеру его резьбы. Работы Мечешева из фондов Национального музея Республики Алтай, созданные в основном в этот период, относятся к камерной интерьерной пластике, миниатюрны по размерам, соразмерны человеческой руке. По тематике они подразделяются на зооморфные и антропоморфные образы. В народном искусстве изображения зверей распространены повсеместно; их развитая стилистика не могла не сказаться на творчестве Мечешева.

Действительно, его анималистическая пластика наследует многие традиционные черты: животные коротконоги и короткошеи, с крупными головами. Чаще всего это статичные образы, с доминирующим профильным показом и обобщённой моделировкой. Подчёркивая красоту линейных очертаний, он доводит приёмы народной резьбы до яркой художественной выразительности. Несмотря на маленькие размеры, его объёмные изображения, не акцентирующие частностей, обладают качествами монументальности. Таким изваян «Верблюд» (1930-е) с двумя большими горбами. Однако преувеличенность форм не лишает скульптуру восточной грации.

Замечательно вырезал Мечешев фигурки лошадей. Стремление к пластической цельности силуэта подчас диктовало применение необычных стилистических приёмов. В скульптуре «Лошадка» (1930-е) он смыкает плавным контуром линию спины, как если бы не шея, а грива на ней являлась частью тела животного. В скульптуре «Лошадь» (1930-е), напротив, грива выделена, и формы даны монументально-обобщённо, что придаёт произведению характер значимого эпического образа. Тяжеловесная фигура покоится на чрезвычайно толстых и коротких ногах, вследствие чего создаётся впечатление необычайной мощи животного. Этому же способствует уплощённая пластика, смотрящаяся единым монолитным блоком. Удачно использует Мечешев фактуру дерева с годичными кольцами. Их широкие разводы в районе груди и частая чередка на заднем крупе выгодно подчёркивают рельефность форм. В целом его резьба демонстрирует преемственность в изображении на Алтае зооморфных образов. И хотя творение алтайского мастера дышит архаикой, в нём всё же ощущается рука профессионала и эмоциональный мир современного человека, созвучный советской патетике тех лет.

В этих работах Мечешев близок скульптуре студентов Севфака, приехавших в столицу революционного движения из далёких уголков азиатской России. Их педагоги, восхищаясь столь ценным в искусстве авангарда творчеством примитивов, предпочли не ломать их традиционного видения и положились на принцип самостоятельности [2]. Собственно, примерно также самобытно развивалось скульптурное мышление Мечешева. Конечно, занятия в Ойротской школе под руководством педагогов-живописцев, не могли дать многого в отношении роста его как скульптора. А.А. Луппов, если и не был знаком с методикой Севфака, в своей практике фактически придерживался ей же. Да и вряд ли он мог в первые годы пребывания на Алтае предложить начинающему скульптору что-то ещё помимо поднятия общей изобразительной культуры. Вероятно, в данном случае это был оптимальный путь для становления искусства резьбы в национальном духе. Во всяком случае, Мечешев пошёл в своём искусстве значительно дальше севфаковцев, что проявилось в создании композиций как с зооморфными, так и с антропоморфными образами.

Показательны в этом плане два произведения: «Волки» (1932) и «Март» (1937). Первое во многом натуралистично, вплоть до имитации крови красной краской. Нет ни художественного, ни эстетического начала в самом замысле поедания хищниками жертвы. Конечно, в нём можно было бы усмотреть преемственность в изображении сцен терзания скифского времени, однако от их блестящего декоративизма здесь нет и следа. Необходимо учесть, что это самая ранняя из известных его работ, где одарённость мастера ещё не раскрылась в полную силу.

Резная скульптурная группа «Март», кажется, создана совсем другим автором, настолько она совершеннее. Радостная встреча весны воплощена скульптором через образы двух резвящихся козочек. Они вырезаны с такой непринуждённой свободой выражения эмоциональной раскованностью, коих ранее не было в искусстве Мечешева. Фигуры козочек утратили традиционную статику культовой скульптуры и ожили в сложных ракурсах, в динамике движений. Скульптура стала в полной мере круглой, рассчитанной на обзор со всех сторон. Самая поразительная перемена произошла с временным ос-

мыслением образа. Если в статике «Лошади», как и в ритуальной скульптуре алтайцев, покоряет некая извечная сущность изображаемого, то в «Марте», напротив, эстетически выявлен лишь краткий миг, возведённый в ранг вневременного любования.

Эти два произведения, созданные с интервалом в пять лет, поражают, насколько выросло за такое короткое время художественное мастерство Мечешева. Надо полагать, динамические образы также жили в его генетической памяти и здесь отразили преемственность его искусства граффити раннесредневекового времени с популярными сюжетами быстро умирающих животных. В «Марте» воскрешается артистизм древних тюрков в изображении движений, а доминирующий резной контур петроглифов находит преемство в очертаниях объёмной пластики.

Народная стихийная сила таланта Мечешева не могла не привлечь внимание современников. Г. Автоманов, писавший в 30-е годы об искусстве Ойротии, отмечал: «Ведь он, не видя образцов классической скульптуры, лепит и вырезает свои великопленные вещи по какому-то необъяснимому понятию, подсказанному собственной фантазией» [3].

Образы его антропоморфных персонажей словно пришли из героического эпоса. Пластика их подобна анималистической – кооткие ноги и шеи, большие головы, мощные руки и ступни. Скульптуры эти, как правило, тонированы, лица нередко разрисованы, особенно глаза, большие, раскрытые, как у древнетюркских изваяний. Таков «Богатырь» (1933). Он сверхъестественно силен, могуч. От всей его фигуры веет былинной древностью. Даже одет он так, как много веков назад представляли легендарные борцы: «...светло-желтый богатырь обнажил совсем свое крепкое тело и надел на толстые белые ляжки шаровары цвета синего железа, натянул так, что толстый комар не мог бы просунуть носа» [4, с. 136].

В композициях «Борьба», «Тувинская борьба на поясах» (1935) противостоящие друг другу атлеты изваяны в позах, характерных для соревнований, распространённых у кочевых народов Азии. Моделировка героев примитивна: нет ни игры мышц, ни намёка на динамику состязаний – так п-традиции видится условная пластика персонажей восточных единоборств. И всё же, в застылости движения нет той живости, которая так впечатляет в «Марте». Тут лишь фиксация остановленного момента, не преображённая в художественное явление. В петроглифах скифского и древнетюркского времени встречаются изображения поединка двух воинов, однако присущая им драматическая напряжённость, видимо, была чужда натуре Мечешева.

По поводу групповой работы «Человек древности» (1936) газета «Красная Ойротия» писала: «От всей этой группы веет большой физической силой, но весь облик человека выражает страх перед природой, перед её непонятными стихийными проявлениями» [5]. Отчасти такое впечатление исходит от несколько статичной и условной лепки персонажей – словно в растерянности стоящего мужчины с ребёнком. Сюжетную завершенность произведения придаёт находящаяся рядом собака. Животное вырезано более выразительно, с необычайно тёплым чувством. (Такая перенесённость человеческой образности в анималистический мир характерна и для петроглифов Горного Алтая). Сам автор скромно отзывался о своём творении: «Говорят, эта работа удалась мне не плохо. Но это только начало – моя родина достойна работ во сто крат лучших, более совершенных. Радостно жить и творить в стране освобождённого труда» [6].

Действительно, новое время требовало другого, и потому Ярымка с необходимостью должен был освоить и классическую западную скульптуру, и научную анатомию человека. К таким более совершенным работам можно отнести «Сартакая» (1937). Неординарное композиционное построение свидетельствует о развитии пространственно-пластического мышления автора. Ему удалось передать внутреннее состояние героя, сидящего на скале в состоянии глубоких раздумий. Однако акцент на психологическую проблематику в рамках обобщённо-монументального замысла не привёл к желаемому художественному единству. На передний же план выступило противопоставление пластики живого человеческого тела и мёртвой материи скалы. Найденные специфические формообразующие принципы дают адекватное преображение деревянного блока в подобие каменной скалы и живой человеческой плоти. Контраст этот, обыгранный стилистически, оказался доминирующим в образности произведения в ущерб его содержательной идее. Как и борцов, Мечешев изваял Сартакая обнажённым, однако на этот раз прототипом героя стал идеал европейского типа, в значительной мере родеоновский. Старательное стремление воспроизвести достоверный облик человеческого тела приобрело натуралистический оттенок, ещё не подвергшийся художественному осмыслению. Такая трактовка эпического богатыря, которого художники по традиции, начиная с Гуркина, изображают титанически могучим, не стала органичной для образа мифического персонажа, проложившего, согласно легенде, русла алтайских рек. И всё же, надо отдать должное Мечешеву в его первом и многообещающем опыте синтеза классической западной скульптуры с традициями национального художественного мышления.

Своеобразным антиподом примитивистской линии «Борцов» выступают его скульптуры «Сталин» и «Алтаец». Они вырезаны уверенной рукой без каких-либо недочётов в моделировке, но совсем не глубоки по замыслу. Несмотря на тщательную отделку деталей, образность этих произведений страдает поверхностностью, приближается к канонам плакатного стереотипа, и в них меркнет стихийная сила его таланта. В «Алтаец» (1937) отсутствует связь и с народной традицией, и хоть какая-то близость к чевалковскому «Пастуху» (1926). Замысел вырождается в идеологизированную схему, в которой не было преемственности, а национальное своеобразие уступало место общесоветской идентичности. Однако внешний глянец не смог заслонить искренние авторские чувства. И в «Алтаец», и в портрете вождя при всей бросающейся в глаза помпезности скульптор не смог скрыть ноту внутреннего драматизма. Вероятно, Мечешев мучительно переживал себя на работу по идеологическому заказу. Тут он повторял печальный опыт своего второго наставника – Н.И. Чевалкова. Правда, Николай Иванович обучал его не долго. Он приобщал к новейшим художественным течениям и направлял на создание современных сюжетов. Однако форсировка этих явлений в творчестве, настрой на революционную тематику и пропаганда социалистических идеалов не находили как у самого учителя, так и у начинающего скульптора адекватных путей художественного воплощения.

Надо полагать, трагедия искусства и жизни Н.И. Чевалкова, скончавшегося в 1937 году, расстрел выдающегося алтайского живописца Г.И. Чорос-Гуркина, репрессии педагогов Ойротской художественной школы Г.Е. Дулебова и Н.Е. Емельянова оставили глубокий след в душе Мечешева. Смог ли он переделать себя, перестроиться или остался тем же поэтом традиционных образов, продолжил ли поиски путей синтеза народного и профессионального искусства, этого мы не знаем, как не знаем и о его судьбе и искусстве после рокового 1937 года.



Мечешев Я.Э. ЛОШАДЬ. 1930-е. Дерево. 14 x 13 x 5.



Мечешев Я.Э. САРТАКПАЙ. 1937. Дерево. 23 x 17 x 9,5.

Библиографический список

1. Маточкин, Е.П. Горно-Алтайская художественная школа / Е.П. Маточкин // Художественная культура Сибири: особенности освоения и развития. – Новосибирск: Наука, 1988.
2. Фёдорова, Н.Н. Северный изобразительный стиль. Константин Панков. 1920–1930-е годы / Н.Н. Фёдорова. – М.: Наше наследие, 2002.
3. Автоманов, Г. О красках – языке художника / Г.О. Автоманов // Красная Ойротия. – 1935. – 15 октября.
4. Монголо-Ойратский героический эпос. Пер. Владимирцова Б.Я. – Пб.–М.: Всемирная литература, 1923.
5. // Красная Ойротия. – 1937. – 1 января.
6. Мечешев, Ярымка. Радостно жить – легко творить. Моя жизнь, мои мечты // Красная Ойротия. – 1936. – 1 мая.

Статья поступила в редакцию 9.06.09

УДК 37+001.12 / 18

О.Н. Кузнецова, соискатель АлтГУ, г. Бийск, Email: onk2007@yourline.ru

ПРОБЛЕМА ОТЧУЖДЕНИЯ В «ЗЕРКАЛЕ» ИСКУССТВА

В данной статье рассматривается особое качество искусства: отражать традиционные модели отношений человека с миром, сложившиеся в той или иной культуре. Искусство выступает своеобразным источником информации о генезисе актуальных проблем современности, например, отчуждении человека от мира. В этой проблеме обнаруживается два аспекта: отражение отчуждения человека от мира в искусстве и отчужденное искусство. Многомерный характер проблемы сообщает ей дополнительную актуальность.

Ключевые слова: искусство; художественная деятельность; отражение; отчуждение; отчужденное искусство; символизм; абстракционизм; духовность.

В связи с актуальностью проблемы отчуждения современного человека от мира, от природы очевидна необходимость обращения к художественной деятельности как своеобразному источнику информации об отношениях общества с природой в контексте культурно-исторической деятельности человека. Очевидная принадлежность феномена искусства культуре, а также его специфические особенности делают возможным и необходимым наше обращение к искусству как источнику информации об истории отчужденных отношений человека с миром.

Однако господствующая в эстетике и высказываемая многими теоретиками точка зрения об искусстве как способе познания действительности представляется несколько односторонней и недостаточной для решения нашей проблемы. Искусство не тождественно знанию. Характеризующееся параметром историчности, искусство, принадлежащее конкретному историческому, этническому типу культуры, становится его образной моделью, его «портретом», и тем самым по отношению к другим типам культуры оно начинает играть роль «кода», позволяющего проникнуть в глубинные смыслы и переживания, представляемой им культуры.

Искусство, по определению М.С. Кагана, есть «самосоз-

нание» культуры [1]. Если наука «смотрит» на культуру как бы со стороны, как на объект исследования, то искусство отнюдь не абстрагирует объект от отношения к нему субъекта, не разграничивает внешний мир и внутренний, материальный и духовный, природный и культурный. Поэтому природа запечатлевается в искусстве, преломляясь через призму культуры, а не в своем абсолютном бытии, в своей чистой объективности, в которой изучает ее наука. «Взгляд» искусства направлен на саму культуру, а природа и мир в целом отражаются в нем так, как они отражены и преломлены в культуре. Так, в пейзажной живописи разных эпох природа предстает не сама «в себе», но как конкретная культурная модель природы. Искусство, выступая своеобразным зеркалом, отражает не реальный мир, но субъективные переживания этого мира, видение его человеком и отношение к нему человека. Причем, субъектом может выступать не только отдельный индивидуум, но и целая группа людей, например, этнос, создавший уникальную, неповторимую культуру и, следовательно, как-то по-особенному увидевший и переживший реальную картину мира. На каждом этапе своего исторического развития и в каждом этническом (национальном варианте) художественная деятельность воплощала определенный образ мира, который

формировался в данном типе культуры, с присущими только ей особенностями материальной и духовной деятельности, социальных отношений и общей ментальности.

Таким образом, искусство, не являясь способом познания объективного мира, является «самосознанием» культуры, а значит и самосознанием создателя культуры – человека. Искусство, в определенном смысле, является образной моделью самого субъекта, создающего в искусстве «портрет» культуры, а значит, и свой собственный образ. Выходит, искусство есть редкий источник специфической, целостной информации о субъективном, о сущностно-человеческом, о глубинных связях человека с миром, «закодированных» в искусстве. Тем самым искусство выступает едва ли не единственным «кодом» культуры, обращение к которому может способствовать разрешению глобальных проблем современности и, в частности, проблемы отчуждения.

История культуры, история искусства изучают характер и деятельность людей как субъектов, события как произведенные субъектами действия, художественные произведения как модели самих субъектов, в отличие от естественнонаучного знания, история которого предстает как процесс очищения объективности природы и человека (как части природы) от всех субъективных интерпретаций и искажений. Если традиционная наука познает объекты: природу, общество, человека, культуру, искусство, объясняя их, то само искусство поднимается на акой уровень познания, где происходит уникальное преломление объективной природы в феномене свободной воли субъекта. Для того, чтобы понять, почему из многих вариантов «преломлений» субъект выбрал именно этот, чем продиктовано его «свободное действие», какими глубинами сознания или подсознания, необходимо услышать этого субъекта.

Механизм понимания субъекта соответствует процессу общения людей. Под «общением» мы понимаем не просто обмен информацией, но духовное взаимодействие, в процессе которого, один собеседник пытается понять «исповедь» другого. Исследователь стремится проникнуть в духовный мир субъекта художественного произведения, воссоздать его, понять «другого» лучше, чем самого себя. Поскольку глубинный духовный мир «другого» есть целостное художественное единство интеллектуальных и эмоциональных компонентов, осознаваемых и неосознаваемых, вербализируемых и невысказываемых, постольку понимание субъекта неотрывно от сопереживания, от эмпатического проникновения в глубины чужого духа.

С подобным проникновением мы встречаемся в «Крейцеровой сонате» Л.Н. Толстого: «Я не понимаю. Что такое музыка? Что она делает? И зачем она делает то, что она делает? Говорят, что музыка действует возвышающим душу образом, – вздор, неправда! Она действует, страшно действует, я говорю про себя, но вовсе не возвышающим душу образом. Она действует ни возвышающим, ни принижающим душу образом, а раздражающим душу образом. Как вам сказать? Музыка заставляет меня забывать себя, мое истинное положение, она переносит меня в какое-то другое, не свое положение: мне под влиянием музыки кажется, что я чувствую то, чего я, собственно, не чувствую, что я понимаю то, чего не понимаю, что могу то, чего не могу.

Она, музыка, сразу, непосредственно переносит меня в то душевное состояние, в котором находился тот, кто писал музыку. Я сливаюсь с ним душой и вместе с ним переношусь из одного состояния в другое, но зачем я это делаю, я не знаю!» [2, с. 537]. Несомненно, посредством переживания можно в высшей степени почувствовать свою человеческую ценность в «другом», а «другого» в себе, свою причастность к роду человеческому на фоне величия вечного мира. Согласно научному заключению П.В. Симонова, переживание является единственным способом познания другого человека [3].

Традиционно процесс познания видится как проникновение в сущность исследуемого объекта, как движение от одного уровня постижения сущностных связей и отношений к другому. Однако, когда возникает необходимость проникнуть в

сущность духовную, а не материальную, в скрытые за внешними проявлениями уникальные душевные движения, детерминирующие поведение человека не осознаваемой заданностью, но, напротив, коренясь в подсознании, в коллективном бессознательном (ментальности), эти глубинные душевные переживания детерминируют такие поступки человека, которые воспринимаются им же самим как бессмысленные, противоречивые, не поддающиеся логическому объяснению. В этом случае переживание может выступать полноценным методом познания глубинных «душевных движений», обусловивших тот или иной характер отношений человека с миром в том или ином национальном или историческом типах культуры и нашедших отражение в зеркале искусства.

С этой точки зрения, искусство предстает перед нами своеобразной совокупностью эмоционального опыта человечества, многогранным спектром различных типов переживаний мировых феноменов человеком и, как следствие, различных моделей отношений человека с миром в контексте культуры. Определение искусства как некоего зеркала окружающей действительности не является в науке новым или неожиданным. Однако, говоря об искусстве как зеркале переживаний и отношений человека к природе, к миру, следует знать, помнить и учитывать особенные свойства этого «зеркала», которые позволяют заглянуть за «вуаль» «кажимой» видимости и открыть глубинные измерения, глубинные смыслы, кривые внешними характеристиками художественного образа. То есть, «искусство-зеркало» содержит и «знает» совсем не то, что показывает всем. Подобная точка зрения высказывается Л.С. Выготским: «Искусство в том и состоит, чтобы скрывать искусство, как говорит французская пословица» [4, с. 23]. И дальше: «Для Потебни произведение искусства всегда аллегория, иносказание: «Я сказал не то, что сказал, а нечто иное» – вот его формула для произведения искусства» [4, с. 53].

Многомерный характер «зеркала-искусства» обусловлен сложнейшей и малоизученной организацией внутренней духовной жизни субъекта, его тончайшими переживаниями мировых феноменов. Согласно нашему определению, искусство есть отражение субъективности, есть художественная модель самого субъекта. Поэтому обращение к искусству в поисках ответа на вопрос: почему в разных типах культуры субъект выстраивает свои отношения с миром так, а не иначе, не может удовлетвориться использованием традиционных логических методов, утвердившихся в гуманитарном знании (описание, систематизация по внешним признакам, использование, преимущественно, объяснительного принципа). Речь идет о такой монологической форме познания, когда субъект созерцает предмет искусства и высказывается о нем. Субъекту, познающему и высказывающемуся, противостоит безгласный объект исследования. Однако художественное произведение (в логике нашего рассуждения), являясь субъективным отражением мира, моделью субъекта, а, по сути, самим субъектом, не может восприниматься и изучаться как вещь. Художественное произведение как субъект, оставаясь субъектом, не может быть безгласным. Следовательно, познание его ради понимания скрытых в нем глубинных смыслов, интересующих исследователя, может осуществляться только диалогически: субъект (исследователь) – субъект (художественное произведение).

В этом случае исследователю предстоит вступить в диалог с воображаемым собеседником (субъектом), учитывая возможные расхождения между подлинными, глубинными мотивами его поведения и теми штампами представлений о причинах его поступков, которые утвердились в общественном сознании. Основным способом решения этой задачи является умение поставить себя на место другого и посмотреть на его переживания и устремления не извне, а изнутри. Вживание в образ другого человека, подобно актерскому мастерству перевоплощения, но в отличие от последнего целью исследователя является не воссоздание поступков, а выявление скрытых мотивов этих поступков.

В самом феномене понимания «другого» нет ничего удивительного. Это общечеловеческая познавательная способность включается тогда, когда необходимо познать не объект, а субъект. Для успешного решения данной задачи необходима особая степень развитости данной способности у исследователя, особой психологической проницательности, не останавливающейся перед отсутствием реального понимаемого лица, перед необходимостью воссоздания его духовного мира, его психологического образа в своем сознании. Чем более загадочна, противоречива и не прояснена документами деятельность субъекта, тем больше требует она от исследователя догадки, интуиции, эмоционального проникновения в ее мотивы и смыслы.

В нашей статье понимание субъекта не является самоцелью. Целью работы является выявление глубинных онтологических основ отчужденных отношений в человека с миром, специфически отраженных в зеркале искусства. Именно такой постановкой проблемы, а также особенностями искусства как самосознания культуры, в призме которой преломляются отношения общества с природой, обусловлено обращение к «диалогически-понимающему» подходу (М.С. Каган). С точки зрения данного подхода, известная метафора «искусство-зеркало» обретает новые характеристические черты.

Искусство не есть одномерная «зеркальная» форма, плоско отражающая образ реальной действительности. Искусство – это зеркало, подобное тому, с которым разговаривала царица в сказке А.С. Пушкина. «Искусство-зеркало» – это субъект, к которому можно вопрошать, вести с ним беседу, получать неожиданные ответы, догадываться, из отдельных реплик складывать текст, восстанавливая всю «палитру» переживаний, обусловившую тот или иной характер отношений человека с миром. Как было отмечено выше, специфика исследовательских способностей «вопрошающего» обязательно должна включать в себя определенный уровень эмоциональной отзывчивости и рациональной проницательности.

Рассмотрение искусства с точки зрения «диалогически-понимающего» подхода выводит его из положения автономии, из состояния некой самодостаточности, из бытия «в себе» и «для себя». Новый ракурс видения искусства не умаляет его высокого статуса, но обеспечивает его включенность в системное исследование глобальных проблем современности, в частности, тотального отчуждения с человека от мира. Такая постановка вопроса высвечивает новые грани искусства, его малоизученные специфические возможности, которые еще недостаточно учитываются в искусствознании, что нередко приводят к ошибочным трактовкам художественных смыслов произведения.

Так, с точки зрения традиционной, классической логики, произведения далеко не всех авторов являются носителями человеческих смыслов, то есть, ни о чем не повествуют. Тогда художественное произведение выступает в качестве субъекта бессмысленного, бездуховного, отчужденного. Ярким примером такой оценки являются ставшие традиционными трактовки произведений авангардного искусства. В этом ряду особое положение отводится абстракционизму. Абстракционизм – явление в авангарде довольно универсальное, поскольку выступает исходной формой для многих других направлений «неискусства».

Основоположником беспредметного искусства является В. Кандинский, отказавшийся от изображения «внешней природы». Именно это обстоятельство в русле традиционной, всем понятной логики выдвигается и в качестве критерия, и в качестве аргумента в пользу тезиса о том, что подобная форма творчества является проявлением отчуждения в искусстве, его бессмысленности и бездуховности. Однако следует обратить внимание на то, что самым выдающимся сочинением В. Кандинского является книга «О духовном в искусстве». Серьезного внимания в этой работе заслуживают авторские трактовки терминов «духовное» и «недуховное». Опасность для духовности в искусстве, с точки зрения художника, представляют «материалистические» периоды нашей истории и, соответственно, материалистическая философия: «Такие периоды, ли-

шенные в искусстве высоко стоящего творца, лишены просветленного хлеба, являются периодами упадка в духовном мире.... В такие немые и слепые времена люди особенно ярко ищут и особенно исключительно ценят *внешние успехи*, их стремления – *материальное благо*, их достижение – *технический прогресс*, который служит только телу и только ему и может служить. Чисто духовные силы либо не ценятся, либо вовсе не замечаются» [5, с. 13]. Это высказывание В.В. Кандинского чрезвычайно актуально для нашего времени и свидетельствует об устойчивости такой формы отчуждения, как стремление к успеху. Автор говорит о возрастающей конкуренции, о «бешеной» погоне за успехом – все это способствует тому, что искания художников все более приобретают внешний характер: «Искусство, ведущее в такие времена низменную жизнь, употребляется исключительно для материальных целей. Оно ищет содержания в *твердой материи*, потому что оно не видит тонкой. Предметы, в воспроизведении которых оно видит свою единую цель, остаются неизменными. «Что» само собою отпадает. И единым остается вопрос: «как» передается этот предмет художником. Этот вопрос становится символом веры. Искусство теряет душу» [5, с. 13].

Таким образом, В.В. Кандинский в качестве основного вопроса для художника определяет вопрос «что?», и только потом – «как?». Для него это принципиально. Художник не выступает категорически против изображения «внешней природы», отмечая, что произведения многих авторов «действительно художественны» и «удерживают душу от огрубения». Но есть нечто более тонкое, невыразимое, скрывающееся под образами природы некие предвечные смыслы мироздания. Это то, что И. Кант именует «вещью в себе». Это и есть «что». «Коротко говоря, – пишет автор, – это «что» есть для него (художника) бесконечно уточненная материя или как именно ее называют чаще *духовность*, которая не поддается твердому выражению и не может быть выражена слишком материальной формой. Возникла повелительная необходимость найти новые «формы» [5, с. 17]. Новые формы, знаки, символы – новый художественный язык для выражения этого «что», которое открывается художнику метафизическим путем и диктуется его «внутренней необходимостью», природой его души, его собственной духовностью. Для выражения самой духовности (личностного качества) В. Кандинский предлагает символ – треугольник, вершина которого движется вперед и вверх.

Совершенно очевидным фактом является родство абстракционизма с символизмом. Символизм как течение в литературе и философии, во многом определявшее духовную жизнь начала двадцатого века, был подлинным, глубоким источником творчества В. Кандинского. Наследие символизма навсегда определило его взгляды и пристрастия, образ мысли, литературный стиль и художественный язык. С символизмом его роднит и тот характерный для эпохи в целом прорыв к духовному, о котором он неустанно говорит в своих произведениях, в противовес глубокому позитивизму и материализму прошлого века. «Тут я выучился не глядеть на картину со стороны, – признается В. Кандинский в «Ступенях», – а самому вращаться в картине – в ней жизнь. Яркое помню, как я остановился на пороге перед этим неожиданным зрелищем. Стол, лавки, важная и огромная печь, шкафы, поставцы – все было расписано пестрым, размашистым орнаментом. По стенам лубки: символически представленный богатырь, сражения, *красками переданная песня*. Красный угол, весь завешанный писанными и печатными образами, а перед ними – красно-теплящаяся лампадка, будто что-то про себя знающая, таинственно шепчущая скромная и гордая звезда» [6, с. 26].

Цветные звуки, поющие цвета (краски), «благоухающие» и имеющие «вкус» – это не физиология и даже не психология. Это – метафизика философии А. Шопенгауэра и Ф. Ницше, и это – художественный прием «прямого соответствия», открытый французскими символистами и положенный в основу творчества В. Кандинского. Этот прием наглядно представлен в программном произведении символистов, стихотворении А. Рембо «Гласные».

А – черно, бело – Е, У – зелено, О – сине,
И – красно... Я хочу открыть рождение гласных.
А – траурный корсет под стаей мух ужасных,
Роящихся вокруг, как в падали иль тине,
Мир мрака; Е – покой тумана над пустыней,
Дрожание цветов, взлет ледников опасных.
И – пурпур, сгустком крови, улыбка губ прекрасных
В их ярости иль в их безумье пред святыней.
У – дивные круги морей зеленоватых,
Луг, пестрый от зверья, покой морщин измятых
Алхимией на лбах задумчивых людей.
О – звона медного глухое окончанье,
Кометой, ангелом пронзенное молчанье,
Омега, луч Ее сиреневых очей.

Для В. Кандинского, как и для А. Рембо, «черное» – символ смерти, скорби, печали. Равновесие черного и белого рождает «серое». Естественно, что так рожденная «краска» не может дать внешнего звука и движения. Серое – беззвучно и «бездвижно».

В. Кандинский говорит о белом, как о «некраске», как о символе мира, где исчезли все краски, все материальные свойства и субстанции. Этот мир стоит так высоко над нами, что ни один звук оттуда не доходит до нас. Великое молчание идет оттуда. Подобное в материальном изображении холодной, в бесконечности уходящей стены, которую ни перейти и ни разрушить. Потому и действует белое на нас, как молчание такой величины, которое для нас абсолютно. Это молчание не мертво, но полно возможностей. Белое звучит подобно молчанию, которое *вдруг может стать понятно*. Это есть нечто, предшествующее началу, рождению. Автор не требует гневного внимания и правды от Космоса, как это делают «греки» [7], он вслушивается в мир, пытаясь узнать его не разумом, но сердцем, понять самую, что ни на есть, душу мира. В свою очередь, вслушиваясь, всматриваясь в художественную модель мироздания, созданную автором, «абстрагируясь от несущественного», «идеализируя типическое», согласно принципам герменевтической логики, мы открываем в лице художника духов-

ную личность и, как следствие этого, неотчужденное искусство.

Герменевтическая логика, в отличие от классической, предполагает отношение к художественному произведению как к субъекту, а не как к объекту. Об этом достаточно подробно шла речь в начале статьи. Исследователь, вооруженный герменевтическим методом, получает научные результаты, которые не могут быть достигнуты средствами классической логики, поскольку классическая логика имеет определенные методологические ограничения. Ситуация становится еще более острой и, по определению, нелогичной, когда к нестандартному, неклассическому искусству применяется классический метод исследования. Неканоническое искусство, рассматриваемое в рамках канонической логики, в лучшем случае, может быть не понято, в худшем – запрещено так, как канон запрещает апокриф. В современной научной парадигме все увереннее занимает передовые позиции системный подход, несколько отодвигая на второй план аналитический, позиционирующий себя продолжительное время в качестве универсального научного метода. В связи с этим, оправданным и давно обоснованным в науке является тезис о том, что специфика предмета исследования определяет метод, а не наоборот. Гуманитарное знание специфично своей текстовой природой, когда любое произведение человеческого «духа» может быть представлено, как «текст», понять который можно лишь при условии понимания субъекта – автора этого текста. Именно этим обусловлена исследовательская потребность в «диалогически-понимающих» приемах, в интерпретационных методиках, в специфической методологии, каковой является герменевтика.

Более подробное рассмотрение темы отчуждения в зеркале искусства, с обращением к конкретным художественным произведениям конкретных авторов будет осуществлено в отдельной монографии. Жанр статьи позволяет лишь обозначить проблему, ее основные аспекты, наметить подходы к ее рассмотрению и разрешению.

Библиографический список

1. Каган, М.С. Системный подход и гуманитарное знание [Текст] / М.С. Каган – Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1991.
2. Толстой, Л.Н. Избранные произведения в трех томах. Повести и рассказы [Текст] / Л.Н. Толстой – М.-Л.: Гос. изд-во худож. лит., 1950.
3. Симонов, П.В. Происхождение духовности [Текст] / В.П. Симонов, П.М. Ершов, Ю.П. Вяземский. – М.: Наука, 1989.
4. Выготский Л.С. Психология искусства [Текст] / Л.С. Выготский – Ростов-на-Дону: «Феникс», 1998.
5. Кандинский, В.В. О духовном в искусстве (Живопись) [Текст] / В.В. Кандинский. – Л.: Фонд «Ленинградская галерея», 1990.
6. Кандинский, В.В. Ступени. Текст художника. [Текст] / В.В. Кандинский. – М., 1918.
7. Лосев, А.Ф. Дерзание духа [Текст] / А.Ф. Лосев. – М.: «Политиздат», 1989.

Статья поступила в редакцию 9.06.09

УДК 728 (571.13)

А.Н. Гуменюк, доц. ОмГТУ, г. Омск, Email: gumenyuk-alla@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ДЕРЕВЯННОЙ ЖИЛОЙ ЗАСТРОЙКИ ОМСКА 1910-Х ГОДОВ

В статье рассматривается развитие архитектурных стилей и стилевых направлений в жилой застройке Омска 1910-х годов. Отмечается, что модерн и неоклассицизм пришли в омскую архитектуру почти одновременно. В те же годы проявляла себя эклектика в виде демократического варианта «русского стиля» и смешения элементов исторических стилей и стиля модерн. В целом отмечается отход от декоративности в сторону пластического лаконизма. Акцентируются местные особенности.

Ключевые слова: модерн, неоклассицизм, эклектика, «русский стиль», домовая резьба.

В 1910-е годы Омск начинает приобретать устойчивые черты современного города европейского типа, преодолевая отставание от столиц в освоении новых архитектурных стилей. Модерн и неоклассицизм пришли в омскую архитектуру почти одновременно и, наряду с каменным строительством, заявили о себе в деревянной жилой застройке. Еще в преды-

дущее десятилетие в домовой резьбе Омска отмечалось появление стилистических признаков модерна и реминисценций ампира и Ренессанса, как признаков надвигающегося на провинцию неоклассицизма [1]. В 1910-е годы в том и другом стилевом направлении работают дипломированные архитекторы и мастера строительных артелей.

В своей основе объемно-планировочная структура жилых одноэтажных домов остается прежней. Как правило, декоративные решения зданий сводятся к украшению фасадов лаконичным орнаментом модерна, который выполняется в технике пропиленной резьбы или к применению деталей из

* Датировки и первые владельцы домов выявлены автором при анкетировании в процессе работы над проектом «Микрорайон «Казачья слобода» в Куйбышевском районе». Проектный институт Омскгражданпроект. Омск. 1993.

арсенала неоклассики, изготовленных в технике объемной накладной резьбы. Однако, несмотря на кажущееся постоянство пространственной структуры здания, оно все-таки претерпевает изменения. Отказ от затейливо-ажурной резьбы периода эклектики делает одноэтажное здание более лапидарным по своему образному звучанию и создает иллюзию более крупной формы, кроме того, размеры оконных проемов увеличиваются в действительности. Особенно эти изменения сказываются в облике двухэтажных доходных домов на четыре–восемь и более квартир, имеющих, как правило, большие плоскости бревенчатых стен или стены обшитые тесом. Типичными образцами подобной архитектуры являются сохранившиеся дома бывшего Казачьего форштадта. (Илл. 1-2).



Немаловажные декоративные составляющие фасадов – орнаментальный подкарнизный пояс и подзоры сменяются на ритмически расположенные модульоны, между которыми размещается накладной декор модерна: круги и полосы. Они кажутся гигантскими по сравнению с недавними деревянными «арабесками». Порой подкарнизное пространство остается незаполненным, что еще более усиливает масштабность звучания деревянного здания, а иногда придает суровость его облику.

«Вертикаль» модерна заявляет о себе в крупных наличниках, почти лишенных декора, в ставнях с простым оформлением накладными полосами, в переплетах больших широких окон и в огромных «полотенцах», порой нависающих над входными дверьми. Изгибающиеся линии модерна чаще всего встречаются в наверху лобовых досок наличников, реже – в подоконном пространстве проемов.

Признаки неоклассической архитектуры отмечаются в каннелированных наличниках с модульонами, в «замковых камнях» арок над окнами, читаются в античных вазонах, расположенных в тимпанах арочного пространства.

Модерн трансформирует в своем понимании типичный для деревянной архитектуры Омска ломаный фронтон или фронтон «на плечиках». В одном случае, фронтон лишается «плечиков», получает увеличенную стрелу подъема и превращается в шпигель. (Илл. 4).



В другом, сохраняя «излом», становится стеной мезонина. (Илл. 1). В третьем – «плечики с наклоном» делаются составляющими фронтона-трапеции, акцентирующего вместе с шатровой башней парадный вход жилого дома. (Илл. 11).



Сохранившиеся в историческом центре в районах Новослободского и Казачьего форштадтов образцы жилой застройки с орнаментикой модерна все же далеки от тех зданий-организмов, которые предложила в своих павильонах Первая Западно-Сибирская сельскохозяйственная, лесная и торгово-промышленная выставка 1911 года, им также трудно соперничать с особняком Кабалкина, возведенным на улице Думской в том же 1911 году. (Илл. 5).



Дом присяжного поверенного А.С. Кабалкина наиболее полностью отражает стилистику модерна в деревянной архитектуре Омска. В настоящее время, с точки зрения градостроительного решения, особняк имеет ярко выраженную свободную постановку в пространстве. Со сносом ближайших зданий разрешилась задача модерна – подчеркнуть самостоятельность и целостность здания как единого художественного организма. Круговой обзор дает возможность оценить сложную «лепку» объема с его многогранным угловым эркером, перекрытым высоким шатром, и живописное богатство силуэта, достигаемого введением в композицию разнообразных по

типу фронтонов. Мощная пластика стен бревенчатых фасадов с их естественным цветом древесины – еще одно средство художественной выразительности «деревянного модерна». В планировке здания не вызывает сомнения ведущая роль лестницы как вертикальной оси, но особенно впечатляет наличие фактора свободного перетекания внутреннего пространства во внешнее. Организованные вокруг дома террасы, сообщающиеся с внутренними помещениями, – немаловажные компоненты в функциональной и образной стороне замысла. Для определения стилиевой линии модерна отметим, что близкие по типу постройки «деревянного модерна» мы находим в архитектуре Томска в творчестве профессиональных архитекторов, отказавшихся от пышной орнаментальной резьбы периода эклектики [2, с. 102]. Изобразительные мотивы памятников томского модерна черпались из местных традиций, а также северо-европейской средневековой архитектуры. Имеется в виду дом, построенный по проекту художника-архитектора В.Ф. Оржешко, где резные коньки кровли имеют прямой аналог с деревянным храмом в Боргунне (Норвегия, около 1150 года). В Омске же, в доме Кабалкина «северный оттенок» получили уже крупномасштабные элементы композиции, формирующие силуэтную пластику здания. Так завершённый высоким шатром эркер с крутой, но плавно перетекающей в основание кровлей, по-северному аскетичен и напоминает готические башни средневекового зодчества. А огромный фронтон, венчающий выступ северного фасада, ассоциативно связывается с лапидарными щипцами-фронтонами старинных домов городов российской Балтии. Более близкие к памятнику по времени и стилю ассоциации – каменные дома с килевидными и изогнутыми фронтонами на Матильденхёв в Дармштадте, возведенные в 1901, 1904 годах П. Беренсом и Й.-М. Ольбрихом и названные современниками «документом немецкого искусства непреходящей ценности» [3, с. 241].

В романтизированном облике особняка Кабалкина присутствуют черты местной архитектурной традиции. Ступенчатый аттик, акцентирующий главный вход в здание, стилизован под характерный для деревянной застройки Омска фронтон «на плечиках». Здесь был намечен новый пластический мотив, который при благоприятных обстоятельствах развития «нового стиля» в деревянной архитектуре Омска, мог бы стать для него знаковым.

Несколько деревянных домов жилой застройки в Омске, хотя и не столь пластически зрелищных, как особняк Кабалкина, все же решают задачи модерна, выявляя внутреннюю планировку здания в своих внешних объемах. Один из них – особняк Имениникова (1911-1912) на улице Сенной, 38. (Илл. 6).



Неоклассицизм с точки зрения формотворчества также попытался утвердить себя в деревянной архитектуре Омска. Но не через жилой особняк, а через постройку общественного назначения.

Редким образцом этому является здание еврейского училища (1915), расположенное в районе массовой жилой застройки на углу улиц Почтовой 33/Слободской, 52. Его монументальный двухэтажный объем имеет центрально-осевую композицию, «закрепленную» протяженным фронтоном и высоким куполом. (Илл. 7).



Стилистическое единство деталей, сомасштабность зданий, их ритмические взаимосвязи в створе улиц «деревянного города» создавали в жилой среде «малые архитектурные ансамбли». Примерами тому служат дома на углу улиц Успенского и Учебной; перекрестке Учебной и Почтовой; группа домов на улицах Красных Зорь, Почтовой и другие. (Илл. 2-3).



Стилистическая картина архитектуры 1910-х годов не ограничивается ведущими стилями этого времени. Эклектика проявила себя в Омске в деревянных постройках, имитирующих пышную архитектуру каменного здания. Показателен в этом отношении оштукатуренный двухэтажный дом областного лесничего по улице Почтовой, 41 (1913). Углы здания фланкированы каннелированными пилястрами на уровне второго этажа и рустированы «каменной кладкой» – на первом; подобным образом акцентированы вход и центральная часть главного фасада. Однако время эпохи модерна наложило свой отпечаток, включив в барочные фасады дома деревянные козырьки с большим вылетом дугообразных кронштейнов. Остро современная деталь выглядела модным новшеством, но звучала некоторым диссонансом в образном строе фасада (в настоящее время козырьки утрачены). (Илл. 8).

В архитектуре деревянного дома продолжает проявляться и переходный вариант стиля – эклектический модерн 1900-х годов, отмеченный органичным присутствием элементов архитектурной классики в декоративном решении фасадов с доминантой модерна. В доме Зутиса на улице Красных Зорь, 41 (1915) изогнутые линии «нового стиля», пластически выполненные во всех элементах наличника, соседствуют с подкарнизным поясом из модульонов и накладок типа «бриллиант». Подобный эклектический союз характерен для дома Корнилова на пересечении улиц Чкалова, 34 / Маршала Жукова, 71 (1913). Отличие заключено лишь в декоре, представленном рациональным вариантом модерна. Подчеркнем, что разнообразные модификации модерна в деревянной архитектуре Омска 1910-х существовали одновременно.



В 1910-е годы были построены здания (по всей видимости, профессиональными зодчими) в духе народной архитектуры, с использованием проектных образцов, выполненных архитекторами круга Ропета – Гартмана. Представители демократического варианта «русского стиля», стремившиеся в целом к демократизации архитектуры, они предлагали использовать в деревянной резьбе народные мотивы, встречавшиеся в узорочье вышивок, плетеных рогожек, декоре предметов быта. Особняк Штумфа на улице Валиханова, 10 – характерный пример возвращения в комфортабельный городской особняк «народного» материала – дерева и народных приемов его обработки, в частности, пропиленной резьбы. Но «возвращение» в жилой дом «народного духа» осуществляется здесь посредством искусства профессионального, закрепленного в увражах тех лет. Декоративные детали, украшающие дом, в том числе типичные для «стиля» Ропета небольшие свисающие полотенца, характер их пропиленной резьбы указывают на применение канона, четко сформулированного несколько десятилетий назад. (Илл. 9).

Особенности деревянной архитектуры Омска 1910-х годов лежат в русле общих закономерностей развития провинциальной застройки, находящейся в структуре стремительно растущего капиталистического города. И если предыдущее десятилетие на примере сохранившихся участков Казачьего и Новослободского форштадтов дает возможность проследить и выявить в деревянной архитектуре Омска происходившие во

времени изменения, то 1910-е годы демонстрируют иную ситуацию. Развитие в массовой застройке стилистических приемов модерна и неоклассицизма шло параллельно, одновременно проявляла себя эклектика, в виде демократического варианта «русского стиля» и смешения исторических стилей с элементами модерна. В целом, можно говорить о постепенном отходе от декоративности и о движении к лаконичной и функциональной архитектуре.



Поздно пришедшая в архитектуру Омска мода на подобные постройки определила и их малочисленность.

К местным особенностям следует отнести превалирование деревянных построек, принявших новые стилевые черты «высокой каменной архитектуры» на уровне аппликативного использования в фасадах характерных декоративных деталей.

Пристальное внимание к городской деревянной застройке, изучение ее специфических особенностей, определение стилевых характеристик зданий создает подоснову для энергичного выявления памятников архитектуры, возможности дифференцированного подхода в их реставрации и сохранения в структуре исторического центра Омска.

Библиографический список

1. Гуменюк, А.Н. «Казачья слобода». Архитектурный анализ среды (к проекту регенерации) / А.Н. Гуменюк // Памятники истории и культуры Омской области: проблемы выявления, изучения и использования: Тез. докл. и сообщ. област. научн. конф. – Омск, 1993.
2. Деревянная архитектура Томска. – М.: Изд-во «Советский художник», 1987.
3. Фар-Беккер, Габриелле. Искусство модерна / Габриелле Фар-Беккер. – Кельн, 2000.

Статья поступила в редакцию 9.06.09

УДК 7.031.2

Л.В. Шокорова, аспирант АлтГУ, г. Змеиногорск, Email: dxsh81@mail.ru

ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ НАРОДНОГО ИСКУССТВА И ПРОБЛЕМЫ ЕГО РЕАЛИЗАЦИИ В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ

В статье описываются формы бытования и наиболее значимые функции традиционного народного искусства в единой системе современной культуры. Автор рассматривает проблему достижения согласия между традициями и современностью, особенности развития традиционных народных ремесел в региональном контексте и проблемы духовно – творческого развития личности.

Ключевые слова: традиционное народное искусство, духовная культура, самодеятельное творчество.

Современный период развития России, связанный со становлением новых экономических отношений в обществе, характеризуется проявлениями бездуховности, насаждением средствами массовой информации псевдокультуры, порождающей смену духовных ценностей и актуализирует проблемы духовно-творческого развития личности. Размывание

культурно – исторических и национально – культурных традиций может стать серьезным фактором духовной деградации общества. Кризис бездуховности вышел за границы естественных наук и вторгается в заповедность человеческого существования – духовную область Бытия Личности. Как особая форма отражения объективного мира и как дополни-

тельное средство ориентации в этом мире, духовная сторона бытия находится в тесной связи с практической деятельностью человека. И хотя прямой зависимости между материальными и духовными богатствами личности нет, всё – же удовлетворение материальных потребностей является необходимой предпосылкой, условием духовного развития человека. «Чем прочнее, полнее удовлетворяются материальные запросы человека, тем больше реальных возможностей у него для духовной деятельности, тем он свободнее, независимее от материальных забот» [2, с. 10]. В данных условиях, когда преобладают только материальные ценности, как никогда повышается значение искусства как источника удовлетворения духовных потребностей людей и роль традиционного народного творчества, являющимся транслятором духовной культуры.

Духовная культура есть аккумулированная и концентрированная энергия, накопленная всем многовековым развитием человеческой цивилизации, усилиями всех поколений наших предков. Связанное с духовной культурой народное декоративно – прикладное искусство участвует в формировании среды, в которой протекает жизнь народа, отражает жизненно важные черты этноса, формирует основы общепринятых норм нравственности, обогащает мировоззрение людей через наиболее масштабные представления и отражает модель мира, в котором помимо желания человека определяется его угол зрения на вещи. «В таких целостных представлениях народа прослеживается стремление охватить и обозначить на предметах быта целый мир [4, с. 17]». В какой – то мере понятие народного искусства замыкается на крестьянском творчестве, потому что крестьянство – это основа, это источник эмоционального понимания наших духовных ценностей. Уникальность ситуации, сложившейся в России и породившей к концу 19 века бурное развитие народных художественных промыслов, заключалось в том, что 90% населения страны составляли крестьяне, что им нужен был дополнительный доход. Но всё – таки одна из главных причин – духовная предрасположенность к творчеству, к сказительству. «Народное чувство красоты, истины веры, сохранившееся в ключевых образах – идеях народного искусства, явились источником, питающим творчество в промыслах» [3, с. 96].

Сущность народного искусства нашла отражение в исследованиях ведущих отечественных учёных: А.Б. Бакушинского, И.Я. Богуславской, В.М. Василенко, М.А. Некрасовой. В этих трудах отражены проблемы народных художественных традиций, процесс становления народной культуры как некой целостности во всесторонних взаимосвязях с иными системами. Среди многих проблем современного народного искусства проблемы традиций едва ли не самые существенные и сложные. Основа традиции – правильное отношение к национальному наследию, которое является искусством прошлого. В традицию же входит всё то, что имеет непреходящую ценность – это опыт народа, что, что способно по новому жить в современности. М.А. Некрасова выделила пять функций народного искусства: праздничную, утилитарную, сувенирную, коммуникативную и эстетическую, которые свидетельствуют о том, что народное искусство не может восприниматься только как искусство прошлого. Прогресс искусства невозможен без преемственности, без критического освоения художественного опыта, творческих традиций, эстетических норм прошлого. Т.М. Разина отмечает: «Говоря о глубокой преемственности народного искусства, мы имеем в виду, что многие его идеи, образы, сюжеты, орнамент, технические приёмы и формы предметов возникли в очень отдалённые эпохи и устойчиво сохраняются в творчестве народа, иногда вплоть до нашего времени. Это не проявление консерватизма, а живая и органическая преемственность, когда каждое новое поколение усваивает наследие предыдущего не по инерции, а в силу искренних, непредвзятых побуждений: от прошлого, уже сделанного народом ранее, берётся лишь понятное, отвечающее сегодняшним мыслям и чувствам, вызывающее интерес и побуждающее к творчеству...».

Практика показала, что в обществе сохраняется устойчивый интерес к разным видам творчества, и экономическая

ситуация не в состоянии повлиять на какие – то глубинные мотивы личной самоидентификации. Значит, желание людей заниматься традиционными ремёслами – это объективная реальность «запросов» общества, что народ не утратил непосредственную и живую потребность в своём традиционном искусстве. Исследования искусствоведов, социологов, этнографов, проведённые в последние годы, свидетельствуют о том, что увлечение народным искусством отнюдь не мода, которая скоро пройдёт. Это искусство выступает в системе современной культуры как явление сугубо функциональное. И хотя некоторые традиционно присущие ему функции ушли в прошлое, на данный момент достаточно чётко определился ряд положений, позволяющих говорить о том, что народное искусство органично вошло в систему современной культуры. Прежде всего, произведения народного творчества во многих случаях по – прежнему сохраняют свою утилитарную функцию. К примеру, многие сельские жители Алтайского края и сейчас ходят в лес с корзинами, плетёнными из прута. А прочная и красивая плетёная мебель является украшением интерьера и в наши дни. Сохранило народное искусство и свою ритуально – праздничную функцию. Во многих регионах наблюдается её бурное возрождение и обновление. По прежнему присуща народному искусству и коммуникативная функция. Но характер её несколько изменился в связи с изменением образа жизни, широким распространением массовых коммуникаций и новых форм общения. В народном творчестве запечатлелась душа народа, оно чрезвычайно образно и ярко представляет его психологию и характер, способствуя тем самым взаимопониманию между народами. В связи с развитием «индустрии туризма» большими темпами развивается сувенирная функция. Эта функция специфична, и в силу особо тесной связи народного творчества с обычаями и традициями той или иной местности ни одна другая форма художественной культуры не способна её выполнять.

Разнообразие функций и расширение социокультурной среды, в которой традиционно существовало народное художественное творчество, создало основу для формирования различных способов включения народного искусства в единую систему современной культуры. Соответственно этому можно выделить несколько форм бытования народного искусства. Первая – народное искусство как вид творчества развивается для себя, для своих соседей, друзей. Наиболее устойчивыми и распространёнными его образцами являются разнообразные украшения жилища, такие как резьба по дереву, вышивка небольших панно, картин, икон. Другая, так же идущая из прошлого форма народного творчества получила развитие в рамках организованных художественных коллективов. Это Барнаульский, Мамонтовский, Бийский, Рубцовский лесхозы, занимающиеся производством плетённой мебели, изготовлением различной сувенирной продукции на основе имеющегося местного природного материала.

Особо следует выделить бытование народной художественной традиции на почве самостоятельного творчества, которое имеет свой особый путь развития и далеко не всегда осознаётся современниками как искусство. Самодельное творчество хотя и привлекает внимание исследователей, но ещё не подвергнуто всестороннему анализу и трактуется весьма противоречиво. Самодельность следует понимать, прежде всего, как художественную деятельность как по отношению к профессиональному искусству, так и по отношению к традиционному народному творчеству. «Диапазон самодельного творчества не имеет столь системного строения, как народное искусство. Это и изделия из корня дерева, это и картины так называемых “наивистов”. В нём нет чёткой субординации, так как не улавливается основной её стержень, это просто иная структура внутри общей системы народного искусства. Иная структура вовсе не предполагает полной автономности, она подчинена общим закономерностям, но живет все же по своим правилам» [1, с. 17]. Самодельное творчество имеет как бы дочерний характер по отношению к традиционному народному искусству так, как не только нередко использует традиционные сюжеты и художественные приёмы, но и пронизано той

целостностью, которая объединяет строй образов. Целостность в произведениях самодельного творчества отнюдь не уравнивает их с произведениями традиционного народного искусства, но и не уступает ему по своей силе, а в ряде моментов даже превосходит его. Но всё – таки самодельное творчество не может полноценно существовать без своей природы – традиционного народного искусства. По своему положению в общей системе и по своим частным функциям оба эти вида народного творчества всё – таки различаются. «Традиционное народное искусство по своей сущности занимает базовое положение и функция его этническая. Самодельное творчество в более традиционной своей части тоже участвует в образовании основ национального искусства, но функция его не столько этническая, сколько культурная вообще. Традиционное народное искусство – это само бытие. Самодельное творчество уже выступает как некое отражение бытия». Самодельным творчеством может заниматься всякий интересующийся искусством, но не имеющий специального образования, начиная с земледельца и кончая министром. И проявляется это как в изобразительном искусстве, так и в декоративно – прикладном. В обычной жизни домохозяйки, инженеры, механики начинают рисовать, вышивать, плести из лозы и соломы. Характер художественных интересов самодельных художников тоже очень широк – от каких-нибудь ботанических аппликаций до картин реалистического стиля. Часто их талант просыпается внезапно, в силу внешних обстоятельств, круто меняющих их жизнь. Одни начинают учиться мастерству по книгам, которых сейчас в избытке, другие обращаются за помощью к профессиональным мастерам и художникам. И в результате упорного труда добиваются высокого уровня профессионализма. Например, Жунь Виктор Николаевич, житель города Рубцовска Алтайского края, работая всю жизнь сварщиком, внезапно почти полностью потерял зрение. Работать больше нигде не мог. И он вспомнил, что когда – то со своим дедом плёл корзины. Пошёл в библиотеку, почитал различную литературу по плетению, заготовил материал. Жена Нина Васильевна не верила в его затею. Но увидев, что получаются очень даже неплохие изделия, да ещё и приносят доход, сама увлеклась плетением. Сейчас его работы пользуются хорошим спросом, а ремесло стало способом заработка. Виктор Иванович гордится, что его изделия расходятся от востока до запада. Он неоднократно пытался создать цех по плетению, но различные обстоятельства не позволяют воплотить эту задумку. Его изделия отличаются продуманностью форм, сложными видами плетения, оригинальностью. В Рубцовском районе также занимается плетением Рубцовский лесхоз, но при промышленном производстве плетённых изделий основное внимание уделяется технологичности изготовления, строгому соблюдению размеров и форм однотипных изделий. Это часто приводит к безликости, упрощенству, а то и просто к безвкусице. Поэтому выгодно отличаются в этом плане мастера, работающие на дому. Они очень быстро реагируют на покупательский спрос, на изменения моды. Широкое применение строганной ленты из ивы и ряда других материалов позволило мастерам – надомникам значительно расширить ассортимент изделий, создать работы, расцениваемые как произведения искусств. И, несмотря на довольно высокую стоимость, изделия надомников на прилавках не залеживаются и раскупаются быстрее серийных. Лучшие же работы украшают самые авторитетные выставки. Тестирование, проведённое среди самодельных мастеров, показало, что занятия самодельным творчеством, прежде всего, это способствуют дополнительному заработку, и только 30% занимаются этим, потому что не могут иначе. Работы самодельных мастеров привлекают внимание именно своей самобытностью и оригинальностью. Самодельный художник не связан никакими правилами и традициями. Для традиционного народного мастера принцип «творю, как хочу» совершенно неприемлемый, тогда как для самодельного художника вполне подходит и даже законен. В качестве критерия творчества здесь выступает нечто обладающее чертами художественно-

сти. И сколько бы мы не говорили о традициях и их особенностях, источником традиций, их носителями являются люди, творцы народного искусства. А они тоже меняются. Меняется их социальный состав, мировоззрение, уровень культуры. Совсем немного осталось старых мастеров, которые могут обучить молодое поколение традиционным методам и приёмам. Современные народные мастера работают скорее интуитивно. Тогда как от них требуется не только высокое техническое мастерство, но и сознательное творческое отношение к своей деятельности художника, глубокое проникновение в художественную культуру промысла, в котором он работает, определённая общая культура и образованность, способность к творчеству. Потребность в творчестве является неотъемлемой характеристикой нормально развивающегося человека. «Творчество в целом обеспечивает прогресс жизни и реализует человеческое стремление к свободе, независимости и вечности» [2, с. 12]. Творчество является изначальной сущностью человека способом его самореализации, как в труде, так и в искусстве. Во все времена художественные промыслы жили в ногу со временем, постоянно испытывали внешние воздействия: влияния моды, вкусов заказчиков. Всё это требовало мобильности, оперативности, творческой активности и высокой культуры. «Как всякий художник, народный мастер имеет право на искания, эксперименты, но всё – таки должен сознательно отбирать и осмысливать возможное и подвластное средствам того искусства, которым он владеет, той художественной системе, представителем, которой он является» [8, с. 104].

На данный момент существуют и негативные реалии самодельного творчества. Это реальная безработица, охватившая значительные слои активного населения и кажущаяся доступность трудоустройства безработных в сфере народных промыслов, изготовление сувенирной продукции. Изменился и сам продукт этой «народной культуры». Так, стремление к гарантированному сбыту толкает ремесленника к производству товара. И при этом не учитывается ни функциональность, ни национальные особенности, если только это не способствует торговле. В связи со вкусами потребителей этой сувенирной продукции, мастерами усиливаются черты, считающиеся национальными, или усиливается декоративность, накладывается спонтанно выбранную форму. В этих новых условиях рыночной экономики народное декоративно – прикладное искусство представляет собой сложный и противоречивый процесс. С одной стороны, многие народные художественные промыслы испытывают творческий подъём, возрождаются традиции, забытые техники. С другой стороны, традиционное народное искусство поставлено под угрозу гибели бурным, всепоглощающим развитием «массовой культуры», в связи с включением людей в стихийный процесс сувенирной продукции, часто далёкий от основ традиционной народной культуры. Этот процесс требует осмысления, организации, создания перспективной модели и форм обучения людей традиционным ремёслам, подготовке квалифицированных кадров, способных умело использовать возможности среды для эффективного обучения ремеслу и ответить современным запросам общества.

Современный этап развития российского общества характеризуется поиском путей выхода из кризиса, связанного с утратой ценностных ориентиров. Один из таких путей – возрождение традиций, сохранившихся в памяти людей, в описаниях современников, в произведениях искусства. «Из всех видов искусства наибольшей ценностью в этом смысле обладает декоративно-прикладное искусство, имеющее древние корни и выражающее этническое своеобразие, мировосприятие, дух того или иного народа» [2, с. 10]. Сила этнокультурной, духовной памяти не подчиняется обычным временным и пространственным границам и объединяет всенародное и классовое, коллективное и индивидуальное, прошлое и современное. Достижения согласия между традициями и современностью стало животрепещущей проблемой науки.

Библиографический список

1. Вагнер, Г.К. О соотношении народного и самостоятельного искусства. Проблемы народного искусства // Изобразительное искусство. - М., 1982.
2. Некрасова, М.А. Народное искусство в условиях массовой коммерциализации культуры // Народное искусство России в современной культуре XX-XXI вв. - М., 2003.
3. Богуславская, И.Я. Значение местных традиций для развития современного народного искусства. - М.: Форум, 1998.
4. Богуславская, И.Я. Проблемы традиций в искусстве современных народных промыслов. - М.: Наука, 2001.
5. Максимович, В.Ф. Народное искусство, история и современность // Народное творчество. - 2007. - № 4.
6. Молотова, В. Н. Декоративно – прикладное искусство. - М.: Форум, 2007.
7. Русакова, Л.М. Традиции изобразительного искусства русских крестьян Сибири. - Новосибирск: Наука, 1989.
8. Кузнецова, Т.В. Народное художественное творчество. - М.: Знание, 1985.

Статья поступила в редакцию 2.06.09

УДК 801.3

Ю.А. Маркина, преподаватель АГТУ г. Барнаул, E-mail: 5markins@mail.ru

РЕЛИГИОЗНАЯ КАРТИНА МИРА: ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

На основе последних исследований в области лингвистики религиозного текста автор дает определение религиозного концепта, религиозного сознания и религиозной картины мира, а также перечисляет их важнейшие отличительные особенности.

Ключевые слова: религиозная картина мира, религиозный концепт, религиозное сознание индивида, религиозный текст, религиозный дискурс.

В настоящее время лингвисты проявляют все больший интерес к изучению религиозного текста, о чем свидетельствуют научные работы, опубликованные в последние годы [1; 2; 3; 4; 5; 6; 8; 9; 10; 11]. Вместе с тем, специфика влияния религиозного текста на сознание индивида остается малоисследованной, а работы, посвященные психолингвистическим аспектам религиозного текста, – единичными.

Так, О.Н. Касаткина исследует тексты Евангелий Нового Завета на глубинном и поверхностном уровне их структуры. Она рассматривает не только структуру сакрального текста Евангелий, но и то, как евангельский инвариант жизненного пути Христа фиксируется в сознании индивидов, становясь фрагментом русской языковой картины мира [4]. Инвариант понимается ею как абстрактное обозначение одной и той же сущности (в данном случае, событий жизни Иисуса Христа) в отвлечении от ее конкретных модификаций. На содержательном уровне, по ее мнению, евангельский текст, преломленный в индивидуальном сознании, является интерпретированным фрагментом русской языковой картины мира. Это положение подтверждает и опрос, проведенный автором исследования, который показывает, что хотя Евангелия (полностью или фрагментарно) читали лишь 50% респондентов, основные события жизни Иисуса Христа (Рождество, Распятие, Воскресение) называют 93%, то есть, абсолютное большинство участников опроса. Эти данные позволяют О.Н. Касаткиной говорить о том, что жизненный инвариант Христа присутствует в сознании практически каждого носителя русского языка, независимо от его знакомства с текстами Священного Писания. Иными словами, в сознании практически каждого индивида присутствуют религиозные концепты различной степени развернутости и сформированности.

Диссертационное исследование С.В. Федотовой в парадигме социо- и психолингвистики посвящено исследованию библейского мифа, который она рассматривает в качестве конвенционального стереотипа, выполняющего функцию регулятора восприятия при интериоризации вербальных произведений [5]. Миф трактуется ею как компонент сознания и способ мировоззрения, вербализация которого может свидетельствовать о содержании концептуальной системы продуцента и его доминирующей мотивации. С.В. Федотова определяет миф как средство хранения и представления знаний в концептуальной системе индивида. Проведенное ею экспериментальное исследование подтверждает то, что понимание мифа актуализируется как функциональная система смысла. В своей работе она использует термин «прозрачные библеизмы», понимая под ними лексемы, связь которых с Библией не

столь очевидна. Исследование показало, что библейские топонимы и антропонимы вызывают реакции религиозного характера практически у всех респондентов, в то время как прозрачные библеизмы продуцируют религиозные реакции только у лиц со сформированной религиозной картиной мира и не связанные с религией реакции у лиц с несформированным религиозным компонентом картины мира. Ассоциативный эксперимент, проведенный С.В. Федотовой, подтверждает важный вывод О.Н. Касаткиной о том, что религиозный компонент разной степени сформированности и осознанности присутствует в сознании практически каждого носителя русского языка.

Изучая фрейм «религиозная группа» на материале современных центральных российских и американских печатных средств массовой информации, И.В. Колмагоров [1] проводит исследование на стыке лингвокультурологии и психолингвистики. Автор полагает, что широта охвата аудитории, которой обладают современные СМИ, позволяет выявить особенности американского и российского религиозного сознания, включающего наличие ценностной оппозиции «свой-чужой», источником которой являются российские и американские медиатексты. Модель фрейма «религиозная группа» в русском и английском языках имеет, по мнению автора, следующий вид: «приемлемые религиозные группы», «нейтральные религиозные группы» (свои) и «неприемлемые религиозные ГРУППЫ» (чужие). Соотношение «приемлемые религиозные группы» - «неприемлемые религиозные группы» имеет различное когнитивное наполнение в медиатекстах на этих двух языках и представляется асимметричным. В российской печати наблюдается направленность на безусловное принятие в качестве «своих» лишь небольшой части религиозных групп, в то время как остальные причисляются к категории «чужих». В американской же прессе имеет место обратная тенденция, характеризующаяся принятием максимально большого числа религиозных групп в качестве «своих» и незначительного – в качестве «чужих».

И.В. Колмагоров полагает, что наличие оппозиции «свой - чужой» и негативное восприятие «чужого» в российской печати объясняется мифологическими особенностями русского религиозного сознания. К сожалению, И.В. Колмагоров не рассматривает подробно другие свойства религиозного сознания и не проводит ассоциативного эксперимента, который мог бы подтвердить сделанный им вывод относительно мифологических свойств религиозного сознания.

И.М. Пиевская исследует религиозный дискурс в лингвокультурологической парадигме, рассматривая его как раз-

новидность институционального дискурса [3]. Она проводит языковое исследование религиозного дискурса на материале английского и русского перевода книги Псалмов. В рамках своей работы автор предпринимает попытку соединить дескриптивный, критический и когнитивный анализ религиозного дискурса. По мнению исследователя, его специфика обобщена в ключевом лингвокультурологическом макроконцепте «вера», в который входят фреймы «Бог» и «иудаизм». К сожалению, автор не сопровождает свои рассуждения о макроконцепте «вера» выявлением его структурных особенностей и свойств, что, как нам кажется, в рамках данной работы выглядело бы логичным.

Анализ рассмотренных нами работ, посвященных изучению религиозного текста, показывает, что их авторы проводят исследование религиозного текста, главным образом, на лексическом уровне, не выходя на уровень целого текста с его комплексными когнитивными структурами. Кроме того, выводы некоторых авторов относительно особенностей религиозного сознания, формируемого в процессе интериоризации индивидом религиозных вербальных произведений, не всегда подкрепляются результатами экспериментальных исследований. Хотя в названных нами работах авторы и прибегают к терминам «языковая религиозная картина мира», «религиозный концепт», они, к сожалению, не указывают, что понимают под этими терминами.

Именно поэтому мы считаем важным определить, что представляет собой *религиозный концепт* и выявить его особенности по сравнению с другими концептами. Поскольку рассмотренные нами работы не содержат определения религиозного концепта, представляется целесообразным проанализировать определения концепта, предложенные разными учеными, и выделить из них те специфические черты, которые свойственны именно религиозному концепту. Мы полагаем, что религиозный концепт представляет собой когнитивную структуру, являющуюся продуктом интериоризации религиозных текстов. Если экстраполировать общую трактовку концепта, предложенную А.А. Залевской, на религиозный концепт [14, с. 39], то можно с полным основанием рассматривать его как функционирующее в религиозном сознании индивида перцептивно-аффективное образование динамического характера, возникающее на основе усвоения религиозных текстов и общения с верующими индивидами и подчиняющееся закономерностям психической жизни человека.

Ю.С. Степанов высказывает мнение, что в основе культуры лежат не просто концепты, но *константы*, то есть, концепты, существующие очень длительное время [15, с. 76]. К таким константам он относит «вечное», «слово», «вера», «любовь», «душа», «грех», проследивая этимологию каждой из них и указывая на ее связь с религией. Для нас важна мысль о том, что многие из них имеют непосредственное отношение к религиозному сознанию индивида, конституируя религиозную составляющую его картины мира. Ю.С. Степанов считает, что концепт обладает слоистой структурой и состоит из трех уровней: актуального слоя, исторического (пассивного) и этимологического слоя, при этом каждый слой представляет собой осадок культурной жизни разных эпох. В своем актуальном слое концепт существует для всех носителей языка и служит средством общения и обмена информацией. В дополнительных (пассивных) признаках концепт актуален лишь для некоторых социальных групп. Можно предположить, что специфика многих религиозных концептов проявляется именно в пассивном слое, поскольку представители различных конфессий по-разному понимают многие из религиозных концептов, что обусловлено исторически сложившимися особенностями их верования. Кроме того, важнейшей особенностью религиозных концептов мы считаем то, что они обладают многовековой историей бытования в качестве фрагмента картины мира, поскольку их источником является текст Библии, в которой описываются события, происходившие, начиная с четвертого тысячелетия до н. э. Огромное историческое прошлое религиозных концептов радикальным образом отличает их от, например, научно-технических концептов, появившихся в последние несколько десятилетий.

Что касается третьего слоя, или этимологии концепта, то он, как отмечает Ю.С. Степанов, является достоянием лишь исследователей. Однако в опосредованной форме этот слой существует и для всех пользователей языка, представляя собой основу, на которой появились и держатся остальные слои концепта. Этимология многих религиозных концептов восходит к греческому или древнееврейскому языку, поскольку текст Ветхого Завета был написан на древнееврейском, а Нового – на греческом языках.

О важнейшей особенности концепта говорит С.Г. Воркачев, определяющий его как операциональную *единицу мысли, отправляющую индивида к высшим духовным сущностям*. [16]. Хотя сказанное С.Г. Воркачевым, по нашему мнению, не может быть соотнесено, например, с бытовыми концептами, оно вполне согласуется с нашим представлением о содержании религиозного концепта. Идея С.Г. Воркачева дает возможность сформулировать основополагающий признак религиозного концепта, коренным образом отличающий его от всех других концептов, – его *сакральность*. Многие исследователи религиозного сознания [17; 18] указывают на то, что произнесение имени Бога – это не условное обозначение некоей сущности, а ее *часть*. Н.Б. Мечковская отмечает, что «...произнесение ритуального имени может вызвать присутствие того, кто им назван, а ошибиться в словесном ритуале – это обидеть, прогнать высшие силы или навредить им» [18, с. 42]. П.А. Флоренский говорит, что в имени Бога – Сам Бог [17, с. 168]. Мы склонны считать, что присутствие сакрального компонента в структуре религиозного концепта придает ему уникальность по сравнению с другими концептами.

Отличительной характеристикой религиозного концепта является наличие у него *ценностной составляющей*, о чем говорит М.В. Пименова и ряд других исследователей. Она отмечает, что «концепт отражает категориальные и ценностные характеристики знаний о некоторых фрагментах мира» [19, с. 18]. М.В. Пименова полагает, что ценностная составляющая присуща любому концепту, что, с нашей точки зрения, не вполне правомерно, поскольку многие категории концептов ее лишены, например, концепты научного знания. Присутствие же ценностного компонента в содержании религиозного концепта, как нам кажется, не вызывает сомнения, так как в религиозный концепт «встроена» система ценностей, присущая тому или иному вероучению.

На основании сказанного выше можно вывести определение религиозного концепта, который, по нашему мнению, *является принадлежностью религиозного сознания и представляет собой единицу религиозной картины мира, являющуюся продуктом интериоризации религиозных текстов и общения с верующими индивидами, обладающую сакральным содержанием и отражающую ценностные характеристики знаний о соответствующем фрагменте мира*.

Поскольку религиозный концепт является принадлежностью религиозного сознания, представляется целесообразным рассмотреть его специфические особенности. Наиболее заметные исследования в области религиозного сознания принадлежат таким авторам, как Ю.М. Лотман [20], Н.Б. Мечковская [18], И.Н. Яблоков [21]. Религиозное сознание предстает как способ существования религиозного знания, материализованного в языке. Его особенность заключается в способности трансляции религиозного знания от одного индивида к другому с помощью различных семиотических систем и, прежде всего, языка. Как и любое другое знание, оно усваивается, хранится и перерабатывается сознанием индивида и представляет собой продукт интериоризации религиозных текстов, начиная с библейских.

И.Н. Яблоков полагает, что религиозное сознание представляет собой сплав когнитивного, эмоционального и волевого моментов, проявляющийся как особое психическое состояние уверенности в истинности идеи, достижении цели, совершении события в условиях дефицита точной информации о возможности осуществления ожидаемого, конечных итогах события, реализации на практике предвидимого поведения [21].

Среди наиболее существенных признаков религиозного сознания И.Н. Яблоков, указывает на такие, как *анимизм*, т.е. веру в души и духов; *аниматизм*, т.е. веру в существование невидимой силы, распространенной повсюду и оказывающей влияние на жизнь людей [21]. Объясняя содержание религиозного сознания через веру, И.Н. Яблоков, однако, не дает дефиниции этого понятия. Нам представляется, что религиозное сознание и религиозная вера, – в принципе, тождественные понятия, поскольку религиозное сознание проявляется в принятии на веру некоего религиозного знания, которое и становится частью сознания индивида. Кроме того, само определение религиозного сознания, которое предлагает И.Н. Яблоков, как нам кажется, подходит и в качестве дефиниции религиозной веры.

Помимо веры, которая является важнейшим свойством религиозного сознания, И.Н. Яблоков выделяет такие его признаки, как *символичность и аллегоричность* [21]. О символичности религиозного сознания говорит и Ю.М. Лотман, который полагает, что в религиозной коммуникации индивиды оперируют символами [20]. При этом символ понимается как знак, репрезентирующий содержание, отличающееся от непосредственного содержания своего носителя. Символическими свойствами могут обладать материальный предмет, обрядовое действие, сакральный текст [18]. Религиозный символ дает возможность индивиду мгновенно подключиться к информационно и эмоционально насыщенной сфере религии, поскольку символ, по мнению П.Флоренского, «...есть такая сущность, энергия которой, сращенная или, точнее, сращованная с энергией некоторой другой, более ценной в данном отношении сущности, несет таким образом в себе эту последнюю» [22, с. 11]. Символ заключает в себе в снятом виде те универсальные смыслы, которые характерны и для религиозного знания. Все это дает нам право предположить, что перцептивное восприятие религиозного символа активизирует в сознании индивида целый комплекс когнитивных структур, связанных со сферой религии.

Другое важное свойство религиозного сознания – *аллегоричность*, которая обеспечивает возможность иносказательного выражения онтологических, гносеологических и нравственных понятий, свойственных религиозному сознанию. Так, в тексте Библии знание о Боге передается в форме притч и иносказаний, в которых посредством простых житейских историй транслируется религиозное содержание. Широко известны притчи Иисуса Христа о блудном сыне, о добром самарянине, о богаче и Лазаре и т.д.

На важную особенность религиозного сознания указывает С.В. Федотова [5]. Она говорит о его относительной *ригидности*, консервативности, что обусловлено неизбежностью религиозных истин, которые конституируют его основу. Однако при внешней ригидности религиозное сознание обладает необычайной внутренней гибкостью, способностью чутко реагировать на взаимодействие со средой.

Исходя из сказанного выше о религиозном сознании, мы можем заключить, что оно представляет собой *совокупность когнитивного, эмоционального и волевого компонентов, отличающуюся такими признаками, как анимизм (аниматизм), символичность, аллегоричность, ригидность*.

Е.В. Лукашевич, ссылаясь на работу А.Н. Леонтьева, говорит о том, что «...сознание определяется как открывающаяся субъекту картина мира, в которую включен он сам, его действия и состояния» [23, с. 63]. Сказанное Е.В. Лукашевич побуждает нас к необходимости рассмотрения нашего понимания религиозной картины мира.

Мы понимаем религиозную картину мира как фрагмент картины мира, который находится в тесном взаимодействии со всеми другими ее элементами. Условное выделение религиозной картины мира как отдельной области является вынужденной мерой, необходимой для проведения научного исследования. Нам представляется, что религиозная картина мира по своей структуре повторяет единую картину мира, но не является ее тождеством [21]. Вслед за А.А. Залевской, автором работ, посвященных исследованию картины мира ин-

дивида [14], мы считаем, что религиозная картина мира обладает проницаемостью, доступностью для восприятия новых религиозных когниций и стратегий интерпретирования нового религиозного знания, вследствие чего непрерывно конструируется, перестраивается, являя собой одновременно и процесс интериоризации религиозных знаний и его результат. Процесс осознания новой религиозной информации происходит посредством подключения смежных или близких к ним когнитивных структур, сформированных в религиозном сознании индивида. Сказанное выше позволяет нам определить религиозную картину мира как континуальную систему религиозных концептов, структурирующихся в сознании индивида в процессе интериоризации библейского текста, религиозных медиатекстов, текстов религиозных проповедей и т.п.

Религиозная картина мира, сформированная в сознании индивида, выполняет ряд функций, большинство из которых можно назвать универсальными, однако все они проявляются в пропорции и форме, свойственной только религиозной картине мира. По нашему мнению, одной из основных функций религиозной картины мира является *аксиологическая*. Как отмечает И.В. Рогозина, под влиянием текстовой деятельности «...у реципиента складывается сложная и многомерная картина мира, обеспечивающая его социализацию и включающая информацию о том, какими социально-психологическими качествами должен обладать индивид, выполняя ту или иную социальную роль в соответствии с социально принятыми ценностями, нормами и правилами» [25, с. 141]. Сказанное в полной мере относится и к результатам воздействия религиозных текстов на сознание индивида. Как полагает В.В. Воробьев, понятие «ценность» охватывает широкий круг материальных (пища, одежда, жилище и др.) и духовных (идейно-моральных) явлений, представляющих собой «знаменатель» личности и служащих условием ее формирования. Система ценностной ориентации личности, по мнению В.В. Воробьева, состоит из следующих компонентов: когнитивного (взгляды, убеждения индивида, представляющие собой познавательный итог социального опыта личности), эмоционального (степень значимости данной ценности для индивида) и поведенческого (готовности к совершению определенных действий) [26]. Процесс интериоризации индивидом религиозного текста сопровождается формированием когнитивного и эмоционального компонента системы его ценностных ориентаций, что, в свою очередь, оказывает влияние и на его поведенческие доминанты.

В.И. Карасик, исследуя религиозный дискурс, обращает внимание на то, что его ключевым макроконцептом является концепт, объективируемый лексемой «вера», основным фреймом скрипта которого является фрейм «Бог». При этом он отмечает, что ценности индивида обнаруживают определенную иерархию, уровни которой различаются по критерию приближенности к ключевому макроконцепту. Так, к ценностям высшего порядка, регулирующим отношения человека и Бога, он относит суперморальные ценности, далее следуют моральные ценности (человек – другой человек), утилитарные (человек по отношению к самому себе), субутилитарные ценности (удовлетворение важнейших биологических потребностей) [27]. Аксиологическая функция религиозной картины мира реализуется в форме назидательной стратегии, имманентно присущей базовому религиозному тексту. Средствами назидательного нарратива индивиду транслируются этические нормы в строгом соответствии с их иерархией, при этом соблюдению суперморальных норм (актуализирующихся в форме соблюдения заповедей) придается исключительное, перво-степенное значение.

Одной из основополагающих потребностей индивида является потребность в социальной идентичности, удовлетворяемая религиозным текстом, в процессе интериоризации которого индивид реализует свою «включенность» в конфессиональную группу. На основании сказанного логично заключить, что религиозная картина мира выполняет *интегративную* функцию, «цементируя» религиозное сообщество, обеспечивая для него единую основу и способность к дальнейше-

му согласованному действию. Религиозные тексты транслируют ценности, выступающие, по мнению Д.А. Леонтьева, интегративной основой как для отдельно взятого индивида, так и для любой большой или малой социальной группы, культуры, нации, а также человечества в целом [28]. Кроме того, религиозная картина мира помогает преодолеть и такое драматическое противоречие, как отчужденность индивида от других людей и объектов мира: она позволяет верующим индивидам пользоваться одними и теми же понятиями и ощущать свою принадлежность к одной конфессии.

Тесно связана с интергирующей и *моделирующая* функция, имеющая две стороны: во-первых, религиозные тексты создают некую религиозную модель мира, во-вторых, в процессе интериоризации этой модели происходит структурирование концептуальной системы самого индивида. Иными словами, интериоризация религиозного текста способствует формированию религиозной картины мира. Религиозная коммуникация, оперируя символами, реализует моделирующую стратегию, о чем говорит А.В. Лосев: «Символ вещи есть действительно ее смысл. Однако это такой смысл, который ее конструирует и *модельно порождает*» [29, с. 211] (курсив мой – Ю.М.).

Важную роль играет и *психотерапевтическая* функция,

реализуемая религиозной картиной мира. Психологи отмечают, что современный человек страдает от одиночества, при этом он непрерывно подвергается различного рода потрясениям, что приводит его к крайней неуверенности. Технический прогресс приводит и к техногенным катастрофам, влияющим на психику индивида. Поэтому мышление не может не фиксировать противоречий между внутренним и внешним миром, что предопределяет существование постоянного внутрилличностного конфликта. Таким образом, условия жизни индивида сопровождаются ущемлением его основополагающих психических потребностей, в частности, в принадлежности к какой-либо социальной группе, а также в связанном с этим чувстве защищенности.

Из всего, чего мы кратко коснулись в данной статье, следует, что религиозные тексты оказывают влияние на формирование религиозной картины мира индивида, причем это влияние постепенно становится все более и более значительным, что объясняется снятием идеологических запретов в печатной сфере, и, как следствие, возросшим интересом к религии. Тема, обозначенная в заголовке статьи, остается до настоящего момента малоизученной, что делает дальнейшее ее исследование в психолингвистическом аспекте весьма актуальным.

Библиографический список

1. Колмагоров, И.В. Репрезентация фрейма “религиозная группа” в современных центральных российских и американских печатных средствах массовой информации: дис. ... канд. филол. наук / И.В. Колмагоров. - Кемерово, 2003.
2. Опарина, В.В. Канонический текст в социальном дискурсе средств массовой информации: дис. ... канд. филол. наук / В.В. Опарина. - Ижевск, 2006.
3. Пиевская, И.М. Системные отношения религиозного дискурса: На материале английского и русского переводов «Книги Псалмов»: дис. ... канд. филол. наук / И.М. Пиевская. - Воронеж, 2006.
4. Касаткина, О.Н. Соотношение глубинного и поверхностного уровней текста Евангелий Нового Завета: дис. ... канд. филол. наук / О.Н. Касаткина. - Иркутск, 2005.
5. Федотова, С.В. Библейский миф как конвенциональный стереотип: экспериментальное исследование: дис. ... канд. филол. наук / С.В. Федотова. - Барнаул, 2000.
6. Фоменко, И.Б. Библейское имя Каин в русской языковой картине мир: дис. ... канд. филол. наук / И.Б. Фоменко. - Владивосток, 2004.
7. Казнина, Е.Б. Концепт “вера” в диалогическом христианском дискурсе: дис. ... канд. филол. наук / Е.Б. Казнина. - М., 2004.
8. Кудрявцева, Е.А. Элементы церковно-славянской традиции в деловой письменности начала XVIII века: дис. ... канд. филол. наук / Е.А. Кудрявцева. - Барнаул, 2007.
9. Субочева, А.Н. Системный анализ библейских фразеологизмов из лексикографических трудов: дис. ... канд. филол. наук / А.Н. Субочева. - М., 2007.
10. Кислякова, Е.Ю. Варьирование эмотивных смыслов английских библеизмов: дис. ... канд. филол. наук / Е.Ю. Кислякова. - Волгоград, 2004.
11. Воробьева, Н.А. Русская сакральная идиоматика: лингвокультурологический аспект: дис. ... канд. филол. наук / Н.А. Воробьева. - Екатеринбург, 2007.
12. Расторгуева, М.Б. Речевой жанр церковно-религиозной проповеди: дис. ... канд. филол. наук / М.Б. Расторгуева. - Воронеж, 2005.
13. Баталина, О.Е. Абстрактные имена существительные и категории сакрального текста как средства экспликации концептов христианской картины мира: дис. ... канд. филол. наук / О.Е. Баталина. - Н. Новгород, 2005.
14. Залевская, А.А. Психолингвистический подход к проблеме концепта / А.А. Залевская // Методические проблемы когнитивной лингвистики. - Воронеж: ВГУ, 2001.
15. Степанов, Ю.С. Константы: Словарь русской культуры. Опыт исследования / Ю.С. Степанов. - Москва: Школа, 1997.
16. Воркачев, С.Г. Счастье как лингвокультурный концепт / С.Г. Воркачев. - Москва, 2004.
17. Флоренский, П.А. Столп и утверждение истины / П.А. Флоренский. - Москва: Правда, 1990.
18. Мечковская, Н.Б. Язык и религия / Н.Б. Мечковская. - Москва, 1998.
19. Пименова, М.В. Введение в когнитивную лингвистику / под ред. М.В. Пименовой. - Кемерово, 2004. - Вып. 4.
20. Лотман, Ю.М. Внутри мыслящих миров / Ю.М. Лотман. - Москва, 1998.
21. Яблоков, И.Н. Религиоведение: учебное пособие по религиоведению / И.Н. Яблоков. - Москва, 1998.
22. Почепцов, Г.Г. Коммуникативные технологии XX века / Г.Г. Почепцов. - Киев: Ваклер, 1999.
23. Лукашевич, Е.В. Когнитивная семантика: эволюционно-прогностический аспект: монография / Е.В. Лукашевич. - Москва, Барнаул: Изд-во Алт. Ун-та, 2002.
24. Пищальникова, В.А. Общее языкознание: учебное пособие / В.А. Пищальников. - Барнаул, 2001.
25. Рогозин, И.В. Медиа-картина мира / И.В. Рогозина // Языковое бытие человека и этноса: Психолингвистический и когнитивный аспекты. - Барнаул, 2001.
26. Воробьев, В.В. Лингвокультурология (теория и методы) / В.В. Воробьев. - Москва: Изд-во РУДН, 1997.
27. Карасик, В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик. - Москва, 2004.
28. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики / А.А. Леонтьев. - Москва, 1997.
29. Лосев, А.В. Философия. Мифология. Культура / А.В. Лосев. - Москва: Политиздат, 1991.

Статья поступила в редакцию 2.06.09

УДК 711: 7.047

*Н.Ф. Вдовин, соискатель ИнАрхДиза АлтГТУ, г. Барнаул, E-mail: stm@art.asu.ru***ГРАДОСТРОИТЕЛЬНОЕ ОСВОЕНИЕ ПРИРОДНЫХ ЛАНДШАФТОВ КАК ЭКОЛОГО-ЭСТЕТИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

В работе показано, что гармония природы, красота и другие ее свойства создали человека духовного и продолжают оказывать на него всеобщее глубокое воздействие. Сохранение первозданных ландшафтов в ходе градостроительной деятельности – это условие сохранения духовного и физического здоровья людей, а в конечном итоге – вида. Для этого необходимы эффективные природоохранные алгоритмы; они предложены автором.

Ключевые слова: гармония природы и красота – основа строительства духовности, эффективные природоохранные алгоритмы, концепция приоритета природы над архитектурой, ландшафты высшей эстетической ценности, градостроительные регламенты.

*В конце концов, жизнь – лишь отношение между организмом и внешней средой.
/Клод Бернард/*

Биосфера – колыбель человечества и среда обитания, его дом. Вся жизнедеятельность человеческого сообщества осуществляется в этом доме, в постоянном диалоге с той его частью, которую мы называем природным ландшафтом.

Освоение природных ландшафтов происходит через градостроительную деятельность. В ходе градостроительной деятельности человечество создает материальную среду, которая является его вторым домом, «второй природой». Градостроительная «ткань» (здания, сооружения, поселения, система расселения) входит в природный ландшафт на основе разных концепций, начиная от органичного слияния с природой на основе принципа приоритета природы над архитектурой и заканчивая концепцией «покорения» природы для достижения сиюминутного социально-экономического эффекта и амбициозной «демонстрации» достоинств архитектуры на фоне природы.

В ходе «покорения» природы человек входит в противоречие с ее законами, что неизбежно связано с нанесением ей вреда и в свою очередь – ответным нанесением вреда самому человеку.

«Диалог» с ландшафтом может быть вполне благополучным и полезным, если он происходит на основе знания законов природы, ее ценностных качеств, если ведется на основе сотрудничества как условия для достижения положительного результата. Современный интерес к выявлению ценностных качеств ландшафтов существенно возрос. Среди исследователей данной темы можно назвать Ю.А. Веденина, К.И. Геренчука, М.П. Березина, Н.В. Бучацкую, И.Н. Гусеву, Г.З. Кагаго-на, И.В. Зорина, Ж.А. Зайончаковскую, А.Г. Манакова, Д.А. Постникова, М.Ю. Фролову, Т.А. Федорцову и других.

В 2003 году вышла монография В.А. Николаева «Ландшафтоведение: эстетика и дизайн» которая посвящена изучению и эстетической оценке ландшафтов.

Однако, проблема сохранения неизменных ландшафтов, которые именно в первозданном виде глубоко и наиболее эффективно воздействуют на психологическое и физическое состояние человека, пока не получила, на наш взгляд, достаточного внимания и требует исследования.

«Общение людей с природой имеет важное значение, все аспекты ее психологического и физического воздействия на человека еще не до конца изучены» [1].

Гармония природы, ее красота создали человека духовного. Ее воздействие на человека является многосторонним и глубоко благотворным. Сохранение ее первозданности и красоты, в том числе в ходе градостроительного освоения, является условием сохранения не только духовного, но и физического здоровья людей, (а в конечном итоге – вида). Для этого необходимы эффективные природоохранные алгоритмы.

В рамках данной статьи предложена краткая характеристика приведенного тезиса.

Есть ценности, которые должны быть зафиксированы человечеством как ценности на все времена и сохранены для

будущих поколений. Природной среде присущи гармония и красота, которые рождены ею самой, являются объективными свойствами природных ландшафтов. Это положение подтверждается теоретическими разработками в области эстетики природы, начиная от античного времени и до наших дней. [2]

Аристотель (384 – 322 гг. до н.э.) считал, что прекрасное есть свойства самих вещей, а не овеществленная идея. Античные философы – стоики: греки Зенон (366-264 гг. до н.э.) и Хрисипп (280 – 208 гг. до н.э.), римляне Сенека (4 г. до н.э. – 65 г.) и Марк Аврелий (121-180 гг.) ввели в научный обиход понятие система. В системной организации и целостности природы они видели ее гармонию и красоту. Триада «Система – гармония – красота» рассматривалась ими как аксиома. Отсюда, вслед за Платоном делался вывод о том, что красота есть атрибут природы.

Природа наделялась средневековыми мыслителями такой чудотворной красотой и силой эмоционального воздействия, которыми не обладают никакие, даже самые талантливые произведения искусства.

Гуманисты эпохи возрождения (Леонардо да Винчи, Шекспир) утверждали красоту самой природы и радость ее восприятия.

Французские философы – просветители Ф.М.А. Вольтер (1694 -1978 гг.), Ж.Ж. Руссо (1712 – 1778 гг.), Д. Дидро (1713 – 1784), К.А. Гельвеций (1715 – 1771 гг.) считали, что только мир природы в его первозданном виде, либо рачительно освоенный... способен разбудить в наших душах чувства прекрасного, научить пониманию гармонии. Д. Дидро и другие французские материалисты считали, что прекрасное есть естественное свойство природы, такое же, как вес, цвет, форма и т.п.

И. Кант в своем труде «Критика чистого разума» (1781) писал: «Ее красота (природы) ценна тем, что способна вызывать чувства удовольствия без какого либо предшествующего его рационалистического анализа».

Итак, приведенный краткий экскурс в историю, не являясь исчерпывающим доказательством, все же иллюстрирует тезис об объективности гармонии и красоты в природе, воспринимаемой априорно, интуитивно (до всякого опыта) так же как время, пространство, единство мира и т.п.

Художественное освоение природы – всемирно-эстетическая практика человечества. Природный ландшафт, являясь объективной реальностью, содержит в себе и является «учебником» для познания законов красоты, находит отклик в эстетическом сознании человека. В итоге красота понимается как одна из универсальных форм существования материального мира, преломленная человеческим восприятием и сознанием [2]. И значит, так же как человек является определенной функцией биосферы, он является продуктом гармонии и красоты природы как человек духовный.

Обратимся снова к опыту выдающихся представителей человечества. Люди – не только разумная и социально – организованная часть земной биоты, но и одухотворенное начало, во многом благодаря тому, что были выращены и эмоционально воспитаны природой, ее гармонией и красотой [2].

Гегель считал, что духовное совершенствование человека невозможно без эстетического общения с природой. Ге-

гельская триада: ум-совесть-красота, в которой эстетическое ставится в один ряд с разумом и нравственностью, почти повторяет христианский канон: истина-добро – красота.

Остаточные истории и философы В.С. Ключевский, Н.А. Бердяев, Д.С. Лихачев и др. расценивали пейзаж как один из важных факторов формирования русского национального характера и культуры в целом.

Н.А. Бердяев говорил, что пейзаж русской земли и «пейзаж» русской души неразрывно связаны. Русскому этносу свойственно пейзажное мышление, обусловленное прежде всего необозримостью российских просторов.

Американский астронавт, участник полета на луну Э. Митчелл утверждал: «Вселенная – нечто большее, чем хаотическое, беспорядочное движение молекул. В ней ощущается целесообразность, гармония, движение времени и пространства. На луну мы полетели технарями, а вернулись гуманитариями» [2].

Предельно точно, на наш взгляд, определил значение красоты Чернышевский: красота – предвосхищение человека.

Красота «чистит» душу, нейтрализует негативное мироощущение и дает созидательную энергию.

Великая гармония природы, красота ее ландшафтов являются духовной энергетикой, источниками и созидателями человеческого в человеке. Так же как для комара добываемая им кровь является условием поддержания жизни вида, так и для человека гармония природы, красота является основой строительства духовности, то есть того, что делает его Человеком. Природу необходимо беречь, потому что она содержит «кровь» души человека.

Воздействие первозданной природной среды реализуется и в других видах воздействия на человека, которые имеют глубокое влияние не только на духовное состояние, но и на физическое здоровье.

Солнечные лучи порождают свет. Даже если источник света закрыт облаками, мы видим его благодаря многократному отражению солнечных лучей. Солнечный свет – это электромагнитное излучение. Восприятие ландшафта – восприятие отраженных от элементов ландшафта солнечных лучей – электромагнитных волн. Ощущение красоты, гармонии ландшафта это, следовательно, ощущение зрительным аппаратом человека гармонизированного потока электромагнитных волн. Добавим к этому, что особенностью колебаний неионизирующих излучений является резонансный характер биологического отклика организма на действие всех диапазонов этих когерентных воздействий [4]. Здесь можно увидеть дополнительное объяснение – почему зрительные впечатления, возникающие, к примеру, при виде горного ландшафта или живописной речной долины вызывают эстетическое удовольствие и оказывают лечебное воздействие на нервную систему. Обилие солнца, света (электромагнитного излучения) усиливает воздействие его мощного лечебного психотерапевтического фактора. Лечебное воздействие ландшафтов, вызывающих эстетическое наслаждение, признается всеми курортологами [3].

Природные ландшафты имеют широкий спектр других источников излучений и энергии, с которыми человек входит в контакт, которые также являются мощным фактором духовного и физического оздоровления.

Среди них- электрическое поле (атмосфера имеет в сред-

нем напряжение 100 – 300 вольт на 1 метр) электромагнитное и магнитное поле земли. При этом наиболее плодотворным, эффективным воздействием обладает носитель этих источников – первозданная природная среда.

Мы видим в итоге, что урбанизированная среда порождает электромагнитный «смог», который вредит человеческому организму, а природная среда излучает электромагнитное поле, которое его лечит.

Нужен эффективный механизм охраны природных ландшафтов. Для этого необходимо зафиксировать их высокие качества на основе критериев, которые позволяют выделить ландшафты высшей ценности. Среди этих критериев одним из главных, на наш взгляд, является красота ландшафта.

«Есть метод познания, существующий наряду с логическим – метод созерцания. Созерцание дает возможность проникнуть непосредственно в суть какого-либо явления, в некотором смысле даже глубже, чем путем логики. Когда мы наблюдаем природу как целое, у нас возникает ее образ в чем то более полный, чем даваемый совокупностью естественных наук» [5]. Ощущение красоты ландшафта (пейзажа) эмерджентно. Поэтому ландшафт оценивается прежде всего как целое, а не совокупность отдельных частей. Среди других критериев для комплексной оценки ландшафтов следует применять, на наш взгляд, степень первозданности ландшафта, гармония ландшафта, наличие качества новизны, сложность композиционного устройства и другие. В этом ряду важным критерием и ценностным достоинством ландшафта представляются оздоравливающее физическое воздействие на организм человека (лечебное воздействие).

Исследования выполнены автором статьи на примере ландшафтов долин горных рек Алтайского края. Долины рек пользуются наибольшей популярностью у отдыхающих и туристов, поскольку обладают наибольшей привлекательностью пейзажей, возможностью наблюдать живописные перспективы «интерьеров» реки во время сплава, дают острые ощущения новизны и приключений. В силу этого, они могут быть подвержены наибольшей антропогенной нагрузке и в первую очередь нуждаются в бережном отношении и эффективной защите.

В ходе исследования ландшафты различной степени (уровней) ценности (с точки зрения приведенных выше критериев) занесены на ландшафтную карту, для них прописаны регламенты возможного и запрещенного их использования с учетом допустимой антропогенной нагрузки. Предполагается вынести регламенты на утверждение представительным органом региона. После чего на их основе составить природоохранный раздел градостроительных нормативов региона.

Предложенный алгоритм может, на наш взгляд, внести определенную лепту в дело охраны природы Алтайского края и других регионов (наряду с известными и применяемыми сегодня мерами защиты). Представляется, что названный алгоритм может быть дополнен и тем самым усилен оценкой экономической ценности ландшафтов, которая является предметом научной разработки и ждет применения в названной области.

Библиографический список

1. Перчик, Е.Н. Среда человека: предвидимое будущее. – М.: Мысль, 1990.
2. Николаев, В.А. Ландшафтоведение: эстетика и дизайн [текст] / В.А. Николаев. - М.: АспектПресс, 2003.
3. Данилова, Н.А. Природа и наше здоровье. – М.: Мысль, 1971.
4. Лузгин, Б.Н. Экологические аспекты электромагнитных излучений. Статья. Сборник География и природопользование Сибири. - Барнаул: Изд-во АГУ, 2004. - В.7.
5. Раушенбах, Б.В. Точные науки и науки о человеке // Вопросы философии. – 1989. - № 4.

Статья поступила в редакцию 18.07.09

УДК 75.047 "19 / 20"

*Л.И. Нехвядович, канд. искусств. наук, доц. АлтГУ, г. Барнаул, E-mail: stm@art.asu.ru***МИРОВОЕ ДРЕВО КАК УСТОЙЧИВЫЙ МОТИВ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕЙЗАЖНОЙ ЖИВОПИСИ
ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX – ПЕРВОЙ ТРЕТИ XX в.**

В статье рассматривается мифопоэтическое содержание образа Мирового дерева в славянской фольклорной традиции и его проявление в отечественной пейзажной живописи второй половины XIX – первой трети XX в. Теоретико-методологическую основу настоящей статьи составили труды отечественных ученых в области теории знака и этноискусствоведения.

Ключевые слова: картина мира, Мировое дерево, фольклорные традиции, отечественная пейзажная живопись, мотив дуба, сосны, кедра.

Мотив Мирового дерева является одним из устойчивых образов в отечественной пейзажной живописи. Включаясь в сложные смысловые связи, воплощая собой модель мироздания, этот образ оказал влияние на формирование и развитие русского национального пейзажа.

Теоретическую основу статьи составили труды отечественных ученых в области теории знака и этноискусствоведения. Особое значение имеют исследования В.Н. Топорова, М. Элиаде о роли знаковых систем в мифологии, А.Н. Афанасьева, В.Н. Демина об образе мирового дерева в славянской традиции, А.М. Сагалаева, В.А. Муйтуевой об особенностях мифологии и верованиях алтайцев, В.И. Эдокова, Т.М. Степанской об алтайском фольклоре как источнике национального художественного стиля.

Для уточнения позиций в осмыслении заявленной проблемы обратимся к мифопоэтическому содержанию образа Мирового дерева. Согласно современным исследованиям в области фольклористики, Мировое дерево (*arbor mundi*, «космическое» дерево) как характерный для мифопоэтического сознания образ, воплощает универсальную концепцию мира. Оно соединяет три мира: верхний – небо (крона), средний – земной, местопребывание человека (ствол) и нижний – преисподнюю (корни). Это источник неисчерпаемой жизненной силы, символ жизни и бессмертия. С Мировым деревом связаны представления о времени (будущее–настоящее–прошлое) и справедливости [1]. Как отмечает М. Элиаде, символика Мирового дерева «представляет Вселенную в ее постоянном возрождении, как неиссякаемый источник мировой жизни и, прежде всего, как вместилище сакрального... Во многих архаических традициях Мировое дерево, выражающее самую сакральность мира, его плодородие и вечность, связано с идеей творения, плодородия, инициации, в конечном счете – с идеей абсолютной реальности и бессмертия. ... Мировое дерево становится, таким образом, деревом жизни и бессмертия. Обогащенное бесчисленными двойниками и дополнительными символами (женщина, источник, молоко, животное, плоды и т.д.), Мировое дерево предстает перед нами всегда как само вместилище жизни и повелитель судеб» [2].

Разные культурные традиции представляют свой вариант Мирового дерева, который может быть воплощен в разных растительных образах. По мысли Т.В. Цивьян, в каждой традиции выделяется одно или несколько репрезентативных растений, которые как бы аккумулируют и основные функции, и основные сюжеты и мотивы, переходя таким образом, границы своего кода, и обязательно формируют особый круг текстов» [3]. Так, в Древнем Египте почитали сикомор (платан), из которого богиня Хатор дает умершему или же птице его души (ба) укрепляющий напиток и еду; в Древнем Китае – персиковое и тутовое дерево; в Индии – дерево ашваттха. В.Н. Демин утверждает, что в русском мироздании Мировое дерево трансформировалось в фольклорный образ дуба, растущего на острове Буяне посреди Океана-моря: «На море на Океяне, на острове Буяне стоит дуб... под тем рунцом змея скоропечя... И мы вам помолимся, на все на четыре стороны поклонимся» [4]. Существует предание о железном дубе, на котором держатся вода, огонь и земля, а корень его покоится на божественной силе. Бытовало поверье, что семена дуба прилетают по весне из Ирия. В древности наши предки творили суд и правду под старыми дубами. Дуб, а также и всякое

другое дерево, в которое ударила молния, получали те же целебные, живительные свойства, которые приписывают все-сеннему дождю и громовой стреле. Священным деревом в славянской традиции является и береза. В русском народном фольклоре она представляет инвертированный образ Мирового дерева, который воплощает идею зеркального отображения, строгой симметрии верхнего и нижнего мира: «На море на Океяне, на острове на Кургане стоит белая берёза, вниз ветвями, вверх кореньями» [4]. Способность дерева, держащего мир, к постоянному обновлению является признаком, характерным для такого варианта Мирового дерева, как дерево жизни. Приуроченность поверья о данном растении к рождественским праздникам позволяет сблизить его по символическому значению с рождественским деревом. Для рождественского дерева, в качестве которого избирается хвойное вечнозеленое растение (сосна, ель) определяющую роль играло такое его свойство, как вечнозеленая хвоя, символизирующая бессмертие и вечное возрождение.

Одним из самых ранних изображений мирового дерева является один из петроглифов Онежского озера. Рисунок объединяет два архетипических образа: птицу и дерево. Публикуемые в альбоме «Русские прялки» донца прялок из центральных и южнорусских губерний, также иллюстрируют иконографию Мирового дерева. На одной из прялок XIX в. (из бывшего Старицкого уезда) помещена трехчастная композиция: две птицы стерегут крестовидно расчерченный круг – архетип солнца; их силуэты образуют фигурное навершие прялки. Над ними вырезано деревцо – символ жизни [5].

Как полагают исследователи, графическим вариантом Мирового дерева является крест – символ единства жизни и смерти, духа и материи. По замечанию В.Н. Топорова, «человек мифопоэтического сознания стоит перед крестом, как перед перекрестком, развилкой пути, где налево – жизнь, направо – смерть» [6]. В зрелых мифологических и религиозных системах крест становится символом высших сакральных ценностей – вплоть до тождества «крест – Христос». Не случайно, в христианской иконографии дерево является символом богоугодной жизни, и его происхождение через годовой цикл указывает на жизнь, смерть и воскресение, а неплодородное или умершее дерево – на грешника.

Символика Мирового дерева, включающая две основные идеи – циклического угасания и возрождения природы, а также плодородия – служит сюжетобразующей основой отечественной пейзажной живописи второй половины XIX–первой трети XX в. Наиболее ярко это проявляется в произведениях мастера эпического пейзажа И.И. Шишкина (1832–1898). Главная тема его творчества – лес; основные мотивы пейзажей – дубравы, хвойные деревья (ели, сосны), березовые рощи. В опубликованных воспоминаниях современников отмечается: «И.И. Шишкин был необыкновенным знатоком и любителем леса. Он до совершенства знал анатомию деревьев разных пород, всегда говорил, если видел неправильность в рисунке дерева: «Такой березы не может быть» или «эти сосны бутафорские»...» [7]. Глубоким смыслом наполнено произведение «Дубовая роща» (1887), на котором дубы как символ бессмертия и долговечности похожи на умудренных жизнью крепких стариков рядом с подступающей к ним древесной молодью. Мотив Мирового дерева предстает здесь в генеалогическом преломлении: предки – нынешнее поколение –

потомки (временная сфера). Иной вариант таких взаимодействий можно отметить в полотнах, где доминантным мотивом являются сосны как символ незыблемости, долгой жизни, например, «Сосновый бор. Мачтовый лес» (1872), «Сосновый лес» (1885), «Утро в сосновом лесу» (1889), «Сосна» (1892) и др. В качестве формообразующего принципа пейзажей художник использует принципы русского реалистического пейзажа: мифопоэтическая образность, монументальность, панорамность, плановость, точность рисунка, светотеневой моделировки, линии и силуэта. Архетип дерева Лесные пейзажи И.И. Шишкина создают устойчивую и величественную картину мира. Мотив древа – смысловая составляющая пейзажей А.К. Саврасова. В картине «Грачи прилетели» (1871) представлена авторская художественная реконструкция этого архетипа: деревья объединяют разные уровни мироустройства, связь между которыми осуществляется при помощи птиц. Другую грань в интерпретации мотива дерева иллюстрирует творчество И.И. Левитана. В его лирических пейзажах «Березовая роща» (1885-1889), «Над вечным покоем» (1894), реальные мотивы природы – особый мир сложного настроения. Своеобразно образ Мирового древа претворяется в творчестве Н.С. Гончаровой, В.Е. Татлина и мастеров «Бубнового вальса». Повышенный интерес к народным традициям, к проявлению национальной самобытности имел глубокий смысл. Вводимые живописью этнокультурные мотивы служат авторам для создания национального колорита и углубляют этнопсихологическую составляющую образов. Уже краткий обзор позволяет сделать вывод, что Мировое древо как устойчивый мотив претворяется на всем протяжении процесса становления отечественной пейзажной живописи, с той лишь разницей, что на разных исторических этапах он воплощается в разной степени и форме.

Особенностью произведений пейзажной живописи Алтая XX в. является своеобразное совмещение двух культурных полей, которые синтезировали элементы русской художественной культуры и алтайской фольклорной традиции. Объединяющей тенденцией стал поиск народной, поэтической основы пейзажного образа. В системе алтайских мифопоэтических воззрений Мировое древо как высший природный символ динамичного роста, сезонного умирания и регенерации занимает одно из центральных позиций. Священные деревья и рощи служили обозначением сакрального пространства и понятия Центра Космоса, связующей оси между различными космическими уровнями: нижним, средним и верхним мирами. Так, в эпосе «бай-терек» дерево (тополь) связывает три мира. Корни этого дерева растут на земле мира предков, в луно-солнечном мире находится центральная часть, а вершина – на небе [8]. Однако доминантным мотивом алтайских пейзажей первой трети XX в. являются мотивы сосны и кедра. Этюд Г.И. Гуркина «Уголок леса» весьма характерен в этом отношении. Как видно по названию, мотив типично шишкинский. Таинственный полумрак лесного уголка в глухом сосновом бору в окрестностях Аноса. Сложное сочетание коричневых, охристых и зеленых тонов составляет живописное решение этюда. Своеобразным пейзажем-портретом, посвященным

могучему, ветвистому дереву с густой темно-зеленой хвоей является работа Г.И. Гуркина «Сосна Аноса». Анализируя это произведение В.И. Эдоков заключает, что в этой композиции нашел свое выражение определившийся живописный метод первого алтайского художника, который соединял в себе непосредственное чувственное восприятие, великолепное знание природы и высокое профессиональное мастерство [9].

Одним из устойчивых пейзажных мотивов Г.И. Гуркина был кедр. Согласно традиционным представлениям алтайцев в кедре воплотилась чистая душа человека. Иллюстрацией является небольшой по формату пейзаж «Озеро в Лаже»: на гладкой поверхности воды, как в зеркале, отражается каменистый островок с двумя кедром наверху, остатками снега между прибрежными камнями, темно-зеленой стеной хвойного леса на холме в левой части картины. Живопись строится на чистых, без примеси, красках, наносимых на холст тонким прозрачным слоем, сквозь который просвечивает фактура. Синтезом непосредственных впечатлений и выражением народного представления об Алтае, любви и преклонения перед ним явилась картина Г.И. Чорос-Гуркина «Хан-Алтай» (1907). В.И. Эдоков отмечает, что главную трудность для автора составлял передний план картины, без которого рано определенная горная панорама не обрела цельности [7]. Нужен был символ, ключ, который бы обладал ёмким и развитым этнокультурным содержанием. В качестве него Г.И. Чорос-Гуркин написал в левой части композиции кедр, в котором согласно традиционным представлениям алтайцев воплотилась чистая душа человека. В то же время дерево, как и гора, связывает воедино по вертикали три мира шаманской Вселенной: нижний, средний и верхний.

Мотив кедра находит воплощение и в пейзажах А.О. Никулина «Кедровый лес» и «Кедровый валежник» (1909-1914). Живописец пользуется своеобразным приемом, он кладет краску большими локальными пятнами и уже внутри пятна наносит мазки различных оттенков. Это дает возможность разработки тонких цветовых сочетаний и в то же время делает живопись яркой и декоративной. За счет богатых цветовых переходов, подчеркнутого рисунка на переднем плане, создается особая рисунчатость его живописи. В целом, в творческом методе сибирских пейзажистов первой трети XX в. алтайская фольклорная и русская художественная традиции органично сосуществуют.

На основании вышеизложенного, сделать следующие выводы: 1) образ мирового древа относится к универсальным символам, которые можно найти в любой традиционной культуре; 2) дуб – символ мирового древа в русской фольклорной традиции; к числу особо почитаемых относятся также хвойные деревья (сосна, ель), береза; 3) в отечественной пейзажной живописи мотив Мирового древа является устойчивой доминантой, определяющей формальную и содержательную организацию художественного образа; 4) к особенностям интерпретации мотива Мирового древа пейзажистами первой трети XX в. относятся: использование системы архетипов и символов в аспекте региональной семантики (мотив сосны, кедра, тополя).

Библиографический список

1. Древо мировое / Мифы народов мира. - М.: «Советская энциклопедия», 1994. – Т. 2.
2. Эдоков, В.И. Мастер из Аноса. – Барнаул: «Алтайское книжное издательство», 1984.
3. Цивьян, Т.В. Лингвистические основы балканской модели мира. - М., 1990.
4. Демин, В.Н. Тайны земли русской. - М., 2000.
5. Русские прялки: альбом / сост. Н.В. Тарановская, Н.В. Мальцев. - Л., 1970.
6. Топоров, В.Н. Крест. Мифы народов мира. - М.: «Советская энциклопедия», 1992. - Т. 2.
7. Алленова, Е. / Е. Алленова, И.И. Шишкин // Мастера русской живописи. - М., 2008.
8. Муйтуева, В. А. Традиционная религиозно-мифологическая картина мира алтайцев: монография. - Горно-Алтайск, 2004.
9. Элиаде, М. Миф о вечном возвращении. - М.: «Ладомир», 2000.
10. Топоров, В.Н. Модель мира. Мифы народов мира. - М.: «Советская энциклопедия», 1992. - Т. 2.

Статья поступила в редакцию 18.07.09

УДК 7.07

*С.М.Будкеев, доцент АлтГПА, г. Барнаул, Т. 8 913 2270534***СИМФОНИЧЕСКИЙ ОРГАН В АРХИТЕКТОНИКЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КАРТИНЫ МИРА**

В статье рассматривается проблема взаимосвязи органной конструкции, акустических, тембровых и пространственных факторов с особенностями эпохи, страны, региона, господствующих творческих стилей соответствующего времени. Обосновывается логика архитектурной соразмерности, гармонического сочетания структурных компонентов органа и художественной, общественной жизни, в которой он функционирует.

Ключевые слова: симфонический орган, архитектура, классический французский орган, абсолютизм, романтизм.

Во все времена орган являлся выразителем наиболее значительных направлений развития европейской культуры. Даже в периоды крупных потрясений в общественной жизни, его конструкция сохраняла принципы, заложенные еще до появления Христианства. Но на этапах переживания великих структурных изменений в обществе, формирования нового «исторического опыта», архитектура органа, как «соразмерное расположение частей, гармоническое сочетание их в одно целое» [1, с. 47], отражала архитектуру картины мира в практике художественного общения соизумов. В этом смысле – появление таких ярких явлений в органной культуре, как барочный, классический французский, немецкий романтический, симфонический орган, имеет бесспорные логические основания.

Органная культура XIX столетия получила интенсивное развитие благодаря взаимосвязанным факторам, среди которых – смена социально-экономического развития и производственных отношений в Европейских странах. Пьянящее чувство свободы и «разрушительное созидание», экстравертность культурных потрясений времен Великой французской революции соседствовали с изощренным самоуглублением в немецкой эстетике и философии, субъективизмом, перешедшим в «интравертное» состояние в условиях «Меттерниховской реакции», последствий франко-прусской войны 1871 года.

Промышленный переворот, стремительно развившийся в течение нескольких десятилетий благодаря новым технологиям применения пара, сжатого воздуха, электричества, изменил представления людей о темпах, скоростях, объемах, продуктивности во всех сферах жизни. Ее интенсивность во внутренних и внешних проявлениях многократно возросла.

Органная культура как наиболее универсальное явление, объединяющее инженерную мысль, науку, технологию, архитектуру, творчество – в яркой и своеобразной форме отразила эпоху, названную в теории и практике искусства романтической.

В органной культуре сформировался романтический немецкий и симфонический французский типы органа. Концептуально (по настроению «общественной психики» и по средствам производства) они из одного лона, но в то же время – разные, имеющие свою индивидуальность и самость (das Selbst – К. Юнг). Очевидно, для уточнения их «точек координат» необходим взгляд с разных «высотных точек зрения» (И. Ильф в записной книжке как-то отметил, что есть правда микроскопа, фотообъектива и телескопа).

Проблемы терминологии в органной культуре касался А. Швейцер относительно барокко. Г. Вельфин (1864 – 1945) и В. Гурлитт (1889 – 1963) в немецком музыкознании применили его (и производные – музыка барокко, орган барокко), основываясь на формальной трактовке преобладавших стилей архитектуры и живописи. Швейцер негативно отзывался о применении этого термина в органной сфере, считая его глупым и даже «безумным» [3, с. 19]. По мнению ученого, следует относить устойчивые стиливые проявления органной культуры с временной периодизацией (начало XVIII столетия или его середина, конец и т.д.) а не с архитектурным стилем. Целый ряд ученых предлагают различные трактовки и периодизации органной культуры XVII-XVIII столетий (Г. Келлер, Р. Квойка и др.).

В абсолютистской Франции архитектурный стиль барокко представлен широко. Черты «полнокровного барокко»

(Э. Бюкен) проявляются, например, в творчестве Ж. Б. Люлли. Центристские тенденции государства, укрепление Парижа как единого культурного центра страны, стремление к античному равновесию и синтезу искусств – привели к уникальному сплаву барочных и классицистских традиций. Абсолютистская регламентация проникла не только в мануфактурное производство и торговлю, но и в искусство (с помощью патента короля, Люлли «монополизировал» оперу). Ведущими принципами в искусстве утвердились ясность, четкость, уравновешенность, рациональность (садово-парковый ансамбль Версаля, музыкально-сценические композиции и др.). Органы этого времени строились в едином стиле, получившем название «классический».

Поскольку Франция и Германия с конца XVII столетия являлись ведущими органными державами, без изучения их органной культуры невозможно воссоздание целостной картины европейского органного ландшафта. И здесь мы сталкиваемся с различиями терминологического аппарата. Французский симфонический орган не может рассматриваться вне сравнения с немецким романтическим. Так же невозможно игнорировать их предшественников: французский классический орган необходимо сравнить с его собратом – немецким барочным. Налицо взаимосвязь и различия этих двух связей. Для систематизации рабочего терминологического аппарата данной статьи возьмем за основу наиболее общие векторы движения истории.

Между немецким барочным и французским классическим типами органов можно поставить знак равенства на уровне феодальной общественно-экономической формации. Оба типа отражали иерархию власти короля как крупнейшего феодала и курфюрста как поместного феодала. Отсюда – тип организации (иерархия) музыкально-акустической пирамиды и принципов компоновки органов как инструментов – символов власти Бога (который далеко) и феодала (который близко).

Французский симфонический и немецкий романтический типы органов объединяет капиталистическая общественно-экономическая формация, при которой власть распадается на множество предприимчивых буржуа, стремившихся в первые десятилетия к демократизации общественных отношений и скорейшей технической модернизации своих мануфактур. Орган теряет символ – пирамиду власти. Его концепция – демократическое равенство регистров, технологическая микрия, переход на фабричные объемы производства.

Если рассматривать органную культуру с такой точки зрения, то типологические и национальные различия в органном мире могут объединиться в более высокие структуры – органные формации. Этот рабочий термин¹, на наш взгляд, может стать поводом для размышлений, обсуждений (уточнений, опровержений).

Не вдаваясь в слишком специфические подробности классического органа, отметим лишь некоторые особенности.

С установлением абсолютистской монархии Франция стала жестко централизованным государством. Четкая и безусловная этикетность, как психологическая доминанта существования, проникала повсюду – от предельной детализированности воинского устава – до «наведения порядка» в построении циклов галантных пьес (некоторые «Ordres» в Клавесинных сюитах Ф. Куперена) и в дворцово-парковых ансамблях (симметрия и ясность форм).

Выработка единого стиля и подходов сказалась и на кон-

цепциях органостроения. Сходные по диспозициям и планировке органы строились во многих церквях.

Крупнейший отечественный методолог Б. Л. Яворский (1877 – 1942) охарактеризовал важнейшие принципы и взаимосвязи в культурологической среде Европы XVII-XIX столетий. С точки зрения его системы можно яснее понять логику иерархии компонентов французской классической органной культуры. Абсолютистское мышление Яворский трактует как абстрактный тезис и его раскрытие [4, с. 131, 133 – 134]. С этой точки зрения французский классический орган – это безусловный тезис, «категорический императив» (И. Кант). Его раскрытие – схема, конструкция пьес, предписанная регистрация вплоть до предельной ее абстрагированности – буквенного обозначения. Ритуализировано содержание отдельных номеров и всей органной сюиты в целом (мессы Ф. Куперена, сюиты Л.Н. Клерамбо и др.). Галантность (истовость, режимность – по Яворскому) строго регламентирована режимами энергии, этикетностью. Монархический централизм конструкции органа, диспозиции и регистровки проявляется в четком и закреплённом положении ранжированных мануалов, солирующих язычков, кастовостью голосов. Можно сказать, что классический французский орган был ярким представителем не только монархической культуры, но и своеобразным олицетворением государственного менталитета. В таких условиях доминирующий орган идеально подходил для сопровождения жизни социумов; «многофигурный» оркестр был не нужен, его время еще не наступило.

Разумеется, с поворотом колеса истории, иерархическая пирамида общества лишилась своей вершины, и основу новой конфигурации составили демократические сословия. Единая верховная власть распалась на множество локальных буржуазных влияний, интересов активных собственников и их работников. Востребованными стали мобильные инструментальные коллективы, начали активно развиваться оркестры. Органу пришлось приспосабливаться к новым условиям.

После Великой революции 1789 года органная культура Франции претерпела резкие изменения. Влияние католической церкви пошатнулось. Свергнута феодальная власть. Частым явлением стали массовые празднества, манифестации, грандиозные похоронные процессии в честь павших героев. Многие органы были уничтожены, Перестроены. На первый план выдвинулись оркестры, способные участвовать в маршах, шествиях.

Менталитет французской нации, сформированный между XVII – XIX столетиями, представлял собой сложный мировоззренческий синтез Знания, Веры и Свободы. Просветители, энциклопедисты в определенной степени доказали, что объективное знание, разум, логика, целесообразность – путь к эффективному развитию общества. Seriously пересмотрены и подвергнуты критике сдерживающие (подавляющие) институты церкви. Свобода стала не только символом Великой французской революции, но и символом открытого мышления, освобожденного от религиозных «крепостнических» комплексов. Органы стали рассматриваться как предметы технологического интереса, тем более что их конструкция длительное время не модернизировалась, а наука и практика (технологии производства) вышли на качественно новый уровень. Инструменты «раскрылись» для новых идей, как в художественном творчестве, так и в техническом оснащении. В течение жизни одного поколения внедрены самые современные разработки в области акустики, механики, пневматики. Амплитуда восприятия и применения органа расширилась до такой степени, что, пройдя фазу концертного инструмента², он перешел в «антипод» сакральности – салонный³. Устойчиво развивавшаяся открытость инструмента новым идеям позволяет считать французский орган XIX столетия экстравертным⁴.

Концепция немецкого органостроения XIX столетия также отражала ментальные связи социумов, участвовавших в формировании национального самосознания. Политическая реакция, половинчатые реформы и компромиссы, невозможность открытого (как во Франции) воплощения буржуазных реформ перевели энергию социокультурной среды в философ-

ские исследования духа, микрокосма души, человеческой личности. Ареал влияний на формирование образа романтического органа, включал в себя такие характеристики музыки, как «изысканную игру ощущений, неопределенную идею» (И. Кант); искусство отождествлялось с религией, стремлением к абсолютному духу, замыкалось в самопознании (Гегель). Философией музыкального романтизма стал «чудесный и загадочный язык сокровенной души и даже внутренней, таинственной сути самого мира, когда на поверхность выходит непостижимая загадочность музыки...» [9, с. 18 – 19]. Однако цельная картина мира не создана. С одной стороны – зыбкость бытия с «дрожанием нервов» и гипертрофированной нежностью мировосприятия, порождавшие «неземные инструменты уранион, аполлонион, эолодикон, которые несравненно превосходят орган с его благозвучием» [9, с. 35]. С другой – вселенские драмы, inferнальные, «космические» столкновения огромных звуковых масс (Р. Вагнер в оперном искусстве, М. Рeger – в органном)⁵.

Подробнейшие и весьма интересные исследования немецких органных мастеров XIX столетия касались опытов с обертоновым звукорядом, создания изысканных тембров, механических, пневматических, электрических приспособлений. Но стратегия немецкого романтического органостроения не была направлена к светскому симфоническому оркестру. Философская, историческая традиция не стремилась порвать с теологией. Немецкие исследователи конца XIX столетия констатировали, что усовершенствования органа «происходили, главным образом, в лоне церкви» [выделено автором цитаты – С. Б.] и при ее поддержке. Изначально перед органом стояла задача заменить дорогостоящий и громоздкий церковный оркестр, и с этой задачей орган справился гораздо успешней, чем современный оркестр концертного зала» [10, с. 50 – 51]. В познании самого себя немецкий романтический орган был скорее интровертен, мистичен, чем обращен к открытой светской, концертной деятельности. А. Швейцер, сравнивая органную культуру Франции и Германии, отметил: «каковы органы – таковы и органисты. Ни один инструмент не оказывает столь сильного влияния на личность исполнителя, как орган. Французский органист объективен, немецкий – субъективен» [11, с. 53 – 54].

Автор концепции «симфонического органа» А. Кавайе-Коль, обращаясь не к символике божественной Гармонии мира, что было характерно для органостроителей XVII-XVIII столетий, а к физическим законам обертонового звукоряда. С этой точки зрения не имело значения, установлен орган в церкви или в концертном зале. Сохраняя уважение к религиозной традиции (не более того), мастер принимал во внимание только технологические, акустические параметры помещения и инструмента. Его теоретические работы по архитектуре органа основаны на принципе целесообразности и не отклоняются в рассуждения о божественном предназначении инструмента. По степени свободы инженерной мысли, не связанной с теологией, мастера можно сравнить с Ктесибием, который, работая над Гидравлосом, изобрел водяную помпу; Кавайе-Коль же – много других полезных вещей, среди которых, например, циркулярная пила [12, с. 12]⁶.

В поисках истоков акустической природы органа Кавайе-Коль обратился к основам звукообразования⁷ и двигался в своих исследованиях «от простого к сложному». Принципы звуковой и пространственной архитектоники, которыми руководствовался мастер при создании своих инструментов, отразили менталитет социума на уровне всего французского общества второй половины XIX столетия.

Можно сказать, применяя наиболее общие категории, что симфонический орган «демократичен» (Б. Л. Сабанев писал о демократии регистрового сообщества в симфоническом органе). Он темброво-динамически и пространственно распространяется вширь, «с природным правом каждого голоса на самоопределение в качестве свободного художника, независимого гражданина звуковой республики» [14, с. 1073]. Немецкий барочный и французский классический органы –

«монархичны». В пространственно-звуковой перспективе они устремлены ввысь, имеют четкую иерархию звуковой пирамиды, увенчанной короной из микстур и аликутов. Форма и содержание органа всегда находились в соответствии с наиболее существенными факторами общественной среды эпохи, страны, региона.

Примечания

1. Впервые упомянут в: [15].
2. А. Швейцер преувеличил, написав, что понятие «концертный орган» во Франции почти неизвестно» [11, с. 27–28]. Он имел в виду довольно распространенное в конце XIX – начале XX столетий противопоставление церковного и светского направлений органного искусства.
3. На торжествах, посвященных открытию Всемирной выставки 1900 года, прежнему великому французского органостроителя А. Кавайе-Коля Шарлю Мютену был вручен Гран-При за салонные органы и инструмент, сделанный для Большого зала Императорской консерватории Москвы.
4. Экстраверсия – обращенность сознания на то, что происходит вокруг него.

5. Исключением (впрочем, подтверждающим «правило») является органное творчество Ф. Мендельсона, «баловня судьбы» (Ворбс), не сосредоточенное на крупных драматических коллизиях и самоуглубленных изысках. Оно является органичным проявлением мироощущения композитора, реализовавшимся в творческом методе и особенностях композиторского письма всего его музыкального наследия.

6. Уместно заметить, что Жан-Пьер Кавайе (дед Аристиды Кавайе-Коля), прекрасный органный мастер, сконструировал ткацкий станок.

7. «Звуковой анализатор» А. Кавайе-Коля для изучения обертонов по своему значению можно поставить в один ряд со спектральными призмами для анализа дисперсии света, а так же с камерой Обскуры, давшей начало опытам с фотографическим изображением. Эти простейшие приборы позволили в высокой степени развить соответствующие направления науки и искусства.

8. Некоторые приведенные Видором цифры не совпадают с современными расчетами, однако в целом указанная прогрессия верна.

Библиографический список

1. Словарь русского языка: в 4-х т. / АН СССР, Ин-т рус. яз. – М.: Русский язык, 1985-1988. – Т. 1. А – Й, 1985.
2. Бэлза, И.Ф. Исторические судьбы романтизма и музыка: очерки. / И.Ф. Бэлза. – М.: Музыка, 1985.
3. Чуловский, А.В. Из истории органостроительного и органного искусства: сб. статей / А.В. Чуловский. – Новосибирск, 2001.
4. Яворский, Б. Избранные труды, ч. 1 / Б. Яворский. – М.: Советский композитор, 1987. – т. II.
5. Берлиоз, Г. Избранные письма. – В 2-х кн., 1819-1852 гг. / Г. Берлиоз. – Л.: Музыка, 1981. – Кн. 1.
6. Конен, В. История зарубежной музыки / В. Конен. – М.: Музыка, 1984. – Вып. 3.
7. Кривицкая, Е. История французской органной музыки: очерки / Е. Кривицкая. – М.: Композитор, 2003.
8. Лепнур, Х. История органа и органной музыки / Х. Лепнур. – Казань: Казанская консерватория, 1999.
9. Музыкальная эстетика Германии XIX века. В 2-х т.: Антология / сост. А. Михайлов, В. Шестаков. – М.: Музыка, 1981. – Т. 1.
10. Die moderne Orgel, ihre Einrichtung, ihre Bedeutung für die Kirche und ihre Stellung zu Sebastian Bach's Orgelmusik von O. Dienel. – Berlin, 1891.
11. Швейцер, А. Немецкое и французское органостроительное и органное искусство: уч. пособие / А. Швейцер. – М.: МГК им. П.И. Чайковского, 2007.
12. Малина, Н. Трижды рожденный (к столетию органа «A. Cavallé-Coll») Большого зала Московской консерватории: Материалы научной конференции / Н. Малина // Научные труды МГК им. П.И. Чайковского. – М., 2002. – сб. 41.
13. Widor, Ch.-M. L'Orgue Moderne: La décadence dans la facture contemporaine. – Paris, 1928.
14. Сабанеев, Б. Орган Кавалье-Колля и Московская консерватория / Б. Сабанеев // Музыка. – М., 1911. – № 48.
15. Будкеев, С.М. А.Ф. Гедике-органист (исполнитель, педагог, композитор): уч. пособие / С. Будкеев. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 1999.
16. Manufacture de Grandes orgues pour Eglises, Chapelles & Salons A. Cavallé-Coll. Charles Mutin élève et successeur. 13&15 avenue du Maine. – Paris.
17. Alexandre Cellier et Henri Bachelin L'Orgue: Ses éléments – Son histoire – Son esthétique. Préface de Ch.M. Widor. – Paris, 1933.
18. Widor, Ch.-M. L'Orgue Moderne: La décadence dans la facture contemporaine. – Paris, 1928.

Статья поступила в редакцию 18.07.09

УДК 811.511

Т.М. Кобенко, ст. преп. НЭПИ (филиал) ТюмГУ, г. Нижневартовск, ХМАО-Югра, E-mail: t.kobenko@gmail.ru

К ВОПРОСУ ОБ ОСНОВНЫХ СПОСОБАХ ИМЕННОГО СЛОВООБРАЗОВАНИЯ В УРАЛЬСКИХ ЯЗЫКАХ

Статья посвящена основным способам именного словообразования в уральских языках – суффиксации и словосложению. В статье делается обобщение теорий происхождения сложных слов, словообразовательных суффиксов и их значений, поднимается проблема разграничения сложных слов и словосочетаний и вопрос классификации композитов в уральских языках.

Ключевые слова: уральский язык, именное словообразование, суффиксация, словосложение, словосочетание.

Уральские языки типологически связаны не только богатым слоем общеуральской лексики, но и тождественностью основных способов словообразования – суффиксацией и словосложением, и соответственно – суффиксальным инвентарем и словообразовательными моделями. Каждый представитель уральской семьи имеет свои особенности, что связано в первую очередь с исторически индивидуальной эволюцией каждого народа и языковыми контактами, происходящими на всем протяжении развития языка.

Языки уральской семьи, как известно, относятся к агглютинативным языкам. Агглютинация заключается в присоединении к концу основы, или образованного от нее деривата, словообразовательных или словоизменительных формантов. В

большинстве случаев суффиксы являются однозначными. В современных же языках наряду с агглютинацией появляется флективность [1, с. 22]. Существует гипотеза о том, что в прафинно-угорском языке имя и глагол не были строго разграничены. Именно поэтому считается, что одни и те же словообразовательные суффиксы образовывали как имена, так и глаголы [2, с. 56, 118; 1, с. 214, 330; 3, с. 181; 4, с. 109; 5, с. 6].

В финно-угорском языке основным способом словообразования был морфологический. Причем префиксы и инфиксы представлены не были, но весьма широко использовался суффиксальный способ словообразования. Суффиксы в основном восходят к отдельным словам, которые утратили свою самостоятельность. Но реконструкция слов, которые

дали начало тем или иным суффиксам практически невозможно из-за огромной исторической отдаленности процессов первичной суффиксации и самого суффикса, который, как правило, содержит всего один-два элемента, оставшиеся от слова, утратившего свою самостоятельность и превратившегося в суффикс [1, с. 330; 2, с. 88]. Значения таких элементов (восходящих к самостоятельным словам) впоследствии, вероятно, передавались вновь образованным словам. Б.А. Серебренников и Й. Дьёрке считают, что в ряде случаев первоначальными значениями уральских словообразовательных суффиксов были значения уменьшительности или множественности [6, с. 12-23]. Однако К.Е. Майтинская полагает, что первоначальные значения суффиксов были нейтральными, не конкретными, и основная их функция заключалась в выражении отношения, связи двух понятий. Как пример можно привести отношения части и целого, принадлежности или подобности чему-либо. В дальнейшем развитии в отдельных языках первоначальные суффиксы принимали специализированные значения [1, с. 331].

Суффиксальное словообразование играло большую роль в уральском праязыке. Так П. Хайду в своей работе «Уральские языки и народы» говорит о том, что почти все согласные, имеющиеся в праязыке, могли выступать в качестве суффиксов и, исходя из количества согласных в праязыке, можно признать число 20 минимальным количеством прауральских и прафинно-угорских суффиксов. Вероятно, в языке-основе было больше суффиксов, так как согласные, используемые в качестве суффиксов в одном фонетическом виде, могли быть представлены как суффиксы отыменных имен, отглагольных имен, отыменных глаголов и отглагольных глаголов, что связано с нечетким разделением частей речи во времена существования уральского языка-основы. С учетом вышесказанного, возможное число суффиксов в прауральском языке могло достигать 80. Добавив сюда суффиксальные сочетания и местоименные суффиксы, получается примерно такое же число суффиксов, что и в языках-потомках [7, с. 250-251].

В современных языках мы находим немало подтверждений того, что в дальнейшем происходило образование сложных суффиксов путем сложения простых словообразовательных формантов и превращение самостоятельных слов в компоненты композитов, в суффиксоиды, а затем и в аффиксы. Последнее, то есть переход самостоятельных слов в словообразовательные форманты является характерной чертой почти всех современных финно-угорских языков. Например К.Е. Майтинская в своей работе «Сравнительная морфология финно-угорских языков» приводит следующие примеры: финский суффикс *-tar / -tär* (указывает на женский пол лица), который произошел от существительного *tūtär* – дочь: *tuujätär* – продащица от *tuujä* – продавец; суффикс *-лун* абстрактных существительных коми языка происходит от слова *лун* – день: *бурлун* – доброта от *бур* – добрый; венгерский *-né* происходит от слова *nő* – женщина, жена и обозначает чью-либо жену или имя собственное замужней женщины: *elnökne* – жена председателя от *elnök* – председатель [1, с. 332]. В наших исследованиях хантыйского языка мы обнаруживаем подобный компонент *ни* (ваховский диалект), *не* (казымский диалект) – женщина, который используются для передачи пола человека, животного, птицы: *онэлтэтэ ни*, *вэнлътэны не* – учительница. Кроме этого компонента, мы находим немало подобных примеров в хантыйском языке: *онэлтэхэлтэ ку* – учитель; *чипәнәң қасы* – доктор; *кул йәңк* – уха; *чайнут* – чайник; *вэхлетэв* – капкан; *әмп моқ* – щенок и другие, где *ни*, *не* – женщина; *ку* – мужчина; *қасы* – человек; ; *кул* – рыба; *йәңк* – вода; *пут* – котел; *вэх* – железо; *моқ* – детеныш являются как самостоятельными словами, так и частью композитов, а также они могут являться частью составных слов, образуя при этом целый семантический ряд. Составные слова, или как их еще называют парные слова – это сложные слова, созданные по сочинительному типу путем слияния двух и более слов [8, с. 81]. То есть мы можем здесь наблюдать живое развитие языка, а именно переход самостоятельных слов в суффиксоиды. Таким образом, можно условно разделить имеющийся

именной суффиксальный инвентарь уральских языков на 1) собственно суффиксы, происхождение которых можно выявить только с помощью этимологического анализа и 2) суффиксы, происхождение которых легко прослеживается в настоящее время.

Количество продуктивных словообразовательных суффиксов в большинстве современных уральских языках, таких, как финский, венгерский, хантыйский, мансийский и другие достигает ста-ста пятидесяти. Именные суффиксы в уральских языках имеют следующие основные значения: непрямое родство, подобность, уменьшительность-ласкательность, усиление, название действия или состояния и другие.

В качестве иллюстрации проследим значение уменьшительности-ласкательности в некоторых современных языках уральской семьи.

В венгерском языке данное значение имеют суффиксы – *ka/-ke*, *-cska/-cske*: *madárka* – нмичка от *madár* – нмуца; *felhőske* – облачко от *felhő* – облако. Данные варианты суффикса являются весьма продуктивными и образовались в пра- и старовенгерский периоды. Суффиксы *-ka/-ke*, *-cska/-cske* восходят к финно-угорскому **-kk*, который относится к наиболее распространенным формантам отыменного словообразования существительных. Наиболее продуктивными из вышеуказанных вариантов суффикса являются *-cska/-cske*. Они могут быть присоединены почти без ограничения к существительным, обозначающим предметы [9, с. 48-51; 10, с. 387-388].

В финском, удмурдском и языке коми данное значение имеет суффикс *-ka*: финский: *lányka* – девочка от *lány* – девушка, удмурдский: *nynyka* – дитяшко, ребенок от *nyny* – дитя, ребенок; коми: *zonka* – мальчик от *zon* – парень [1, с. 342; 11, с. 145].

В мордовских языках уменьшительно-ласкательное значение имеют суффиксы *-ke* (эрзянский язык) / *-kä* (мокшанский язык): *oške* – городок от *oš* – город; *traskä* – коровушка от *traks* – корова).

В мансийском языке значение уменьшительности-ласкательности выражает суффикс *-ke*: *salike* – северный олененок от *sali* – северный олень. Данный суффикс также восходит к финно-угорскому **-kk* [12, с. 284-285].

Из вышеприведенных примеров видно, что уменьшительно-ласкательное значение в уральских языках можно выявить с помощью суффиксов, которые восходят к прафинно-угорскому **-kk*.

Как и суффиксация, словосложение также является широко развитым процессом образования новых слов. Большинство лингвистов считают неоспоримым фактом то, что до появления сложных слов, уже существовали словосочетания, и всякое сложное слово либо некогда было словосочетанием, либо было построено по уже имеющимся в языке моделям словосложения. На пути своего формирования сложные слова проходят несколько этапов, постепенно превращаясь из близких словосочетанию образований до композитов, утверждаясь в языке как единое целое в результате длительного употребления. Основным условием превращения в единое слово является деформация или полное слияние компонентов [13, с. 144; 9, с. 147, 150; 14, с. 77-78].

Отграничить образованное с помощью аффиксации слово от композита не составляет особого труда. При словосложении в одной лексеме соединяются не одна основа с аффиксами, а две и более основ. Но разграничение сложных слов и словосочетаний в уральских языках составляет определенную проблему. В особенности, как нам представляется, это относится к обско-угорским языкам. Данным вопросом занимались такие лингвисты, как Д.В. Бубрих, А.И. Картина, К.Е. Майтинская, Л.Е. Виноградова, Г.Н. Курилов, В.М. Жирмунский, Ю.В. Андуганов, Е.П. Болдыт, А.И. Кузнецова, З.В. Максимова, С.В. Онина и др. Споры по этому вопросу ведутся давно, выделяются многочисленные признаки, которые позволяют различать слова и их сочетания. [2; 15; 9; 16; 17; 13; 18; 19; 20; 21; 8].

Мы приведем основные критерии разграничения сложных слов и словосочетаний, применимые к уральским языкам.

Одним из основных является *семантический критерий*, который предполагает семантическое единство слова. Соединяясь в одно целое, компоненты сложных слов уже не передают суммы понятий, а выражают более широкое понятие. Происходят семантические изменения – переосмысление, перенос семантики с части на целое. Так, например слово *лаглкат* – *конечность* (мансийский язык) обозначает более широкое понятие нежели просто *лагл* – *нога* или *кат* – *рука*; *kalaverkko* – *рыболовная сеть* (финский язык) – более широкое понятие, чем просто *kala* – *рыба* или *verkko* – *сеть*; *evés-ivás* – *nup* (венгерский язык) – имеет более широкое значение, чем *evés* – *принятие пищи* или *ivás* – *питье*; *söyül* – *черника* (хантыйский язык, ваховский диалект) – более широкое понятие нежели *söy* – *уголь* или *ул* – *ягода*. Кроме того, значим тот факт, что подобные образования носителями языка воспринимаются как единое целое.

Еще одним немаловажным критерием считается *воспроизводимость* или «повторяемость» в языке. Он состоит в том, что сложные слова не создаются в процессе человеческого общения, а употребляются как готовые, в единстве компонентов для обозначения одного и того же понятия. Например в хантыйском языке (ваховский диалект) чтобы сказать *краснотал*, носитель языка не будет создавать в процессе речи сочетание слов *крово* + *вбирать*, *впитывать* + *дерево*, а воспроизведет уже существующий в языке композит *вар ньэрэм юх*.

Морфологический критерий заключается в том, что слово имеет единую форму при словоизменении. Приведем примеры изменения слов *вартул* – *брусника* и *онэлтэтэ ни* – *учительница* (ваховский диалект хантыйского языка):

Мя вартул лэңқалэм. – Я люблю бруснику.

Мя икимнэ мянт вартулна лэвтэс. – Мой дедушка накормил меня брусникой.

Мяйнэ нипих онэлтэтэ ниңа мэси. – Я отдал учительнице тетрадь.

Мэңэн нипиклөх онэлтэтэ ниңатя мэсөх. – Мы отдали учительницам тетради.

Кабинетнэ онэлтэтэ ни антэм. – В кабинете нет учительницы.

Как видно из примеров, словоизменение происходит со всем словом в целом (в том числе и с неоформленным графически), а не с каждым отдельным компонентом. Другими словами грамматически оформляется только последний компонент сложного слова.

Фонетический критерий заключается в едином оформлении ударения композитов и отсутствии между ними паузы. Сюда же относят звуковые изменения при словосложении, как на стыке, так и внутри компонентов. С.В. Онина в своей монографии «Отраслевая лексика хантыйского языка: словарный состав, связанный с оленеводством» приводит следующий пример: *тацху* – *оленьевод* от *тац* – *стадо*, *ху* – *мужчина*, с одним ударением на первом компоненте [8, с. 62].

Синтаксический критерий заключается в строгом порядке компонентов сложных слов, которые нельзя поменять местами, а также в функциональном единстве; композит всегда выступает в одной функции в предложении. В противном случае он уже не будет являться сложным словом, либо изменится семантика образования.

Наиболее спорным нам представляется *орфографический критерий* разграничения сложных слов и словосочетаний, который заключается в слитном или дефисном написании композитов. В особенности это касается обско-угорских языков, где сильно распространено такое явление, как графически неоформленное словосложение. Например в хантыйском языке по нашим подсчетам до 40 % всех слов, которые, исходя из вышеперечисленных критериев, можно считать сложными, не имеют графического оформления: *онэлтэхэлтэ ку* – *учитель*, *онэлтэхэлтэ ни* – *учительница*, *янтэ ни* – *швея*, *тюткөрэк ни* – *курица*, *нял сем* – *дробь*, *пут юх* – *рогулька для костра*, *юх лөхтэ вэх* – *пила*, *вар ньэрэм юх* – *краснотал* и многие другие. Приведем еще примеры сложных слов ваховского диалекта хантыйского языка, принадлежащие одной тематиче-

ской группе «ягоды» и подтверждающие неоднозначность графического оформления композитов: *тронь ул* – *красная смородина*, *човчак ул* – *черная смородина*, *тахтаң ул* – *голубика* от *тахтаң* – *гагара*, *ул* – *ягода*, *вартул* – *брусника* от *варт* – *красный*, *ул* – *ягода*, *сөйүл* – *черника* от *сөй* – *уголь*, *ул* – *ягода*, *ньөхсул* – *водяника* от *ньөхс* – *соболь*, *ул* – *ягода*. Из примеров видно, что наименования ягод могут оформляться как слитно, так и раздельно, несмотря на присутствие во всех композитах одного и того же компонента *ул*.

Следует отметить, что ни один из уральских языков в полной мере не соответствует всем вышеперечисленным критериям.

Бесспорно, словосложение, наряду с аффиксацией, является одним из основных способов словообразования в уральских языках. Именное и глагольное словосложение имеют много общего, но наиболее продуктивным и разнообразным мы считаем словосложение имен существительных, о чем говорят уже имеющиеся по данному вопросу, и проведенные нами исследования.

Словосложение, как способ образования новых слов присутствует во всех уральских языках, и, судя по высказываниям известных финно-угроведов, является весьма древним приемом. Историческое развитие способов словосложения отличается большой устойчивостью. Некоторые типы словосложения были заложены еще в финно-угорском языке-основе, а компоненты, которые образуют сложные слова, восходят к уральской лексике. Об этом говорит распространение в современных уральских языках такого явления как парные или составные слова, о которых уже говорилось ранее. Они являются отличительной чертой большинства современных финно-угорских языков [14, с. 77-79; 9, с. 150-151].

Традиционно выделяются два основных типа сложных слов или соответствующих им сочетаний слов в уральских языках: 1) образованные по сочинительному типу двух однородных компонентов (парные или составные слова или сочетания); 2) образованные по подчинительному типу одного компонента другому.

К.Е. Майтинская в коллективной монографии «Основы финно-угорского языкознания (вопросы происхождения и развития финно-угорских языков)» предлагает следующую классификацию парных сочетаний: 1) объединяющего типа; 2) усилительного типа и 3) изобразительного типа.

Парные сочетания объединяющего типа состоят из компонентов, которые выражают конкретные понятия, связанные по определенному признаку. Но объединенное сочетание имеет уже более широкую семантику, например, *воқы тэятэ қасы* (ваховский диалект хантыйского языка) – *зверовод* от *воқы* – *лиса*, *тэятэ* – *иметь*, *қасы* – *человек*.

Парные сочетания усилительного типа состоят из слов с антонимичным или синонимичным понятием, где синонимы воспринимаются как нечто более интенсивное, а антонимы – как нечто раздробленное: *hírnév* (венгерский язык) – *знаменитость* от *hír* – *известность*, *név* – *имя*.

В парных сочетаниях изобразительного типа один из компонентов или сразу оба не имеют самостоятельного значения: *dínom-dánom* – *веселье* (венгерский язык) – состоит из ничего не значащих слов.

Сложные слова, образованные по подчинительному типу, нечетко разграничены со словосочетаниями. Они представляют собой сочетание двух существительных, где первое является определением второго. Данный тип сложных слов также распространен в уральских языках [1, с. 392-394].

Безусловно, суффиксация и словосложение является одним из наиболее продуктивных способов именного словообразования в уральских языках и представляет собой обширное поле для дальнейших исследований. Но отдельно хотелось бы сказать об обско-угорских представителях уральской семьи, и в частности о диалектах хантыйского языка. Проведенные нами исследования в области именного словообразования показывают, что давно назрела проблема четкого выделения норм литературного языка. До сих пор остается открытым

вопрос о графическом оформлении композитов и сочетаний, в состав которых входят суффиксоиды. Мы считаем, что в случае их соответствия большинству вышеприведенных критериев, имеет смысл относить их к композитам и оформлять соот-

ветственно слитным или дефисным написанием. Прежде всего, это необходимо для составления различного рода учебных и методических пособий, для обучения языку на более высоком уровне, для сохранения языка ханты.

Библиографический список

1. Майтинская, К.Е. Сравнительная морфология финно-угорских языков // Основы финно-угорского языкознания (вопросы происхождения и развития финно-угорских языков). - М.: Наука, 1974.
2. Бубрих, Д.В. Историческая морфология финского языка. - М.-Л., АН СССР, 1955.
3. Осипова, О.А. Реликты активной типологии в глагольной системе васюганского диалекта хантыйского языка / О.А. Осипова, А.Ю. Фильченко // Проблемы документации исчезающих языков и культур: Материалы международной конференции «21-е Дульзеновские чтения». - Уфа-Томск, 1999. - Ч. 1.
4. Серебренников, Б.А. Основные линии развития падежной и глагольной систем в уральских языках. - М., 1964.
5. Хонти, Л. Ваховский диалект хантыйского языка // Народы Северо-Западной Сибири. - Томск: Из-во ТГУ, 1995. - Вып. 2.
6. Серебренников, Б.А. Существовали ли в протоуральском языке именные классы? // ВЯ. - М., 1969. - № 3.
7. Хайду, П. Уральские языки и народы. - М.: Прогресс, 1985.
8. Онина, С.В. Отраслевая лексика хантыйского языка: словарный состав, связанный с оленеводством. - Йошкар-Ола, 2003.
9. Майтинская, К.Е. Венгерский язык. Грамматическое словообразование. - М.: Из-во АН СССР, 1959. - Ч.2.
10. Майтинская, К.Е. Венгерский язык // Основы финно-угорского языкознания (марийский, пермские и угорские языки). - М.: Наука, 1976.
11. Серебренников, Б.А. Историческая морфология пермских языков. - М.: Из-во АН СССР, 1965.
12. Гуя, Я. Морфология обско-угорских языков // Основы финно-угорского языкознания (марийский, пермские и угорские языки). - М.: Наука, 1976.
13. Жирмунский, В.М. Общее и германское языкознание. - Л.: Наука, 1976.
14. Больдт, Е.П. Именное словообразование нганасанского языка. - Новосибирск: Наука, СО, 1989.
15. Картина, А.И. Именное словообразование в современном мансийском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. - Л., 1955.
16. Виноградова, Л.Е. Словообразовательные средства кетских имен существительных. // Языки и топонимия. - Томск, 1981.
17. Курилов, Г.Н. Сложные имена существительные в юкагирском языке: автореф. на соискание ученой степени кандидата филологических наук. - Л., 1969.
18. Андуганов, Ю.В. Сложные слова в марийском языке (определятельные сложные существительные): автореф. дис. ... канд. филол. наук. - Тарту, 1977.
19. Больдт, Е.П. Именное словообразование в самодийских языках на базе простых аффиксов (на материале нганасанского языка) // Лексика и грамматика языков Сибири. - Барнаул, 1985.
20. Кузнецова, А.И. Корреляция между деривационными возможностями слов и их семантикой (на материале васюганского диалекта хантыйского языка) // Veröffentlichungen der Societas Uralo-altaica. Band 57. - Wiesbaden, 2002.
21. Максимова, З.В. Словообразование в кетском языке в сравнительно-историческом освещении. Диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук. - Томск, 2002.

Статья поступила в редакцию 29.05.09

УДК 75: 7.036.1 (084)

В.А. Сидоров, канд. арх., проф. АГТУ им. И.И. Ползунова, г. Барнаул, E-mail: stm@art.asu.ru

АРХИТЕКТУРА ТРАДИЦИОННОГО ЖИЛИЩА КАНОНИЧЕСКОГО ТИПА В СОВРЕМЕННОМ ЯПОНСКОМ И ЗАПАДНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Проблема в сохранении, понимании и применении закономерностей сложившегося канона духовного пространства архитектуры (на примере традиционного японского жилища). Современные храмы синто, так же как и современные жилища повторяют каноны древних зданий или дополняют старые постройки. Традиционные канонические элементы японского жилища, архитектурного окружения, формы внешнего вида и особенности внутри жилища являются актуальными для применения в практике за пределами Японии.

Ключевые слова: традиционное японское жилище, каноны пространства, архитектурное окружение, внешний вид домов, внутренние условия.

Развитие архитектуры в будущем японцами ассоциируется с совершенствованием своей национальной канон культуры. В отличие от Запада и России, где канон культура реализовалась в культовом пространстве и произошло разделение ее с современной жизнью, в Японии она родилась из природы, сливалась с традициями повседневного бытования, охватывала все население и поэтому стала единой и единственной культурой. Японцы мыслят именно категориями канон культуры. В ней они создали не антагонистическое примирение природы и культуры, переработав с учетом этой парадигмы иностранный опыт и достижения. Природно-культурные традиции стали вектором развития, глубже сознавая и укрепляя свое *синто* через *буддизм*, свои устои через христианские, западные и иные достижения во всех областях.

1. Традиционное жилище создавалось как обусловленное природой пространство канон культуры. Природа и жизнь остаются неразрывными в своем циклическом повороте нового, сменяющего старое. Это был и есть способ самовоспроизведения японской подражающей природе культурной традиции, приведший к каноническим элементам, формам и типам тра-

диционного жилища. Совершенствование этого равновесия происходило, когда нарушалось его самодостаточность, за счет эстетики бесконечного поиска прекрасного в достижении красоты. Постоянное присутствие религии в повседневной жизни также способствовало канонизации древних бытовых и строительных ритуалов, воспроизводимых вновь и вновь в настоящее время ставших искусством архитектуры. В традиционной архитектуре жилища из века в век сохранялись обязательные для всех священные образцы. И если в Европе и России светские власти со сменой формаций и идеалов все больше и больше могли отступать от образцов, то в Японии жилищная архитектура оставалась и по настоящее время остается традиционной, во многом воспроизводит канонические элементы типов *сэин* – дворянский дом, *тэсицу* – чайный дом, *матия*, *минка* – дома горожанина и их разновидностей [2]. В них был найден идеальный миропорядок, благоприятный природе Японии, порожденный восхищенным отношением к ней, понимаемой как творение священных духов, жизнь рядом с которыми обязывает соблюдать гармонию с духовной основой.

2. Примеры канонического жилища, современные воплощения традиционных канонических элементов становятся весьма полезными для восстановления роли природы как главной активной участницы формирования среды обитания, служащей образцом для человеческого творчества, поскольку именно в ней заключены главные тайны мироздания, в ней сходятся материальные и духовные ценности и самые передовые естественнонаучные интересы. Важность практики традиционного канонического жилища подтверждается стимулированием в их содержании при новом строительстве широкого междисциплинарного экологического движения: применение природных материалов, природосберегающих и энергосберегающих технологий.

3. При активном использовании традиционного жилища канонических типов в застройке существующих и новых муниципальных и частных образований и комплексов достигается возрождение образного начала в архитектуре и градостроительстве, преодолевается рутинное отношение к творчеству, как к чему-то лишь отражающему субъективные задания. Образно-символическое и семантическое начало оказывается действенным в традиционных жилищах канонического типа, поскольку определяет некую идеальную и вместе с тем конструктивную сущность архитектурного произведения, его формы, тектоники и пластики, деталей, цвета и фактуры. Образ становится эмоционально наполненным, притягательно-одухотворенным человеческой теплотой. Выдвижение на передний план духовных ценностей и осмысление их как истинных животворящих начал способно преобразить культуру жилища как части всей современной культуры.

4. Углубление понимания природы архитектурной гармонии при сложном процессе преемственности, соединения различных исторических стилей, идущих от начала времен, религиозных, административно-управленческих, технологических и других установок. Нахождение способов совмещения и примирения, действующих в традиционной архитектуре разнонаправленных сил и тенденций во имя установления полноценного Единства – Гармонии частей и целого – при естественной субординации и достаточной свободе всех участвующих стилей и видов искусства являет собой систему гармоничного развития, отраженную в модели, сравниваемую в Японии с идеей *древа* канонической традиции. Ствол представлялся как традиция *синто*, ветвям соответствовали тенденции буддизма и другие, в том числе христианские, крону могли населять конфуцианская эстетика примирения с силами духов при постоянно сменяющих друг друга циклах жизни. Идея была утопичная, но жизненная, поскольку поддерживалась аналогия между великим, средним и малым, аналогия как универсальное связующее начало всех элементов системы (Рисунок 1). Отсюда следует, что и обычное жилое пространство вовлекалось в сферу духовно-божественной сущности, и по рисунку иероглифа жилища прочитывается вышеуказанная система *древа*, и это идеальное начало одухотворяло и скрепляло всю совокупность любых зданий и сооружений в единую архитектурно-градостроительную традицию. Японцы осознали и то, что нельзя прерывать бесконечное эстетическое воспроизведение когда-то найденных канонических образов, иначе это разрушит всю систему канон культуры на отдельные более или менее традиционные фрагменты. Последнее стало характерным ходом истории культуры стран Старого и Нового света. Преемственное восстановление единства жизненных принципов в гармонии с естественной природой на основе опыта традиционного жилища канонического типа представляется значимым для российской науки и творческой практики.

5. Осмысление и освоение традиции устойчивого и одновременно динамического развития традиционных жилищ базируется на принципах модульности и стандартизации канонических элементов: *тясицу* – чайное пространство, *кен* – порлет, *татами* – циновка, *амадо* – ставни экраны, *сёдзи* – экраны, *фусума* – скользящие перегородки, *токонома* – ниша красоты, *осицэ* – встроенный шкаф, *энгава* – терраса и других. Динамическое развитие достигается свободой функцио-

нального наполнения традиционного жилища. Когда жилище переставало быть таковым, оно, как правило, становилось храмом тем духам *ками*, которые были покровителями семьи. Здание могло передаваться почитаемой в семье религиозной секте или для любых иных функций. В любом случае оно продолжало традицию канон культуры. Поскольку в Японии не практиковалось наследование жилищ, а только земельных участков, здания, как правило, периодически разбирались, перестраивались, иногда переносились в новые места, в том числе и в дар синтоистским и буддийским святилищам. Эти принципы вытекали из всей структуры логики архитектурной традиции, основанной на идейной духовно-образной иерархической конструкции, которую наполняли реальные содержания зданий и сооружений.

6. Метод композиционного мышления, как производное канон культуры, есть последовательное и постепенное соединение, эстетически и этически разнородных течений из синтоизма и буддизма, конфуцианства и христианства, из Востока и Запада, несущих самые разные элементы, из которых лишь некоторые оставались на ступенях к высшей несуетной красоте. Эти элементы в ходе эволюции становились своими, каноническими в лоне архитектурной традиции, все больше и больше укрепляя систему канон культуры, подлинно национальной сути любого народа. Непрерывность и огромная историческая дистанция выдвигают на важное место преемственность эстетических достижений в архитектуре канонического типа, которая может быть плодотворной в будущем только в соответствии с этическими ценностями.

7. Метод проектирования традиционного жилища определялся через канонические элементы и формы, сохраняющие устойчивость традиционного образа жизни, особенности жизнедеятельности, характерные социальные типы жизнедеятельности семей в жилище, влияющие на прошлые классификации жилища. В современное время специфика образа жизни определяется в предпочтениях групп семей иметь особые наборы помещений для тех или иных характерных занятий, особую планировку и зонирование, особый внешний образ и стиль [1]. Метод проектирования свободный, поскольку канонические элементы и формы не ограничивают размер площади, число помещений, этажность, делая планировку и объем максимально свободными. Эти особенности были положены в основу разработки типологической модели для проектирования традиционного жилища канонического типа:

- 7 различных социальных типов образа жизни: любительско-досуговый, семейный, гостевой, профессиональный, деловой, хозяйственный, бытовой;
- 6 образных типов:
 - пространственный внутри, но внешне изолированный;
 - пространственный внутри и с «открытыми» фасадами на участок;
 - органический природный, соединяющийся с видами природы, садом;
 - органический изолированный, с садом внутри, открытым солнцу;
 - специализированный с развитыми помещениями для разных занятий;
 - развиваемый, трансформируемый по объему и форме;
- 3 стили:
 - смешанный (национальный – западный);
 - традиционный (национальный);
 - современный («свой собственный» или западный);
- 3 варианта изменения:
 - расширение жилища (семья с детьми);
 - разделение объема и участка (взрослые дети);
 - уменьшение или стабилизация объема (семья без детей и с детьми);
- 3 варианта взаимодействия:
 - с большим общесемейным пространством;
 - с семейно-групповыми пространствами;
 - с индивидуальными пространствами и с сочетанием вариантов.

Эти различия дают множество типологических вариантов – до нескольких сотен, максимально 1134 (7х6х3х3х3).

8. В условиях высокой плотности центра Токио в настоящее время реализуются только любительско-досуговый, семейно-бытовой, профессионально-деловой и хозяйственный социальные типы. Другие типы предпочитают незначительно. Это можно объяснить сложившимися ориентациями населения в условиях крайней стесненности застройки. Таким образом модель для Токио включает из 7 социальных типов только 4 типа.

Из образных предпочтений в Токио из 6 типов реализуются только типы: пространственный внутри; органический изолированный пространственный с мини-садом и специализированный, при большем ограничении только 2 типа: пространственный внутри и специализированный.

По архитектурным стилям 3 стиля: смешанный, традиционный, современный;

По вариантам изменения 2 типа: разделение жилища и уменьшение (стабилизация) объема жилища;

По вариантам взаимодействия 2 типа: в общесемейном пространстве и в семейно-групповых пространствах.

Эти различия дают, несмотря на ограничения по плотности, достаточное количество типологических вариантов – 96 (4x2x3x2x2).

9. Несмотря на то, что самым предпочитаемым вариантом вынужденно стал образ «пространственный внутри» (63% семей) или «только на главный вход» (37 % семей), а выбор ориентации на участок или природный вид отсутствовал, главное преимущество традиционного жилища на примере Токио была возможность внешне видоизменяться, согласно традиции перестроения и свободной гибкости внутри. Это необходимо для определенных периодов жизни семьи и форм взаимодействия.

Для восстановления взаимосвязей с природой главной

проблемой окружения жилища 60% семей отметили недостаточность устройства пешеходных улиц и тротуаров, поскольку существующее повсеместно совмещение транспорта с пешеходными путями составляет один из основных недостатков проживания; 25% семей отметили необходимость пространства общих дворов; 15% семей – необходимость общих помещений для общения, игр детей. Потребность в общих дворах и помещениях будет возрастать с улучшением пешеходных связей в жилой застройке.

10. Для улучшения градостроительства в части развития традиционного жилища, на примере Токио с застройкой высокой плотности необходимо в перспективном проектировании основное внимание уделять следующим стадиям:

- разработка новых проектных вариантов по социальным, образным и стилевым типам с внешними и внутренними трансформациями;

- моделирование новых типов жилища в стесненных перепланированных условиях застройки и с учетом традиционных типов образа жизни настоящего и будущего населения;

- экспериментальное проектирование жилища и застройки с применением традиционных элементов и форм «гибких» структурных модулей и новых форм работы фирм, владельцев участков и администрации районов города;

- рабочее проектирование с задачами общего градостроительного решения и создания общественно-жилищных ансамблей с традиционной застройкой, как исторической, так и современной в центре города;

- определение «свободного метода» проектирования и строительства с легко перестраиваемой конструкцией, с использованием традиционных жилищных материалов, элементов и форм традиционного жилища.

Библиографический список

1. Поморов, С.Б. Второе жилище горожан компенсационного типа: автореф. дис. ... д-ра арх. / С.Б. Поморов. – М., 2005.
2. Сидоров, В.А. Жилище в Японии: монография / В.А. Сидоров. – Барнаул: изд-во АлтГТУ, 2001.

Статья поступила в редакцию 18.07.09

УДК 800: 7.01: 398.23

Е.Ю. Шербединская, аспирант КубГУ, г. Краснодар, E-mail – user7771@yandex.ru

ПЕРФОРМАТИВНЫЙ АСПЕКТ ТЕОРИИ КОМИЧЕСКОГО (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКИХ И РУССКИХ АНЕКДОТОВ)

В работе описаны современные контексты перформативной теории комического, задачи и ориентиры ее развития, объект исследования и проблемы его определения, так же как и лингвистические и семантические теории юмора, релевантные в рамках перформативной теории комического, характеристика перформативности и перформативного анализа немецких и русских анекдотов, дальнейшая разработка вопроса на основании современных научных гипотез в данной области исследования. В статье рассматривается перформативность как конститутивный признак анекдота.

Ключевые слова: перформативность, речевые акты, теории юмора, перформативность анекдота, перформативная теория, перформативный анализ, перформативность фации.

Целью данной научной работы является научное обоснование гипотезы о перформативности анекдота и дальнейшая разработка теории перформативности комического У. Вирта [1] на материале анекдотов немецкого и русского языков. Подобная постановка проблемы стала возможной благодаря трансформации остиновского понятия «перформативность» в понятие «performance» и дальнейшему расширению понятия «перформативность». Но следует констатировать, что, несмотря на относительную изученность составляющих, – категории комического и перформативности – перформативная теория комического в целом представляет собой малоисследованную область научного дискурса. Одной из причин данного явления может являться многоплановость термина «перформативность», приведшая к его разночтению в различных научных дисциплинах – теории речевых актов, лингвофилософии, литературоведении, культурологических дисциплинах,

театроведении, семиотике, gender studies и медиавистике. Наличие конкурирующих друг с другом понятий «перформативность» обуславливает необходимость выбора единого подхода к определению термина в рамках данного исследования. Возможные значения термина располагаются между семантическими полями «воплощение» и «исполнение»: в рамках теории речевых актов делается акцент на различии между перформативными и констативными актами, т.е. актами, создающими и описывающими социальную действительность; для театроведения характерно понимание перформативности как исполнения, инсценирования; для медийных дисциплин и теории коммуникации использование термина связано с медийной репрезентацией и инсценирующей способностью знака; в этнологии под перформативностью понимают нетекстовую составляющую репрезентации культурной идентичности (в ритуалах и т.д.); для гендерных дисциплин перформа-

тивность является средством воплощения социального пола. В рамках теории перформативности комического релевантным является понимание перформативности как процесса, посредством которого «культурное событие осуществляется ситуационно и неповторимо» [2, с. 320]. Данное определение коррелирует с основной гипотезой разрабатываемой теории, рассматривающей перформативность как конститутивный признак анекдота.

Одной из важных проблем в рамках изучения перформативности анекдота является более точный подход к определению анекдота как предмета исследования. Трудность поставленной задачи обусловлена терминологической многоплановостью объекта в современной лингвистике, как русского, так и немецкого языков. В современном словаре иностранных слов русского языка приводится следующее определение: «АНЕКДОТ, анекдота, м. [от греч. *anekdotos* – неизданный]. Вымышленный, короткий рассказ о смешном, забавном происшествии. Рассказывать анекдот. Дней минувших анекдоты. Пушкин. || Самое такое происшествие. Вот какой случился анекдот. || Выдумка, вымышленный случай (разг.). Не верю, это – анекдот. I Скверный анекдот (разг.) – неприятное происшествие, неприятность. И такой скверный анекдот, что сена хоть бы клочок в целом хозяйстве. Гоголь» [3]. Данное определение имеет определенные расхождения с пониманием анекдота в немецком литературоведении (значение русского слова «анекдот» наиболее соответствует значению слова «Witz»): «Witz, der... bezeichnet heute ein Formprinzip, in dem mit Hilfe der geistigen Potenz Witz (Verstand, Kombinationsfähigkeit) ein sprachlicher Übereinkunft entsprechender und diese knapp ausdrückender Zusammenhang aus seiner verbürgten (verbindlichen) Bedeutung gelöst wird; Witz bedeutet also a) verständnismäßige Fähigkeit zum Witz (zur sprachlichen Gestaltung eines scherzhafte Einfalls) und b) sinnlicher Ausdruck des Entbundenen als Gestalt der (absurden) Ungestalt, als Form (kurze Erzählung), in der die Lösung, Befreiung des in Sprache, Logik und Norm Gebundenen vor sich geht» [4, с. 312]. В БЭС можно найти следующее определение: «Анекдот (франц. *anecdote*, от греч. *anēkdotos* – неизданный), короткий рассказ о незначительном, но характерном происшествии из жизни исторического лица. В современном словоупотреблении (с середины 19 в.) под А. понимается также небольшой устный шуточный рассказ с неожиданной и остроумной концовкой. В первом значении термин «А.» был впервые применен к сатирической «Тайной истории» Прокопия Кесарийского. Позднее А. стали называть малые повествовательные жанры шуточного характера, нередко с острым политическим содержанием (в западноевропейской литературе – фаблю и фацецию, получившие особое развитие в эпоху Возрождения, например «Фацеции» Поджо Браччолини). В России А. получил распространение со 2-й половины 18 в. (сборники Н. Курганова, П. Семенова и др.). А. распространен в современном городском фольклоре» [5, с. 47]. Анализируя приведенные выше дефиниции, можно определить анекдот как малый повествовательный фольклорный жанр, представленный в виде рассказа с неожиданной и остроумной концовкой, комический потенциал которого основан на установлении оригинальных, неожиданных (логических) связей между предметами, ситуациями и их традиционным пониманием.

В настоящем исследовании были использованы теории по смеховой культуре М.М. Бахтина [6], теория пересечения скриптов как механизма возникновения юмора В. Раскина [7], психолингвистическое обоснование комического эффекта анекдота З. Фрейда [8], лингвистическая теория юмора С. Аттардо [9], исследование современного анекдота в текстовом, жанровом и дискурсивном аспектах М.С. Петренко [10], философско-эстетическое исследование смеха М.Т. Рюминой [11]. Научными предпосылками для данного исследования также стали работы по изучению перформативности средневековой смеховой культуры Х.-Ю. Бахорского [2], современной немецкой смеховой культуры Х. Коттхофф [12], перформативной теории комического У. Вирта [1], перформативности смеховой культуры Нового времени И.В. Четыркиной [13].

Работа Х.-Ю. Бахорского «Фацеции Поджо и проблема перформативности «мертвой шутки»» («Poggios Facetien und das Problem der Performativität des toten Witzes») [2] посвящена анализу сборника из 273 фацеций (средневековых анекдотов), собранного в XV веке Гианом Франсиско Поджо Браччолини, секретарём папы Бонифация IX. Анализируя причины, по которым средневековые фацеции не способны более вызывать смех, Х.-Ю. Бахорский приходит к выводу, что успех анекдота гарантируется, с одной стороны, знанием рецепиента о мире, являющемся объектом смеха, и его непосредственной вовлеченностью в события данного мира – с другой, в то время как историческая и психологическая дистанция заставляет анекдот «меркнуть», делает его «мертвым» [2, с. 319]. При этом истоки перформативности фацеций лежат в их первоначальной устности, необходимости соблюдения рассказчиком определенных стратегий исполнения, посредством чего создавалась неповторимая коммуникативная ситуация, в которую были вовлечены как рассказчик, так и рецепиент.

Понимание анекдота как коммуникативной ситуации с определенными стратегиями поведения характерно для работ Х. Коттхофф, посвященных изучению комического в повседневности. Процессы, связанные с порождением и восприятием несерьезного в повседневном общении, легли в основу термина «Scherzkommunikation», «шутливое общение» [12], не нашедшего отражения в российском научном дискурсе. По мнению Х. Коттхофф, механизм возникновения юмора и остроумия неразрывно связан с креативным восприятием происходящего [14], т.е. попыткой говорящего «обойти» ситуацию с другой стороны и тем самым изменить её. С помощью юмора индивидум как бы выходит за рамки нормированного понимания, творчески устанавливая оригинальные взаимосвязи между предметами, ситуациями и знаниями о них. Изучая перформативность анекдотов в устном изложении, Х. Коттхофф критикует традиционное представление о вербальности юмора, основываясь на эмпирическом анализе текстов, записанных в ходе неформального, повседневного общения между людьми, состоящими в родственных или дружеских отношениях друг к другу. Поводом для смеха в анекдоте является не только языковое обыгрывание его комического смысла, «соли» анекдота (нем. – *Pointe*), но и стилистическое оформление рассказчиком изображаемых типажей, их мировосприятия и диалогов с помощью различных вербальных и прозодических средств при передаче прямой речи, т.е. стилизация и типизация действующих персонажей, приводящих к появлению стереотипов в социальной действительности [14]. Согласно данной точке зрения, перформативность анекдота заключается в инсценировании рассказчиком протагонистов и ситуации с использованием наиболее подходящих деталей описания, целью которого является эвокация (*Evokation*) – создание правдоподобной, узнаваемой ситуации или характеристики. Правдоподобность, узнавание рецепиентом описываемой ситуации или типажа обеспечивают его вовлечение в процесс исполнения, исключая возможность его неучастия в происходящем перформансе.

Центральное место в перформативной теории комического У. Вирта [1] занимает остиновское различие «удачного» и «неудачного» исполнения перформативных речевых актов. По мнению исследователя, несовпадение конвенциональных процедур с определенным конвенциональным результатом, характерное для неудачного исполнения (*das «unglückliche» Vollziehen*), приводит к возникновению комического, что позволяет считать теорию перформативности составляющей теории комического. Из множества взаимопересекающихся неудачных случаев («Unglücksfälle») им выделяются те, при которых возникают комическое и смех как результат осознания подобных случаев реципиентом. У. Вирт сравнивает «перформативное противоречие» («*performativer Widerspruch*») речевых актов с инконгруэнтностью, лежащей в основе комического эффекта анекдотов – ассоциативной связи между гетерогенными понятиями, например: «*Essen zwei Kanibalen einen Clown. Sagt der eine: «Der schmeckt aber komisch»*» [15, с. 25], где с помощью зевмы соединены слова, обычно

используемые в разных семантико-прагматических контекстах – «schmecken» и «komisch» или: «In der Biologiestunde fragt die Lehrerin: «Wer von euch weißt, wie lange Krokodile leben?» Die kecke Effi antwortet: «Bestimmt genauso wie lange» [15, с. 296] – полисемия слова-маркера (Wort-Token) «lange» вследствие пересечения двух возможных способов своей реализации образует инконгруэнтную связь между словами «leben» и «Krokodile». Мысль о пересечении двух возможных реализаций слова прослеживается в семантической теории юмора В.Раскина как пересечение двух семантических скриптов [17]. Согласно теории В.Раскина, текст вызывает комический эффект тогда, когда одно из выражений текста полностью или частично совместимо с двумя различными семантическими скриптами. Пересечение двух скриптов является необходимым, но не всегда достаточным условием для комического эффекта – они должны находиться в особой оппозиции, противоречить друг другу. Находящиеся в оппозиции скрипты вызывают комическое пересечение семантических рамок, т.е. создают возможность для альтернативных, в одинаковой степени возможных интерпретаций текста, взаимоисключающих друг друга [17]: «Herr Ober, haben Sie Froschhenkel? – «Ja.» – «Dann hüpfen Sie mal, und bringen Sie mir hop-hop ein Bier» [15, с. 35] – в данном анекдоте имеет место пересечение скриптов «еда» и «быстрое передвижение», вызванное многозначностью слова «Frosch», в рамках скрипта «еда» лягушка является блюдом, в скрипте «быстрое передвижение» лягушка принимает значение «быстро передвигающееся земноводное», разное понимание приводит к возникновению новых семантических рамок – посетителю ресторана нужны не лягушачьи лапки, а быстро принесенное пиво. В своей теории У. Вирт не учитывает тот факт, что пересечение семантических рамок не всегда вызывает комический эффект, а только в том случае, когда оно является результатом коммуникативной стратегии рассказчика или автора анекдота, целью которой является вызвать смех реципиента, т.е. в исследовании недооценивается прагматический аспект перформативной теории комического. Работа немецкого лингвиста не носит характер завершенной теории, в ней отсутствует точное определение объекта и критериев, которым должен соответствовать объект исследования, не поставлена цель для разрабатываемой теории, не описан терминологический аппарат теории – неясным остается вопрос об определении перформативности, комического и самой перформативной теории комического.

Если перформативность анекдота как устного жанра представляется очевидной, перенос понятия «перформативность» на письменный анекдот представляется более сложной проблемой, поскольку анекдот как текст менее перформативен, чем его устный вариант в силу редукции просодических и невербальных средств его изложения. Вопрос о перформативности текста впервые был поставлен Ю. Хабермасом, определившим перформативность по отношению к тексту как «заинтересованную самопрезентацию» [16]. Одним из главных критериев перформативности текста выступает соучастие читателя в том перформансе, который этот текст представляет, т.е. главной задачей автора перформативного текста является попытка донести до читателя действие, производимое текстом, а не сам текст. Перформативность текста связана с языковой личностью отправителя, являясь вариантом его самопрезентации [17]. Определение анекдота как перформативного текста полностью соответствует концепции Ю. Грязновой [17], выделившей в результате анализа перформативных текстов основные особенности их структуры, такие как элементы рамочного строения – введения, предисловия, отступления, посвящения, заключения: такое строение текста позволяет организовать диалог с читателем, предусматривает отклик или критику. Рамочное строение анекдота является составляющей частью нарративности как одной из стратегий рассказчика или языковой личности. Анекдоты, сюжетная структура которых обнаруживает сходство с фольклорными текстами, например, типичный для сказок трехкратный повтор сюжетного действия, характеризуются преобладанием нарративных элементов.

Поцеловал Иван-царевич лягушку – и стала она Васили-

сой Прекрасной, поцеловал он Василису – и стала она лягушкой, снова поцеловал лягушку – и опять она стала Василисой Прекрасной, и снова поцеловал Василису – и стала она лягушкой... А гости все глумились и кричали: «ГОРЬКО! ГОРЬКО!» [18, с. 106].

Преобладание в данном анекдоте нарративных элементов обусловлено характером сюжетной доминанты, которая предполагает многократное повторение события, причем каждый повтор служит для усиления комического эффекта и исключение одного из элементов ведет к достижению основной коммуникативной цели анекдота – вызвать смех.

В немецком языке трехчастная композиция встречается в анекдотах мультинациональной тематики: *Ein Franzose, ein Engländer und ein Deutscher sitzen zusammen. Der Franzose sagt: «Bei uns ist das ganz komisch: Wir schreiben 'une' und sagen 'ün'!» Der Engländer sagt: «Bei uns ist das noch komischer: Wir schreiben 'one' und sagen 'wan'!» Der Deutsche sagt: «Bei uns ist das am besten: Wir schreiben 'Wie bitte, was haben Sie gesagt?' und sagen 'Hä'!» [19], где реплики двух предыдущих протагонистов усиливают эффект реплики последнего за счет использования параллельных структур в виде анафор «Bei uns ist...», «Wir schreiben ...» и параллелизма вторых предложений в каждой реплике.*

Анекдоты, которые допускают большую степень редукции нарративных элементов, представляют собой диалоги, беседы, обмен высказываниями; событийная основа данных анекдотов связана с бытовыми реалиями либо с ситуациями институциональной коммуникации (ответы на уроке, ребенок-родитель, посетитель-официант, загадка-ответ...) [10, с. 143]. Значительная редукция характерна для анекдотов с вопросно-ответной структурой, широко представленных как в русском, так и в немецком языках. Набор сюжетных компонентов в таких анекдотах, как правило, стандартен: кратко задается ситуация, где происходит беседа, которая, свою очередь, представлена максимально кратко:

Учительница упрекает Вовочку:

- Вовочка, ты опять опоздал в школу!

- Учиться никогда не поздно! [18, с. 78].

Рамочное построение текста, использование параллельных структур (например, анафор) придают анекдоту узнаваемость, подготавливают читателя к предвосхищению комического эффекта от остроумной концовки, инициируют своеобразную взаимосвязь между текстом и читателем, тем самым усиливая комический эффект – узнаваемые читателем композиционные средства обеспечивают перформативность анекдота, т.е. феномен перформативности анекдота как текста связан с речевым воздействием на реципиента.

Являясь частью культуры, анекдоты неразрывно связаны с исторической эпохой, их породившей. Изменение культурно-исторической перспективы влечет за собой изменение перформативной составляющей анекдота, «перформативный сдвиг» в его функционировании. Изучение подобных изменений требует определенного подхода, специальных методов исследования. Для анализа перформативных текстов разных исторических эпох И.В. Четыркиной [13] был разработан метод перформативного анализа с использованием перформативного погружения, позволяющий исследовать перформативность текста в историко-прагматическом аспекте, так, например, коммуникация посредством анекдота в эпоху Нового времени являлась средством нивелирования социальной агрессии, сублимации социальной напряженности, нередко заканчивающейся конфликтами, уносившими человеческую жизнь. Анекдот как игровой дискурс позволял в шуточной форме обыгрывать острые ситуации, сводить на нет негативное отношение к сопернику, избежать физического насилия. [13] Вне зависимости от культурного контекста, анекдот «разрешает конфликт между общностью, принадлежностью человека к определенному социуму и отстраненностью, осознанием его одиночества» [13, с. 175], выполняя, таким образом, функцию национального самоопределения. Являясь продуктом социальной действительности, анекдот одновременно направлен на ее изменение, позволяя социуму смягчить про-

текание процессов, связанных с саморегуляцией. Зависимость анекдота от культурно-исторической эпохи указывает на необходимость использования перформативного анализа как эффективного научного инструмента для дальнейших прагматических исследований анекдота, с его помощью можно проследить изменение перформативного плана анекдота в зависимости от социальной действительности, определяющей его функционирование. Данная работа может послужить научно-теоретической базой для историко-прагматических исследований анекдота не только в разных временных пластах, но и сравнительно-сопоставительного анализа перформативности анекдотов, принадлежащих к смеховой культуре разных этносов. Подобное исследование может стать частью перформативной теории комического, цель которой связана с изучением лингвистических, просодических и экстралингвистических средств выражения перформативности анекдота.

В рамках перформативной теории комического можно

определить анекдот как перформативный акт, направленный на изменение социальной действительности, создание новых социальных фактов. Рассказывание анекдота связано с репрезентацией субъекта в речевой деятельности и представляет собой перформативный процесс вне зависимости от его успешности у других участников интеракции. Перформативность, наряду с неожиданной и остроумной концовкой, является конститутивным признаком анекдота. Анализ отдельных научных гипотез, теорий, связанных как с феноменом перформативности, так и комического, стал основанием для разработки отдельной теории – перформативной теории комического на материале немецких и русских анекдотов с целью их дальнейшего изучения в историко-прагматическом и сравнительно-сопоставительном направлении, что повлекло за собой необходимость единого подхода к ключевым терминам и объекту теории, описание цели и задач исследования, постановки и доказательства гипотез.

Библиографический список

1. Wirth, U. Vorbemerkungen zu einer performativen Theorie des Komischen. // Kertscher J., Mersch D. Performativität. - München, 2003.
2. Bachorski, H.-J. Poggios Facetten und das Problem der Performativität des toten Witzes // Zeitschrift für Germanistik. Neue Folge 2. Europäischer Verlag der Wissenschaften. - Bern, 2001.
3. Словарь иностранных слов. М.: ЭСТ, 2003. – CD-ROM [Электронный ресурс]
4. Best, O.F. Handbuch literarischer Begriffe. Definitionen und Beispiele. Frankfurt / Main: Fischer Taschenbuch Verlag, 1972.
5. Большой энциклопедический словарь. - М.: Норинт, 2004.
6. Бахтин, М.М. Франсуа Рабле и народная культура Средневековья и Ренессанса. - М., 1990.
7. Raskin, V. Semantic Mechanisms of Humor. Dordrecht – Boston – Lancaster, D. Reidel, 1985.
8. Freud, S. Der Witz und seine Beziehung zum Unbewussten. Frankfurt / Main, 1989.
9. Attardo, S. Linguistic Theories of Humor. Berlin, Mouton de Gruyter, 1994.
10. Петренко, М.С. Современный анекдот в текстовом, жанровом и дискурсивном аспектах: [Электронный ресурс]: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. – Таганрог: РГБ, 2004.
11. Юмина, М.Т. Эстетика смеха. Смех как виртуальная реальность. - М., 2003.
12. Kotthoff, H. Lachkulturen heute: Humor in Gesprächen. Erscheint in: Gunnar Roters und Walter Klingler (Hrsg.): Forum Medienrezeption. Baden-Baden: Nomos 2002. – URL: <http://home.ph-freiburg.de/kotthoffr/publikationen.html>
13. Четыркина, И.В. Перформативность как конститутивный признак культуры: этническая и историческая перспектива: Монография. - Краснодар, 2005.
14. Kotthoff, H. Spaß verstehen. Zur Pragmatik von konversationellen Humor. - Tübingen, 1998.
15. Das Mega-Buch der Witze. Lachen bis der Arzt kommt... – Köln: Verlag Karl Müller GmbH, 2003.
16. Хабермас, Ю. Понятие индивидуальности // Вопросы философии. – 1989. – №2.
17. Грязнова, Ю.Б. Анализ перформативного текста (П.Фейерабенд. Против методологического принуждения) // www.CIRCLE.ru / links / biblio / main., 2005.
18. Анекдоты на все случаи жизни. - М.: АСТ-Пресс Книга, 2006.
19. Komische Worte Witz – <http://lustich.de/> [Электронный ресурс].

Статья поступила в редакцию 18.07.09

Раздел 3

ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ

Ведущие эксперты раздела:

АНАТОЛИЙ АНДРЕЕВИЧ ШАПОВАЛОВ – доктор педагогических наук, профессор Алтайской государственной педагогической академии (г. Барнаул)

ЛЮДМИЛА СТЕПАНОВНА КОЛМОГорова – доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой психологии Алтайской государственной педагогической академии (г. Барнаул)

НАДЕЖДА ИВАНОВНА КУДЕРМЕКОВА – кандидат педагогических наук, доцент Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)

ТАТЬЯНА ИВАНОВНА ЛУКЬЯНЕНКО – кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой психологии Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)

УДК 74. 202. 2

В.М. Жураковская, доц. КУЗГПА, г. Новокузнецк, E-mail: gvera66@mail.ru

ТЕХНОЛОГИИ ОБОГАЩЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОПЫТА ЛИЧНОСТИ

В статье рассматривается проблема проектирования педагогических технологий. На основе анализа различных подходов к структурному составлению педагогического проектирования предложена авторская структура проектирования педагогической технологии комбинаторного типа, ориентированной на обогащение (обновление) индивидуального опыта личности обучающихся. Предложены авторские определения понятий «педагогическая технология комбинаторного типа», «индивидуальный опыт личности», «индивидуальность».

Ключевые слова: проблема проектирования педагогических технологий; определения понятия «индивидуальность», педагогические технологии обогащения индивидуального опыта личности обучающихся.

В сфере образования ставится задача вывести российское образование на новый уровень. В рамках Национального проекта в решении этой проблемы большая роль отводится акмеологической профессиональной позиции педагога, вбирающей в себя творческую активность, стремление овладеть инновационно-исследовательским стилем профессиональной деятельности. Кроме этого, от педагога потребуются обновление подходов к воспитанию, внедрение и разработка «прорывных» образовательных технологий, способных существенно повысить качество образования. Таким образом, актуализируется проблема проектирования современных педагогических технологий.

Современное образовательное пространство состоит из двух типов педагогических процессов - инновационных и традиционных. Систему, ориентированную на передачу опыта предшествующих поколений, на формирование человека, получающего и воспроизводящего информацию, образцов, норм, называют традиционной. Традиционная система характеризуется фундаментализмом знаний и дефицитом творческой активности. Инновационная педагогическая система предполагает совместную деятельность субъектов образования в целеполагании, выборе методов и средств обучения, социально и личностно значимых видов деятельности, организацию исследовательской и поисковой деятельности, ориентированной на самостоятельное приобретение новых знаний; создание условий для *саморазвития творческой индивидуальности обучающегося*. И это не случайно, ведь к социально-экономическим потребностям общественного развития относится самореализацию человеком своих индивидуальных свойств, являющуюся системообразующим принципом жизнедеятельности человека, выражение и утверждение его индивидуальных качеств, *развитие человеческой индивидуальности* как высшего критерия социального прогресса. А главным направлением педагогики XXI века является создание условий для становления и *ут-*

верждения индивидуальности через самореализацию ее потенциальных возможностей.

Кроме этого, важнейшим социальным требованием к школе, заявленным в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года, является ориентация образования на развитие личности учащегося, познавательных и созидательных способностей, успешной социализации в обществе и активной адаптации на рынке труда. К основным задачам и ориентирам обновления образования относят последовательное овладение на соответствующих этапах обучения элементами творческой самореализации, формирование основы для социального самоопределения и самобразования, *становления индивидуальности*, подготовку к проектированию своего развития, воспитание стремления к самореализации и способности к адекватной самооценке. Таким образом, развитие личности как основная цель и результат образования осуществляется не просто через усваиваемые знания, умения, навыки, а в ходе собственной активности человека через создание условий для *поддержки индивидуальности личности*, ее самореализации, самобразования, саморазвития.

Понятие индивидуальность рассматривалось в исследованиях философов, психологов, историков, этнографов, социологов.

Анализ литературы позволил выделить следующие подходы к определению понятия «индивидуальность»:

- индивидуальность как динамическое взаимодействие двух полюсов - «Я» и «мир», составляющих структуры личности, ее интимную и социальную подструктуры (Ж. Ньютен);

- индивидуальность как поиск смысла жизни, который может быть найден в социуме, в деятельности, имеющей объективное значение и творческий характер (Франкл);

- индивидуальность как способ существования уникальности личности, как сумма всех акцидентальных при-

знаков личности, определяющих своеобразие и неповторимость человека как индивида, как субъекта, как личности (К.М. Гак, А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, Б.Ф. Ломов, В.И. Слободчиков);

- индивидуальность как индивидуальный способ существования личности, как результат специфичности процесса социализации (А.И. Крупнов, Смирнов, А.Г. Асмолов, И.С. Кон, Л.А. Радзиховский и К.А. Абульханова-Славская и др.);

- индивидуальность как единство и взаимосвязь его свойств как личности и субъекта деятельности (Б.Г. Ананьев, М.А. Гулямов);

- индивидуальность как особая форма бытия отдельного человека, в рамках которой он живет и действует как автономная, уникальная и неповторимая биосоциальная система (В.С. Мерлин, И.И. Резвицкий, Б.Ф. Ломов, В.М. Русалов);

- индивидуальность как деятельность, как система способов функционирования, как индивидуальный способ адаптации личности к условиям деятельности - стиль деятельности (В.Н. Небылицын, Л.Я. Дорфман);

- индивидуальность как способ функционирования субъекта деятельности (К.А. Абульханова-Славская);

- индивидуальность как сумма всех без исключения качеств личности, внутренним стержнем которой является субъект как основание ее единства (А.В. Брушлинский);

- индивидуальность как система личностных смыслов: в плане сознания и в плане деятельности (Д.А. Леонтьев, А.Г. Асмолов); как расширение смыслов жизни (Ю.М. Орлов);

- индивидуальность как продукт индивидуальной истории (Ш. Бюллер, Б.Г. Ананьев, К.А. Абульханова-Славская, С.Л. Рубинштейн);

- индивидуальность как итог, результат индивидуального развития человека (Ю.М. Орлов);

- индивидуальность как результат смены периодов социализации и индивидуализации (Д.И. Фельдштейн); как результат адаптации, индивидуализации и интеграции (А.В. Петровский);

- индивидуальность как высший уровень развития личности, как объективная ценность для общества, как активный ее творец (С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, В.А. Петровский, К.А. Абульханова-Славская);

- индивидуальность как следствие развития личности, становления ее самосознания, функций самоконтроля, саморегуляции; личности, являющейся самостоятельным творцом своего бытия и своей собственной личности (Е.Б. Весна, Д.И. Фельдштейн).

Таким образом, можно сказать, что важнейшей, интегрирующей всех представленных трактовок понятия «индивидуальность» человека является ее уникальность, специфичность: как результат специфичности процесса социализации и индивидуализации; как способ функционирования субъекта деятельности; как результат поиска смысла жизни в социуме, в творческой деятельности.

Под индивидуальностью будем понимать высший уровень развития личности как субъекта деятельности, способной творить свою личность, нормы, общественный прогресс, способной к самоактуализации, характеризующейся высоким творческим потенциалом, предполагающим индивидуальное критическое осмысление и привнесение.

Однако чтобы личность сохранила свою индивидуальность, не растворилась в универсуме, ей необходим индивидуальный опыт. Иными словами, индивидуальный опыт личности является условием проявления и реализации индивидуальности в различных видах деятельности, а его обогащение будет способствовать становлению индивидуальности личности. Обоуснем сказанное.

Под становлением индивидуальности понимают совместный процесс развития и утверждения индивидуальности. При этом не суть важно играет ли главную роль в процессе становления индивидуальности естественный отбор, приспособление к среде, мутация или врожденное стремление организма. Главное то, что во всех случаях имеет место развитие индивидуальности, которое утверждается и закрепляется,

превращаясь, таким образом, через размножение и через детерминацию среды в закономерность [1, с. 5]. Но поскольку в различных энциклопедических изданиях «опыт» трактуют как единство знаний, навыков и умений, основанное на теоретическом и эмпирическом восприятии; а навык- действие, сформированное путем повторения, *закрепления*, то можно сделать вывод, что под становлением индивидуальности будем понимать обогащение (обновление) индивидуального опыта личности.

С вышеизложенным согласуется высказывание И. Якиманской: «Главное назначение обучения состоит в преобразовании и обогащении индивидуального опыта ребенка, благодаря технологии личностно- ориентированного обучения, главной целью которого является развитие индивидуальности ученика...» [2, с. 53-54].

Для того чтобы решить проблему разработки педагогических технологий, способствующих обогащению индивидуального опыта обучающихся, необходимо выявить и разработать структурные компоненты индивидуального опыта личности.

В процессе теоретического исследования была предложена и обоснована структура индивидуального опыта личности, включающая такие компоненты, как ментальный опыт (М.А. Холодной), коммуникативный, ценностно-ориентационный, опыт самореализации и критического мышления.

Под ментальным опытом автор понимает опыт эффективности процесса переработки информации, проявляющийся в показателях правильности и скорости нахождения единственно возможного (нормативного) ответа в соответствии с требованиями заданной ситуации в регламентированных условиях деятельности и опыта порождать множество разнообразных оригинальных идей в нерегламентированных условиях деятельности.

Коммуникативный опыт предполагает степень сформированности компетентности в общении, субъект-субъектных отношений, навыков социального взаимодействия; владение вербальными и невербальными средствами коммуникативного поведения.

Ценностно-ориентационный компонент характеризуется степенью сформированности опыта нравственного отношения человека к миру, обществу, самому себе, системе ценностей; опыта построения личностно-ориентированной картины мира, индивидуального мировоззрения, видения мира через индивидуальный выбор, индивидуального извлечения субъектом познания личностно значимых знаний, ценностей, индивидуальных предпочтительных способов познания.

Компонент самореализации предполагает сформированность опыта самопознания, самоанализа, самооценки поступков личностью, стратегии жизненного выбора; опыта соотношения личностью знаний о своих возможностях и возможных преобразований в предметном мире, в самом себе; готовности к осознанному выбору профессии, построению карьеры, жизненного пути; субъекта собственной активности.

Опыт критического мышления выражается через сформированность таких умений, как логически и правильно мыслить, оценить свое и чужое мнение, производить критический анализ текста, структуру аргументации, взвешенно относиться к принятию решений, поиску истины в коммуникации.

Рассмотрение структуры индивидуального опыта личности обучающегося поможет в решении проблемы создания образовательной среды, способствующей становлению индивидуальности через ее самореализацию в контексте технологического подхода. То есть при проектировании педагогических технологий обогащения индивидуального опыта личности обучающегося, необходимо разработать такую совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения и воспитательных средств, которая бы способствовала формированию вышеперечисленных структурных компонентов индивидуального опыта.

В настоящее время нет общепринятой трактовки понятия «педагогическая технология», однако ученые сходятся во

мнении, что с понятием «педагогическая технология» связано проектирование и осуществление воспроизводимого учебного процесса, направленного на достижение диагностично поставленных целей, гарантирующих их достижение.

Проблема педагогического проектирования разрабатывалась в трудах таких ученых и исследователей, как В.П. Беспалько, В.И. Безруков, Н.А. Галатенко, В.А. Жуков, Е.С. Заир-Бек, И.Л. Крюкова, М.М. Левина, Н.Н. Михайлова, И. Пейша, О.Т. Прикот, В. Радионов, В.М. Соколов, Л. Тондл, Ю.К. Чернова и др.

Под педагогическим проектированием Е.С. Заир-Бек понимает систему планируемых и реализуемых действий, необходимых условий и средств для достижения определенных целей, которые, в свою очередь, зависят от приоритетных педагогических ценностей, а также ряда субъективных факторов человеческой деятельности - своеобразия понимания авторами целей и задач образования, позиции педагога в создании условий для их достижения и т.д. [3, с. 10-11].

Педагогическое проектирование сравнительно недавно стало предметом научной дискуссии и практического применения, поэтому его структурные и функциональные элементы авторы определяют по-разному.

Поскольку педагогическое проектирование, по мнению ученых, является одним из видов социального проектирования, то представляется интересным структурные составляющие проектирования систем, предложенные А.М. Новиковым: концептуальная стадия - выявление противоречия, формулирование проблемы, определение цели, выбор критериев; стадия моделирования - построение моделей, оптимизация, выбор (принятие решения); стадия конструирования системы - декомпозиция, агрегирование, исследование условий, построение программы; стадия технологической подготовки - подготовка рабочих материалов (учебно-программная документация, методические разработки, программное обеспечение и т.д.); технологическая стадия и рефлексивная - осмысление, сравнение, оценка исходного и конечного результатов [4, с. 259].

Педагогическое проектирование в контексте личностно-ориентированного образования, согласно В.В. Серикову, включает следующие этапы: разработка замысла; диагностическое задание цели; определение состава и условий, идущих к новообразованию; обобщение характера педагогической ситуации; динамическое структурирование процесса, т.е. расстановка во времени элементов, нахождение педагогических средств; продумывание вариантов поведения педагога; диагностика развития [5].

Более детальный взгляд на проблему представлен Е.С. Заир-Бек. Ученый предлагает следующие этапы педагогического проектирования: анализ ситуации; генерирование идей, способствующих решению проблем, разработка методологии проекта; определение цели проекта, оценивание предлагаемых для решения проблемы вариантов; подготовка концепции проекта и процесса его реализации в общей модели деятельности; создание целевых программ для проектов высокого уровня сложности; конкретизация задач: определение условий, средств для достижения целей, вариантов управления реализацией проекта, системы взаимодействия участников проектирования, способов оценки достижений; реализация проекта; обобщение результатов реализации проекта [3, с. 153].

Подобно Е.С. Заир-Бек исследователь С.Ю.Модестов предлагает следующие этапы проектирования: анализ ситуации, определение проблем; формулировка и конкретизация идей; определение целей проекта; моделирование; конструирование деятельности по достижению целей проекта; разработка тактики действий; реализация проекта; обобщение результатов реализации проекта [6, с. 57].

Логика проектирования педагогической технологии, разработанная Ю.К. Черновой, просматривается в следующих этапах: формирование целей и содержания обучения; подбор средств реализации проекта и его обеспечения; формирование контроля и оценки результатов, коррекции и управления проектом [6].

Схема педагогического проектирования, представленная исследователем О.Г. Абрамкиной, включает в себя следующее: определение цели проектирования; выяснение факторов и условий, влияющих на ее достижение; описание педагогической действительности, подлежащей проектированию, диагностика исходного состояния; выдвижение вариантов достижения цели и оценка вероятности их достижения; построение модели проекта, методики измерения параметров педагогического объекта; внедрение проекта, оценка результатов его осуществления; построение оптимизированного варианта педагогического объекта [8, с. 105].

Н.Н. Михайлова процесс проектирования педагогической технологии разделяет на такие этапы, как: теоретическое обоснование создаваемой технологии; выработка технологических процедур; разработка методического инструментария педагога, необходимого для осуществления технологии; подбор и составление методик замера результатов реализации технологического замысла [9, с. 60].

Анализ теоретических исследований ученых показал, что во многом подходы авторов к структурным элементам педагогического проектирования схожи. Их объединяют такие виды деятельности проектировщика, как целеполагание, моделирование (отмечено во многих работах), диагностика. Однако в некоторых работах по проектированию педагогической технологии отсутствует концептуальный этап, включающий выявление противоречия, формулирование проблемы и концептуальных положений - оснований построения педагогической технологии. Поскольку, если не выявлено противоречие, являющееся ядром проблемной ситуации, то не обоснована актуальность этого проектирования, его необходимость. Ведь можно спроектировать педагогическую технологию, но так ли она нужна будет практике. Построение научной концепции предполагает сбор некоторых данных, который осуществляется на основе предварительно возникшей идеи, называемой «замыслом», возникающим как ответ на реализацию потребности решения определенной познавательной задачи. По мнению В.А. Рыжко, любая научная концепция открывает некоторые законы, с помощью которых можно построить до сих пор еще не существовавший объект, или она способствует решению подобных задач [10, с. 80]. Научная концепция нужна не только для описания или объяснения объекта проектирования, но для того, чтобы через них выявить условия создания нового объекта, которого еще нет в объективной действительности.

Кроме этого, анализ показал, что этап практической реализации спроектированной модели отсутствует в некоторых работах, что не совсем оправдано, так как именно в результате его можно спланировать этап рефлексии, предполагающий осмысление, оценку, сравнения исходного и конечного состояний, выявление недостатков, прогнозирование путей совершенствования, создания на основе этого проекта новых технологий и т.д.

В рамках нашей диссертационной работы рассматривалась проблема проектирования технологий обогащения индивидуального опыта обучающихся. В результате исследования были разработаны педагогические технологии комбинаторного типа, способствующие обогащению (обновлению) индивидуального опыта обучающихся. Технология комбинаторного типа, в авторском понимании, представляет собой не механическую сумму технологий, методов обучения, ориентированных на достижение определенного результата, например, способствующих формированию коммуникативной культуры, активизации познавательной деятельности учащихся и т.д., а представляющих собой «сплав» технологий, методов обучения, «выпадение» из которого хотя бы одной технологии приводит к тому, что вновь созданная технология комбинаторного типа перестает быть таковой, перестает быть самой собой. Под технологиями комбинаторного типа автор понимает иерархизированную систему технологий, методов обучения, алгоритм взаимодействия которых при обязательном его выполнении приводит к достижению планируемых результатов.

Логика проектирования педагогические технологии комбинаторного типа (ПТКТ) состоит из таких этапов:

I этап - Концептуальный, включающий

- выявление тенденций развития образования на современном этапе, анализ современной педагогической практики;
- выявление противоречия, формулирование проблемы;
- разработка концептуальных положений, являющихся основанием построения модели проектирования ПТКТ;
- определение цели проектирования;
- выявление научных подходов проектирования ПТКТ;
- определение закономерностей и соответствующих им принципов построения модели ПТКТ;
- определение функций разрабатываемой ПТКТ (социальных, воспитывающих, развивающих, дидактических, личностно-психологических);
- выбор критериев эффективности разрабатываемой технологии.

II этап - Моделирование (разработка модели реализации проекта), содержащий такие стадии разработки ПТКТ:

а) компетентностная, включающая выявление педагогических технологий, использование которых потенциально возможно для разработки ПТКТ в соответствии с критериями их отбора;

б) творческая, предполагающая;

- разработку идей «сплава» технологий в ПТКТ, представляющей собой единую целостность; - построение структуры ПТКТ, разработку этапов ее реализации;
- разработку новых приемов, методов, форм обучения в рамках каждой технологии, входящей в «сплав» ПТКТ, в соответствии с концептуальной основой построения ПТКТ;

в) методическая, содержащая разработку условий реализации ПТКТ: мотивационных, кадровых, материально-технических, организационных, нормативно-правовых, информационных;

г) аналитическая: подбор и составление диагностиче-

ского инструментария для выявления результативности технологического замысла.

III этап - Реализация проекта - оценка результатов осуществления проекта.

IV этап - Рефлексия - осмысление, оценка, сравнение исходного и конечного состояний, выявление недостатков, прогнозирование путей совершенствования, создание на основе этого оптимизированного варианта конкретного педагогического объекта, а также проекта новых технологий и т.д.

В результате диссертационного исследования были разработаны такие ПТКТ, как игровая технология индивидуальных образовательных траекторий учащихся, игровая технология разноуровневого обучения учащихся. В ходе исследования были выявлены, предложены и разработаны для обучения учащихся предметам гуманитарного цикла приемы критического мышления, используемые в рамках таких технологий, как диалоговые: дискуссия «Аквариум», «конференция однородных групп», дискуссия с выдвижением проектов, проблем, диалог-спор, дебаты, «двухрядный круглый стол» и т.д.; работа в парах, в команде над текстами с критически насыщенной информацией, с заданиями на дедуктивные умозаключения, критический анализ текста, построение структуры доказательства тезиса; нахождение софизмов в тексте, решение силлогизмов; игровые: деловые и ролевые игры по формированию понятийного мышления; деловые статусные игры, дидактические игры по формированию навыков критического мышления; компьютерные: использование ресурсов ИНТЕРНЕТ для поиска, оценки и обработки информации по решению проблем в рамках исследовательской деятельности.

Таким образом, технологический подход в обучении открывает новые возможности для концептуального и проектировочного освоения образования, гарантирующего достижение определенного стандарта обучения, продуктивность по результатам и оптимальность по затратам.

Библиографический список

1. Горелов, А.А. Индивидуальность и эволюция / А.А. Горелов. - М., 2006.
2. Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. (Библиотека журнала «Директор школы»). - М., 1996.
3. Заир-Бек, Е.С. Теоретические основы обучения педагогическому проектированию: дис....кан. пед. наук / Е.С. Заир-Бек. - СПб., 1995.
4. Новиков, А.М. Методология / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. - М.: СИНТЕК, 2007.
5. Сериков, В.В. Образование и личность: Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. - М.: Логос, 1999.
6. Модестов, С.Ю. Проектирование образовательной технологии на основе ТРИЗ: дис....кан. пед. наук / С.Ю. Модестов. - СПб., 2001.
7. Проектирование и управление образовательными системами: учеб. пособие для слушателей ин-тов и фак. повышения квалификации, преподавателей, аспирантов и др. проф.-пед. работников / М.В. Горшенина, В.П. Сухинин, Ю.К. Чернова. - Самара: Сам. гос. техн. ун-т, 2004.
8. Абрамкина, О.Г. Учебный диалог как средство формирования коммуникативной культуры обучающихся: дис....кан. пед. наук / О.Г. Абрамкина. - Орел, 2003.
9. Проектирование образовательных технологий в профессиональном колледже: Монография / Н.Н. Михайлова. - М.: НИИРПО, 2007.
10. Рыжко, В.А. Научные концепции: социокультурный, логико-гносеологический и практический аспект / В.А. Рыжко. - Киев: Наука Думка, 1985.

Статья поступила в редакцию 11.04.09

УДК 159.922

Т.А. Гонохова, доц. ГАГУ, г. Горно-Алтайск, Email: mnko@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА АДАПТАЦИИ ПЕРВОКУРСНИКОВ ИЗ СЕЛЬСКОЙ МЕСТНОСТИ К УСЛОВИЯМ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Процесс адаптации первокурсников из сельской местности к условиям обучения в вузе в последние годы привлекает особое внимание работников высшей школы. Рационализация и оптимизация обучения и самостоятельной работы студента из сельской местности способствует преодолению трудностей в этот сложный и напряженный период.

Ключевые слова: адаптация, студент, сельская местность, обучение, вуз, первокурсник.

Рассматривая студента как личность, можно отметить, что возраст 18-20 лет - период наиболее активного развития нравственных и эстетических чувств, становления стабилизации характера и, что особенно важно, овладения полным комплексом социальных ролей взрослого человека: гражданских, профессионально-трудовых и др. Это период начала экономической активности, спортивных рекордов, начало художест-

венных, технических и научных достижений. Юность – пора самоанализа и самооценок.

Однако специалисты в области возрастной психологии и физиологии отмечают, что способность человека к сознательной регуляции своего поведения в 18–20 лет развита не в полной мере. Как показывают наши наблюдения, для таких первокурсников возможны две линии поведения: четкая созна-

тельная регуляция и выполнение всех требований; неумение выполнять требования закрепляется и формируется необязательность и неисполнительность.

По утверждению Б.Г. Ананьева, студенческий возраст является сензитивным периодом для развития основных социогенных потенций человека [1, с. 136]. Высшее образование оказывает огромное влияние на психику человека, развитие его личности. За время обучения в вузе, при наличии благоприятных условий у студентов происходит развитие всех уровней психики. Они определяют направленность ума человека, т.е. формируют склад мышления, который характеризует профессиональную направленность личности.

Для успешного обучения в вузе необходим довольно высокий уровень общего интеллектуального развития, в частности восприятия, представлений памяти, мышления, внимания, эрудированности, широты познавательных интересов, уровня владения определенным кругом логических операций и т.д. При некотором снижении этого уровня возможна компенсация за счет повышенной мотивации или работоспособности, усидчивости, тщательности и аккуратности в учебной деятельности. Но есть и предел такого снижения, при котором компенсаторные механизмы не помогают, и студент может быть отчислен.

Обязательным условием успешной деятельности студента является освоение новых для него особенностей учебы в вузе, устраняющее ощущение внутреннего дискомфорта и блокирующее возможность конфликта со средой. На протяжении начальных курсов складывается студенческий коллектив, формируются навыки и умения рациональной организации умственной деятельности, осознается призвание к избранной профессии, вырабатывается оптимальный режим труда, досуга и быта, устанавливается система работы по самообразованию и самовоспитанию профессионально значимых качеств личности.

Развитие студента на различных курсах имеет некоторые особые черты.

Первый курс решает задачи приобщения недавнего абитуриента к студенческим формам коллективной жизни. Поведение студентов отличается высокой степенью конформизма; у первокурсников отсутствует дифференцированный подход к своим ролям.

Второй курс – период самой напряженной учебной деятельности студентов. В жизни второкурсников интенсивно включены все формы обучения и воспитания. Студенты получают общую подготовку, формируются их широкие культурные запросы и потребности. Процесс адаптации к данной среде в основном завершен.

Третий курс – начало специализации, укрепление интереса к научной работе как отражение дальнейшего развития и углубления профессиональных интересов студентов. Настоятельная необходимость в специализации зачастую приводит к сужению сферы разносторонних интересов личности.

Отныне формы становления личности в вузе в основных чертах определяются фактором специализации.

Четвертый курс – первое реальное знакомство со специальностью в период прохождения учебной практики. Для поведения студентов характерен интенсивный поиск более рациональных путей и форм специальной подготовки, происходит переоценка студентами многих ценностей жизни и культуры.

Пятый курс – перспектива скорого окончания вузов – формирует четкие практические установки на будущий род деятельности. Проявляются новые, становящиеся все более актуальными ценности, связанные с материальным и семейным положением, местом работы и т.п. Студенты постепенно отходят от коллективных форм жизни вуза.

Студентам из сельской местности приходится много работать над собой, им сложнее, чем городским студентам, так как у них проходит процесс адаптации не только к вузу, но и к условиям проживания в городских условиях. Для успешного обучения в вузе ему необходим довольно высокий уровень

общего интеллектуального развития, в частности восприятия, представлений памяти, мышления, внимания, эрудированности, широты познавательных интересов, уровня владения определенным кругом логических операций и т.д.

Социально-психологическая адаптация, по словам Е.А. Лебедевой, представляет собой интегративный показатель состояния человека, отражающий его возможности выполнять определенные бисоциальные функции: адекватное восприятие окружающей действительности и собственного организма; адекватная система отношений и общения с окружающим; способность к труду, обучению, организации досуга и отдыха; способность к самообслуживанию и взаимобслуживанию в семье и коллективе; изменчивость (адаптивность) поведения в соответствии с ролевыми ожиданиями других.

Г.П. Медведев, Б.Г. Рубин и Ю.С. Колесников считают, что социологическое понимание адаптации связано с приобщением личности к определенным видам деятельности, которые происходят в данной социальной среде, иными словами, адаптация представляет собой усвоение личностью социального опыта общества в целом и той среды, к которой она принадлежит [2, с. 67]. По мнению этой группы исследователей, адаптация выступает в качестве социально-педагогического явления в силу того, что она является объектом разнообразной деятельности (планирования, организации, регулирования и контроля).

У студентов сельской местности на первом курсе происходит ломка многолетнего привычного рабочего стереотипа, основу которого составляет динамический стереотип. Последствия могут проявляться в нервных срывах и стрессовых реакциях. По этой причине период адаптации, связанный с ломкой прежних стереотипов, может на первых порах обусловить и сравнительно низкую успеваемость, и трудности в общении. У одних студентов выработка нового стереотипа проходит скачкообразно, у других ровно. Несомненно, особенности этой перестройки связаны с характеристиками типа высшей нервной деятельности, однако социальные факторы имеют здесь решающее значение. Знание индивидуальных особенностей студента из сельской местности, на основе которых строится система включения его в новые виды деятельности и новый круг общения, дает возможность избежать дезадапционного синдрома, сделать процесс адаптации ровным и психологически комфортным.

Результаты исследований процесса адаптации первокурсников из сельской местности к вузу выявили следующие трудности: отрицательные переживания, связанные с уходом вчерашних учеников из школьного коллектива с его взаимной помощью и моральной поддержкой; неопределенность мотивации выбора профессии, недостаточная психологическая подготовка к ней; неумение осуществлять психологическое саморегулирование поведения и деятельности, усугубляемое отсутствием привычки повседневного контроля педагогов; поиск оптимального режима труда и отдыха в новых условиях; налаживание быта и самообслуживания, особенно при переходе из домашних условий в общежитие; отсутствие навыков самостоятельной работы, неумение конспектировать, работать с первоисточниками, словарями, справочниками, указателями.

Каждый студент из села преодолевает процесс адаптации по-разному. Юноши и девушки, имеющие трудовой стаж, легче и быстрее адаптируются к условиям студенческой жизни и быта, вчерашние школьники – к академической работе. Задачей студенческой группы может быть поиск основы, организующей социально-психологическую адаптацию студентов, создание условий для общей оптимальной деятельности.

Успешность обучения студентов из сельской местности зависит от многих факторов, среди которых одним из важнейших является его интеллектуальное развитие, как показатель умственной деятельности, и внимание – функция регуляции познавательной деятельности.

Исследования М.В. Левченко показывают, что студенты из сельской местности не всегда успешно овладевают знаниями

ми не потому, что получили слабую подготовку в средней школе, а потому, что у них не сформированы такие черты личности, как готовность к учению, способность учиться самостоятельно, контролировать и оценивать себя, владеть своими индивидуальными особенностями познавательной деятельности, умение правильно распределять свое рабочее время для самостоятельной подготовки. Приученные к ежедневной опеке и контролю в школе, некоторые первокурсники не умеют принимать элементарные решения. У них недостаточно воспитано стремление к самообразованию и самовоспитанию [3, с. 51].

Как свидетельствуют результаты проведенных исследований, многие первокурсники на первых порах обучения испытывают большие трудности, связанные с отсутствием навыков самостоятельной учебной работы.

Адаптация студентов к учебному процессу (по данным изучения регулярной функции психики) заканчивается в конце 2-го – начале 3-го учебного семестра.

Главной причиной, затрудняющей адаптацию к условиям обучения в вузе, свыше 50% опрошенных первокурсников назвали недостаток времени для самостоятельной работы при подготовке домашних заданий. В связи с этим почти 25% студентов приходят на занятия не подготовленными.

Одной из основных задач работы с первокурсниками из села является разработка и внедрение методов рационализации и оптимизации самостоятельной работы.

Существующая система контроля за самостоятельной работой студентов через семинарские, практические и лабораторные занятия отнюдь не исключает пассивности и уклонения от выполнения соответствующих требований со стороны некоторой части студентов.

Преподавателям можно рекомендовать при планировании занятий со студентами учитывать следующие моменты:

1. Путем наблюдения и консультаций с психологом определить взаимоотношения в группе.

2. Выяснить, кто не соответствует стилю обучения большинства, и обратить на них особое внимание.

3. Продумать способы привлечения каждого студента к учебной деятельности на этапе усвоения нового материала путем:

- предоставления возможности выбора вариантов выполнения домашнего задания;
- индивидуальных самостоятельных заданий, рефератов, минисочинений;

Библиографический список

1. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды: в 2 т. / Б.Г. Ананьев, под ред. Бодалева А.А. и др. – М., 1980.
2. Медведев, Г.П. Адаптация – важная проблема педагогики высшей школы / Г.П. Медведев // Советская педагогика. – 1969. – №3.
3. Педагогика и психология высшей школы / под ред. С.И. Самыгина. – Ростов-на-Дону, 1998.
4. Психологические и социально-психологические особенности адаптации студентов. – Ереван, 1973.

Статья поступила в редакцию 26. 06. 08

УДК 371.03

Н.Ф. Спинжар, канд. пед. наук, доц. Московского государственного университета культуры и искусств, г. Москва,
Email: spinjar@post.ru

ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА В ВУЗЕ В КОНТЕКСТЕ ИНДИВИДУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО ПОДХОДА

В статье дан теоретический анализ проблем профессионального саморазвития студентов вуза культуры и искусств как будущих специалистов социально-культурной сферы, представлен опыт применения авторских диагностических методик, измеряющих самооценку студентов с целью оптимизации их профессионального саморазвития, необходимого для усиления мотивации к учебной деятельности и дальнейшей конкурентоспособности данных специалистов на рынке труда

Ключевые слова: профессиональное саморазвитие студентов, индивидуально-личностный подход, самооценка студентов вуза культуры и искусств.

Социально-экономические преобразования общества, формирование рыночных отношений, трудности с поиском работы и рост конкурентной основы приема на работу, а также высвобождение работников, не прошедших испытательный

- включение в ход занятия нетрадиционных форм опроса: элементов драматизации, викторин, кроссвордов.

В Горно-Алтайском государственном университете разработан комплекс нормативных документов и инструктивных материалов, способствующих реализации процесса социально-психологической адаптации студентов. Это: целевая программа «Адаптация студентов к обучению в вузе», положения «О кураторе академической группы», «Об Экологическом центре ГАГУ», «О Молодежно-культурном центре ГАГУ», «О театральной студии «БИС» ГАГУ», «О клубе авторской песни ГАГУ «Домовой», «О спортивном клубе ГАГУ» и др. Психологической службой университета отобран комплекс диагностических методик для диагностики студентов-первокурсников и разработаны групповые тренинги по формированию коллектива группы, сплочению групп.

Работа по адаптации начинается с первых дней обучения в вузе «Неделей адаптации». Ежегодно разрабатывается комплекс мероприятий и график их проведения в период с 1 по 14 сентября. В рамках проведения «Недели адаптации» каждый первокурсник получает набор памяток с информацией о структуре вуза, органах управления, месте нахождения различных служб. Так в Горно-Алтайском государственном университете проводится торжественная линейка посвященная началу учебного года, кураторские часы на тему «Информация о правах и обязанностях студентов и о нормативной документации», «Нормы поведения в социокультурной среде», знакомство с библиотекой, музеями университета, встречи с представителями городских служб, противопожарный инструктаж, концерты коллективов ГАГУ. Для преподавателей, работающих со студентами первого курса, проводится обучение по теме «Психологические и физиологические особенности организации учебно-профессиональной работы студентов». Преподаватели кафедр психологии и физиологии проводят комплекс диагностических мероприятий.

Таким образом, можно сделать вывод о значении в государственных университетах системы работы по социально-психологической адаптации студентов и городских, и из сельской местности. Вместе с тем, следует отметить, что цель проводимой работы – адаптация к обучению в вузе. И в вузе в процессе социально-психологической адаптации студенты из сельской местности в отдельную категорию не выделяются.

Работа со студентами первокурсниками должна быть достаточно разнообразна и, вместе с тем, она требует серьезной продуманной организации.

срок, создают социальную напряженность в обществе и определяют новые условия, в которых предстоит работать выпускникам, получившим профессиональную подготовку в вузе.

Рыночная экономика требует от новых поколений спе-

циалистов не только готовности к творческому труду, способностей и желания непрерывно повышать свою профессиональную квалификацию, но и обладания адаптационной и профессиональной мобильностью, чувством ответственности, а также инициативностью, активностью, что возможно при определенном уровне развития самоорганизации и саморазвития будущего специалиста, реализации индивидуальных потребностей личности в профессии.

Традиционный подход, преобладающий в образовательной практике профессиональной подготовки специалиста, акцентирует внимание на содержательной стороне образования, но не рассматривает аспекты самореализации будущих выпускников, что для творческих вузов особенно актуально. Изменения, происходящие в учреждении образования, в большей степени связаны с Болонским соглашением, в котором подчеркивается идея «гармонизации...системы высшего образования», представлены академические свободы, которые связаны с тем, что студенту предоставляются возможности получать знания согласно своим склонностям и потребностям [3, с. 3]. Кроме того, переход к новым, более привлекательным условиям получения профессионального образования гражданами различных стран становится важным условием обмена студентами и обеспечения потребности стран в объединении интеллектуального, культурного, социального и научно-технического потенциала, о чем говорится в документах, освещающих принятое 19 июня 1999 года совместное заявление европейских стран в г. Болонья (Болонская декларация) [3].

В силу перечисленных обстоятельств реформирование системы высшего образования должно учитывать проблемы, возникающие не в рамках локальной образовательной системы страны, а на уровне стран европейского сообщества. Это потребует целостного видения проблем и направленности имеющихся ресурсов каждой страны на их решение. Реализация поставленных перед сообществом европейских стран задач предопределяет актуализацию личностно-ориентированного подхода в условиях высшего профессионального образования (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, И.С. Якиманская). Учет личностного потенциала и направленности студентов в профессиональной подготовке позволяет расширить их квалификацию и ресурсы, которые способствуют развитию умений быстро приспосабливаться к новым социально-экономическим условиям и условиям рынка труда. Высокие профессиональные достижения в выбранной профессии значимы, и зависят они от компетентности, конкурентоспособности и психологической устойчивости специалистов.

Вопросы личностного саморазвития специалиста, воспитания самостоятельности студентов являются стратегическими, поскольку в них проявляются жизненно важные ценности человека. В работе Е.П. Белозерцева и др. такое воспитание включает целеполагание и планирование значимых для личности достижений. Кроме этого, отмечается, что саморазвитие личности, по сути, – это активное совершенствование студентом своих личностных особенностей, среди которых первоочередное значение имеет потребностно-мотивационная сфера, способность к творческой деятельности, рефлексивные способности. Для студенческого возраста рефлексивные способности, по мнению авторов, могут рассматриваться как системообразующий фактор личностного саморазвития [2, с. 30].

Согласно норме Федерального Закона РФ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании (1996) [1] профессиональная подготовка студентов, направлена на расширение автономии вузов и поддержку студенческой мобильности. В новых условиях деятельности высших учебных заведений возникают вопросы такого порядка, как определение реальных условий для свободной самореализации личностных стратегий студентов, или обеспечение гармонизации системы высшего образования в аспекте ее максимальной гибкости в условиях единого образовательного пространства европейских стран. Чаще предметом научных дискуссий выступают компетенции или система зачетных единиц, т.е. технологические вопросы, но вопросы самореализации личности в образовательной практике еще не стали предметом широких научных исследований.

Нам представляется, что в этом аспекте важны подходы социальных психологов, по мнению которых, будущую профессию студента можно определить как мечту, как некую сверхреальность, в рамках которой рассматривается его дальнейшая жизнь. Соответственно вуз должен решать вопросы изучения образовательных потребностей студентов, создать возможности эффективного развития личности высокопрофессионального специалиста. В работе Е.А. Климова дан ретроспективный анализ социально-психологического процесса выбора студентом профессии. Формирование мечты студента-историка III курса показано как процесс определенных превращений, которые проходят путь от желания быть летчиком, (водолазом, водителем такси и т.д.), но по мере отдаления от источника вдохновения мечты «приобретают другую направленность...» [4, с. 242]. И заканчивается этот процесс реализацией потенциальных, актуальных или межсобытийных связей в сознании человека. «И это не нейтрально по отношению к ходу его психического развития, продуктивности труда, состоянию душевного равновесия и даже здоровью» [4, с. 244]. В автобиографическом романе Пауло Коэльо мы находим несколько иные подходы к объяснению мечты в жизни и развитии человека, постижении им высокого смысла. Автор пишет: «Никогда нельзя отказываться от мечты!», поскольку она «питает нашу душу, так же как пища питает тело» [5, с. 60]. И далее, «когда мы отрекаемся от мечты и обретаем умиротворение...убитые мечты начинают разлагаться и тлеть внутри нас, отравляя все наше существование. Мы становимся жесткими сначала с близкими людьми, а потом и с самим собой. Тогда-то и возникают у людей болезни душевные и телесные» [5, с. 71].

Важно отметить, что содержание индивидуального пути вхождения студента в профессию имеет огромный спектр противоречий и нерешенных проблем. В итоге профессиональная подготовка для молодого человека не является в его представлении важным этапом реализации мечты, а предлагаемые средства для осуществления профессиональной деятельности в одной ситуации не рассматриваются молодежью как значимые. В другой ситуации средства для осуществления профессиональной деятельности воспринимаются как важные, помогающие молодежи преодолеть трудности и достичь своей мечты, они обретают свои очертания, и это происходит в процессе получения профессионального образования и самореализации.

Самореализация личности будущего специалиста в процессе обучения в вузе во многом определяется обоснованностью профессионального саморазвития специалистов с учетом не только личностных качеств и свойств, но и психофизиологических и иных его особенностей. Специалисты культуры предостоят свою будущую профессиональную деятельность осуществлять на высоком уровне психоэмоционального напряжения, который требует определенных свойств и качеств личности и особой подготовки как общей, так и узкопрофессиональной.

Эффективность деятельности специалиста уже на уровне производственной практики в большой степени зависит от индивидуального видения плана осуществления деятельности. Это возможно, если профессиональная деятельность будущего специалиста соединяет «межсобытийные связи», которые проецируются на решение практических задач.

Подготовка специалиста к решению практических задач на основе развития эффективных технологий саморазвития, средств и способов самореализации в системе «человек-человек», во многом зависит от его личностных качеств. Многообразные виды деятельности, в которые может быть включен студент вуза, в большей степени могут выполняться за счет личностного потенциала специалиста, способного самостоятельно формулировать и решать многочисленные задачи деятельности. Включение студентов в многообразные формы педагогического сотрудничества по различным предметам, изучаемым в вузе, способствует совершенствованию его умений и навыков в профессиональной сфере.

В ситуации неподготовленности системы высшего об-

разования к реальным, динамическим требованиям практики мы предлагаем использовать возможности личностно-ориентированного подхода на основе самоактуализации личностной модели профессионального роста в условиях гармоничного расширения образовательной среды вуза. В таком случае необходим постоянный мониторинг уровня профессионального соответствия выпускников изменяемому состоянию практики профессиональных видов деятельности, чтобы вносить коррективы в содержание подготовки. Такие коррективы в современной деятельности образовательного учреждения необходимы, поскольку обеспечивают условия обратной связи с выпускниками, а также позволяют обеспечивать личностные приоритеты студентов в профессиональном развитии. Кроме того, вхождение системы образования России в европейское пространство требует постоянного мониторинга не только в масштабах одной страны, но и целого сообщества стран.

Отдавая приоритет профессионально направленному процессу самореализации студента с учетом всех видов его деятельности, необходимо построение динамичной модели формирования специалиста. В такой модели индивидуально-личностные качества и свойства человека должны дифференцироваться в системе профессиональной занятости, конкурентноспособности и др. показателей профессиональной пригодности специалиста.

Исследования проблем самореализации студентов в условиях профессиональной подготовки в вузе, проводимые автором статьи более десяти лет, показали, что включение в образовательный процесс подготовки будущего специалиста системы разнонаправленных заданий, проектов позволяет инициировать самостоятельность студентов в учебной деятельности. Идея не нова для практики вуза, но при соответствующем педагогическом сопровождении раскрывает личностный потенциал студента, побуждает его к саморазвитию в конкретной предметной деятельности. Далее, при выстраивании содержания образования на основе современных достижений науки и практики и требований к личностным качествам специалиста, необходимо ориентироваться не только на традиционный подход – «дать знания», а в большей степени на инновационный – «найти требуемое знание». Преобладание второго подхода проявлялось в оценке студентами содержания изучаемых предметных дисциплин: это «сложный материал», «материал, расширяющий представления о профессиональной деятельности», «материал, рассматривающий традиционные, инновационные приемы в профессиональной деятельности» или «интересно – неинтересно» и т.д.

В терминах «самостоятельность», «самореализация», «самоактуализация» и др. понятие «само» занимает центральное место, поскольку характеризует максимальное включение личности не только в процесс профессиональной подготовки, но и в решение многообразных задач практической деятельности, увеличивает возможности самостоятельности использования средств деятельности, снижает возможности осуществления коррекции профессиональной подготовки в соответствии с требованиями практики.

Формирование иных подходов и требований, предъявляемых к специалисту и к его возможностям осуществлять профессиональную деятельность на основе личностного, индивидуального развития в профессии, приобретает существенное значение в свете вышеуказанных обстоятельств.

На первое место выходят показатели эффективного осу-

ществления деятельности специалиста, строящиеся на основе мало изменяемых личностных параметров, структура и развитие которых должно оптимально подходить к общей структуре профессиональной деятельности. Параметры соответствия личности видам профессиональной деятельности, обеспечивающим ее эффективность, проявляются также в системе межличностных связей, необходимых для их выполнения. На Всероссийском совещании по вопросам формирования социально-психологического портрета будущего специалиста, проходившем в декабре 2003 года в городе Ульяновске, рассматривались наряду с другими вопросами актуальные на сегодняшний день проблемы моделирования и прогнозирования личности будущего специалиста. Кроме того, уделялось большое внимание формированию личностных качеств будущих специалистов, а успешность их работы напрямую ставилась в зависимость от социально-психологических качеств выпускника вуза [6, с. 5].

Следовательно, важной точкой отсчета соответствия профессиональной подготовки специалиста в вузе является уровень самореализации личностных смыслов посредством всей совокупности имеющихся в образовательном процессе ресурсов, что позволяет сформировать личностную стратегию профессионального поведения, которая позволит будущему специалисту самореализоваться, оптимально используя личностные психологические возможности в конкретных условиях выполнения практической деятельности.

Диагностика личности будущего специалиста, выявление уровня сформированности профессионально значимых качеств позволят более полно представить психолого-педагогический и узкопрофессиональный портрет личности выпускника вуза. Таким диагностическим приемом может стать методика «Самопрезентация», где студент проявляет себя во всем многообразии индивидуальных представлений о себе как о личности, как о профессионале, будущем и настоящем. При этом субъективность оценки или искаженное представление о личностных возможностях могут стать предметом самоанализа. Для объективности выполнения указанной работы нами используется уже апробированная в течение пятнадцати лет методика «Педагогическая коррекция профессионального развития», применяемая в структуре одноименного практикума. В содержание данного практикума мы внесли тестовые задания и практические упражнения, позволяющие посмотреть на себя как бы со стороны и минимизировать бессознательное стремление личности представить себя в более благоприятном свете. Хотя были работы студентов, где негативная самооценка высказывалась очень резко (2%). Крайние позиции представления о себе от положительных до отрицательных, не совсем правильные, поскольку реальные возможности студента могут занимать некую промежуточную характеристику из указанных. Крайние позиции самооценки мешают студенту в будущем занимать желаемые посты и должности, поскольку, по мнению студента, у него отсутствуют необходимые для этого качества. Тогда как объективная информация по самооценке личности и проработка желаемого и действительного в профессиональном развитии личности позволяет избежать трудностей и утвердиться в реальных позициях на практике [7, с. 17].

Таким образом, исследование вопросов профессионального саморазвития личности – реальная проблема высшего образования, а индивидуально-личностный подход к ее решению позволяет получить позитивные результаты.

Библиографический список

1. Зона Европейского высшего образования // Болонская декларация совместного заявления европейских министров образования г. Болонья, 19 июня 1999.
2. Педагогика профессионального образования: учеб. пособ. для вузов / Е.П. Белоцерцев, А.Д. Гонеев, А.Г. Пашков и др.; под ред. В.А. Сластенина. – 4-е изд. – М.: Издательский центр «Академия», 2008.
3. Федеральный Закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании». – М.: ЮрКнига, 2007. – Ст.3. – п.3.
4. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие. – 3-е изд., стер. // Е.А. Климов. – М.: Издательский центр «Академия», 2007.
5. Козьмо, П. Дневник мага / П. Козьмо; пер. с португ. А. Богдановского. – М.: АСТ: Астрель, 2008.
6. Всероссийское совещание по вопросам формирования социально-психологического портрета будущего специалиста. – Ульяновск, 2003.

7. Спинжар, Н.Ф. Технология педагогической коррекции. Практикум / Н.Ф. Спинжар. – М: МГУКИ, 2005.

Статья поступила в редакцию 24.01.09

УДК 159.922

Е.В. Козлова, доц. БПГУ им. В.М. Шукина, канд. психол. наук, г. Бийск, Email: nirs@bigpi.bigsk.ru
В.В. Коваль, ст. преп. БПГУ им. В.М. Шукина, г. Бийск, Email: nirs@bigpi.bigsk.ru

САМООТНОШЕНИЕ МАТЕРИ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗА «Я» В ДЕТСТВЕ И ОБРАЗА СВОЕГО РЕБЕНКА

Проблема самоотношения является одной из острых на сегодняшний день. Положительное самоотношение обеспечивает личности стабильное развитие. В работе подтверждено, что такие параметры самоотношения матери, как открытость, самоуверенность, саморуководство, отраженное самоотношение, самооценочность, самопринятие, самопривязанность, внутренняя конфликтность, самообвинение будут влиять не только на особенности построения образа «Я» в детстве, но и на особенности построения образа своего ребенка.

Ключевые слова: определение самоотношения, самоотношение матери, образ матери Я в детстве, образ своего ребенка.

Структура и специфика отношения личности к собственному «Я» оказывают регулирующее влияние практически на все аспекты поведения человека. Самоотношение играет важную роль в установлении межличностных отношений, в постановке и достижении целей, в способах формирования стратегий поведения, разрешения кризисных ситуаций, а также в профессиональном и личностном становлении.

Проблема самоотношения является одной из острых на сегодняшний день. Положительное самоотношение обеспечивает личности стабильное развитие. Для того, чтобы сложилось определенное отношение к самому себе необходимо знать свои сильные и слабые стороны. Самоуважение, симпатия, самопринятие, любовь к себе, чувство расположения, самооценка, самоуверенность, самоуничижение, самообвинение – это далеко не полный перечень черт, используемых для обозначения целостного самоотношения или отдельных его аспектов [1].

Такое большое разнообразие понятий было отмечено при анализе различных взглядов на строение самоотношения. Иногда за этими терминами стоят различия теоретических ориентаций исследователей, иногда – различные представления о феноменологическом содержании самоотношения, но чаще – просто различия в словоупотреблении, в основе которых лежат плохо отрефлексированные предпочтения. Это приводит к тому, что некоторые авторы считают симпатию основой самоотношения, другие настаивают на том, что самоотношение – это, в первую очередь, переживания собственной ценности, выражающиеся в чувстве самоуважения, третьи пытаются согласовать эти представления путем выделения в самоотношении того или иного фиксированного набора аспектов или структурных элементов, но эти наборы тоже часто оказываются различными и трудно сопоставимыми. В целом ряде исследований показано, что индивидуальные параметры оценок и самооценок у разных людей могут быть настолько различны, что возникает проблема обоснования универсальных фиксированных измерений, полученных на разнородных выборках испытуемых, не являются ли они следствием усреднения индивидуальных данных [2; 3]. При этом каждая точка зрения имеет вполне обоснованную аргументацию. В конечном же итоге дискуссии о сути взаимоотношения превращаются в споры о словах.

Понятие самоотношения в контексте о смысле «Я» позволяет в определенной степени снять эти проблемы, т. к. смысл «Я» предполагает определенный язык его выражения, а этот «язык» может обладать некоторой спецификой как для различных индивидов, так для различных социальных групп или других социальных общностей. Причем алфавит этого языка должен быть достаточно широким, т. к. в связи с противоречивостью бытия, перечислением деятельности и «противоборством мотивов», субъект должен испытывать достаточно широкую гамму чувств и переживаний в свой адрес [4].

Из отечественных попыток реконструировать эмоциональную систему самоотношения широко известно пока единственное исследование В.В. Столина, в котором выделены три

измерения самоотношения: симпатия, уважение, близость [5]. Сходные результаты были получены и другими исследователями: Л.Я. Гозман, А.С. Кондратьевой, А.Г. Шмелевым, но они лишь косвенно связаны с самоотношением, так как получены при исследовании эмоциональных, межличностных описательных черт [6; 7].

На самоописание или выражение отношения к себе действует ряд иррелевантных факторов, таких как: социальная желательность, тактика самоподачи (самопрезентация), область самораскрытия и др. Это дает основание некоторым авторам считать, что такого рода вынужденные самоописания Я-концепции на самом деле есть самоотчеты, а это не одно и то же. Содержание этих терминов является близким, но не совпадает. По их мнению, Я-концепция – это все, что индивид считает самим собой или своим, все, что он думает о себе, все свойственные ему способы самовосприятия и самооценивания. С другой стороны, самоотчет – это самоописание, даваемое для другого. Это высказывание о себе. Конечно, Я-концепция влияет на эти высказывания. Однако, между ними не может быть полного тождества. Самоотчет, по их мнению, являет собой пример интроспекции и как таковой не может считаться объективным показателем не только с позиций современной феноменологической психологии, но даже и с позиций более ранних, традиционных направлений психологической мысли [8].

Другие исследователи считают, что ситуация самоотчета инициирует особое поведение испытуемого – «вызванную вербальную самопрезентацию», которая не является прямым эквивалентом самоотношения, но связана с ним и эта связь должна быть понятийно и операционально оформлена. Сформулированное понимание самоотношения как выражение смысла «Я» для субъекта как раз и позволяет понятийно оформить эту связь и исследовать самоотношение средствами экспериментальной психосемантики, которая располагает эффективным и обоснованным аппаратом реконструкции и анализа групповых и индивидуальных субъективных систем значений [9].

Специфика пространства самоотношения, по-видимому, должна обладать и еще одной особенностью, отмеченной В.Ф. Петренко при работе с такого рода пространствами: «Особенностью субъектного кода описания личности другого или самого себя является его целостный интегративный характер, где единицами его «алфавита» выступают не отдельные признаки, а целостные категориальные схемы, эталоны, обобщенные образы... Содержание такого фактора является целостным конструктом, понять который можно только представив целостные образы людей, контрастирующих по этим качествам» [10].

Мы предположили, что определенные параметры самоотношения, а именно, открытость, самоуверенность, саморуководство, отраженное самоотношение, самооценочность, самопринятие, самопривязанность, внутренняя конфликтность, самообвинение будут влиять не только на особенности построения образа себя в детстве, но и на особенности построения об-

раза своего ребенка и между образом себя в детстве и образом своего ребенка предполагается наличие тождественности.

Для проверки выдвинутой гипотезы были сформулированы следующие задачи:

- провести методику исследования самоотношения, распределить респондентов по выраженности параметров самоотношения;

- написать сочинение на тему: «Я в детстве», определить зависимость преобладания определенных параметров по методике исследования самоотношения с особенностями построения образа себя в детстве;

- написать сочинение на тему «Мой ребенок» и определить наличие тождественности между образом себя в детстве и образом своего ребенка.

В эксперименте принимали участие 42 женщины в возрасте 24-30 лет со средним педагогическим образованием.

Для выявления уровня самоотношения была использована методика «Исследование самоотношения» (МИС) С.Р. Пантелеева. Методика состоит из 110 утверждений, с которыми можно согласиться или нет и из 9 шкал.

После просмотра, собранный эмпирический материал в соответствии с преобладающими параметрами по шкалам разделили на группы. Было выделено 4 группы:

1 группа – 37, 9% респондентов показали преобладающие параметры по шкалам: «самопринятие», «самопривязанность» и «самоценность» и, в меньшей степени, «самообвинение». Это шкалы, выражающие те или иные чувства или переживания в адрес собственного «Я» индивида, на основе эмоционального чувства привязанности и расположенности к себе.

2 группа – 18, 4% респондентов показали преобладающие параметры по шкалам: «саморуководство», «самоуверенность», «отраженное самоотношение». Все эти шкалы выражают оценку собственного «Я» индивида по отношению к социально-нормативным критериям: целеустремленности, воли, успешности, моральности, социального одобрения и т.д. В качестве основной особенности данного аспекта самоотношения большинством исследователей подчеркивается его оценочный характер.

3 группа – 9, 2% респондентов показали преобладающие параметры по шкалам: «самообвинение» и «внутренняя конфликтность». Их объединяет наличие негативного эмоционального тона самоотношения.

4 группа – 34, 5% респондентов, у которых не было выделено преобладающих параметров ни по одной из шкал.

В результате анализа сочинений на тему «Я в детстве», выявлены следующие особенности: для первой группы респондентов характерна «внутренняя честность», открытость для себя и для других, нет стремления к социально-желательному образу «Я», даже, наоборот, за счет положительного эмоционального отношения к себе, стремление к честности и открытости, т. е. респондент принимает себя таким, какой он есть. Например: «...В школе всегда была в «гуще» событий. Училась не очень хорошо» [11, с. 241]; «...Родители меня не били, но их терпению приходил конец, когда я совсем переставала учить уроки...» [11, с. 241]; «...Если возникали конфликты с подругами, то обычно мириться приходилось первой (даже если считала себя невиноватой), потому что не могла долго «дуться», находиться одной...» [11, с. 241].

Для всех респондентов первой группы характерна общительность: «...всегда была в «гуще» событий...» [11, с. 241], «...была в центре внимания всегда и везде...» [11, с. 241], «...у меня было много друзей...» [11, с. 241].

Для второй группы респондентов характерен процесс оценки себя по сравнению с некоторыми социально значимыми критериями, нормами, эталонами – представлениями о благополучном и эффективном человеке, заложенными в него идеальный образ «Я». Наблюдается тенденция стремления респондента к соответствию социально-желательному образу: «...В детстве я была спокойным ребенком. Меня любили родители и воспитатели...» [11, с. 241]; «...В школе училась хорошо, и этим определялось отношение ко мне учителей...»

[11, с. 241]; «...Родителей я очень любила, особенно маму. Старалась сделать так, чтобы мама меня похвалила» [11, с. 241]; «...Больше всего я любила фантазировать, рассказывать то, чего со мной не было, но я говорила, что это правда и считала, что подруги мне верят...» [11, с. 241]. При анализе сочинений была замечена склонность этой группы респондентов к лидерству: «...Мы любили играть в семью, я всегда была мамой...» [11, с. 241]; «...Играла с младшими и старшими, часто в играх была заводила...» [11, с. 241]. И еще одна особенность: все сочинения респондентов этой группы начинаются с описания взаимоотношений со сверстниками, причем положительного описания и это также является показателем стремления к социально-желательному образу «Я».

Для третьей группы респондентов характерно «псевдосамораскрытие», что проявляется в выраженной открытости респондентов, нежелании скрывать о себе негативную информацию, в страдательной позиции «Я» как «объекта» и перекладывании ответственности за неудачи на других или внешние обстоятельства [13]. Это связано с защитными механизмами самоподдержания.

«...Запомнила случай, когда, на мой взгляд, обвинила и обидела девочку из-за того, что у нее мама воспитатель. (Сейчас понимаю, что из гордости и зависти)...» [11, с. 242]; «...С ровесниками трудно находила общий язык. Неприязненно отнеслась к тем, кто критиковал мои поступки...» [11, с. 242]; «...Из-за любви к себе считала, что меня недооценивают, что я лучше...» [11, с. 242]; «...Родители хотели, чтобы я обязательно поступила в институт, а я все равно не поступила, потому что не хотела. Им не нравился парень, с которым я дружила...» [11, с. 242].

У респондентов четвертой группы ярко выраженных параметров заметно не было. В их сочинениях присутствовали фразы, характерные для 1, 2, 3 групп, но определенной линии самоотношения не прослеживается.

Таким образом, в результате проведенного исследования было выделено четыре группы респондентов качественно различных по вышеперечисленным параметрам и выявлена связь между особенностями самоотношения и своеобразием создания образа я в детстве.

На следующем этапе исследования была проведена интерпретация сочинений респондентов на тему «Мой ребенок».

Первая группа респондентов честно и открыто описывала качества и поступки своих детей. В построении образа своего ребенка не прослеживается стремление к социально-желательному его образу, респонденты принимают своих детей такими, «какие они есть», с их преимуществами и недостатками, адекватно их оценивают.

«...Посещает спортивную секцию, но с неохотой, это скорее мое желание, чтобы научился постоять за себя...» [12, с. 33]; «...Я надеюсь, что он будет доставлять больше радости, чем горести...» [12, с. 33]; «...Навязывать что-то или заставлять делать что-то так, а не иначе, я не буду. Человек должен сам выбирать свою дорогу...» [12, с. 33].

В сочинениях второй группы респондентов прослеживается стремление в описании образа своего ребенка к соответствию его некоему социально значимому эталону, отмечены только их позитивные стороны.

«...Она добрая, энергичная. Думаю, что в классе является лидером...» [12, с. 33]; «...Стремится всегда быть первой во всем...» [12, с. 33]; «...Мне хочется, чтобы мои дети учились в лицее или какой-нибудь гимназии...» [12, с. 33]; «...Мой ребенок добрый, послушный всегда в хорошем настроении...» [12, с. 33].

Образу своего ребенка в сочинениях респондентов третьей группы присуща выраженная открытость, нежелание скрывать о нем негативную информацию и обвинение в этих негативных проявлениях себя, других и внешние обстоятельства.

«...Воспитатель у нее только один любимый, второго она терпеть не может, наверное, сам виноват...» [12, с. 33]; «...Так как у нас нет интимных отношений, она мне ничего не говорит. На мой взгляд, появилась очень большая проблема – от-

сутствие взаимопонимания...» [12, с. 33]; «...Со сверстниками проблем нет, только однажды проявился конфликт (дошло до родителей), что она обидела девочку публичным прочтением ее личного письма...» [12, с. 33].

В отличие от трех рассмотренных групп, в четвертой группе респондентов построение образа своего ребенка связано не только с психологическими характеристиками, но и с описанием биографии детей.

«...Мою дочь зовут Алина. Она родилась в год Обезьяны и сейчас ходит в шестой класс...» [12, с. 33]; «...Закончил школу в 2004 году, с хорошим аттестатом, сдал экзамены на «отлично» и поступил в политехнический институт...» [12, с. 33].

Таким образом, выявляется интересная зависимость, что образ себя в детстве и образ своего ребенка тождественны: делается акцент на одних и тех же качествах, начинается с одних и тех же характеристик, некоторые фразы полностью совпадают в образе себя в детстве и в образе своего ребенка.

В результате исследования можно сделать выводы:

1. Структура и специфика отношения личности к собственному «Я» оказывает регулирующее влияние практически на все аспекты поведения человека: установление межлично-

стных контактов, постановку и достижение целей, способы формирования стратегий поведения, разрешение кризисных ситуаций, профессиональное и личностное становление.

2. Существуют различные взгляды на строение самоотношения. Некоторые авторы считают симпатию основой самоотношения; другие определяют самоотношение как переживание собственной ценности, выражающееся в чувстве самоуважения; третьи выделяют в структуре самоотношения фиксированные наборы элементов, часто не совпадающие и трудно сопоставимые.

3. На выражение отношения к себе действует ряд иррелевантных факторов: социальная желательность, самопрезентация, область самораскрытия и др.

4. В результате проведенного исследования было выделено четыре группы респондентов, и выделена связь между особенностями их самоотношения и своеобразием создания образа себя в детстве. Выявлено, что образ себя в детстве и образ своего ребенка тождественны. Это нам дает возможность выдвинуть новое предположение, что самоотношение матери оказывает влияние на формирование самоотношения и ее ребенка.

Библиографический список

1. Коваль, В.В. Методические проблемы исследования самоотношения [Текст] / В.В. Коваль // Наука и образование: проблемы и перспективы. Труды 7-й региональной научно-практической конференции аспирантов, студентов и учащихся (15-16 апреля 2005 г.) / Бийский пед. гос. ун-т им. В.М. Шукшина. – Бийск: РИО БПГУ им. В.М. Шукшина, 2005. – Ч.2.
2. Adams-Webbe, J. Personal construct theory: concept and applications. - Chichester, 1979.
3. Kenrick P., Stringfield P. Personality traits and the eye at the beholder: crossing com traditional philosophical boundaries in search to consistency in all of people // Psychol. Rev. - 1982. - v. 89. - № 2.
4. Столин, В.В. Самосознание личности [Текст] / В.В. Столин. – М., 1983.
5. Столин, В.В. Познание себя и отношение к себе в структуре самосознания личности [Текст]: дисс. ... д-ра психол. наук. / В.В. Столин. – М., 1985.
6. Гозман, Л.Я. Психология эмоциональных отношений [Текст] / Л.Я. Гозман. – М., 1987.
7. Кондратьева, А.С. Семантическая структура межличностной оценки и самооценки у лиц с нормальным и повышенным артериальным давлением [Текст] / А.С. Кондратьева, А.Г. Шмелев. // Психол. Журнал. – 1983. - т.4. - № 2.
8. Wylie, R.C. The Self-Concept. - Lincoln, 1974. - V. 2.
9. Пантелеев, С.Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система [Текст] / С.Р. Пантелеев. – М.: 1991.
10. Петренко, В.Ф. Введение в экспериментальную психосемантику [Текст]: Исследование форм репрезентации в обыденном сознании / В.Ф. Петренко. – М., 1983.
11. Коваль, В.В. Создание образа «Я в детстве» в зависимости от особенностей самоотношения [Текст] / В.В. Коваль // Гуманизация образования в контексте системного подхода: Материалы научно-практической конференции (15-16 апреля 2005) / Бийский пед. гос. ун-т им. В.М. Шукшина. – Бийск: НИЦ БПГУ им. В.М. Шукшина, 2005.
12. Коваль, В.В. Формирование «Образа Я в детстве» и «Образа моего ребенка» в зависимости от особенностей самоотношения [Текст] / В.В. Коваль // Психологическое здоровье и психологическая культура в образовании: Материалы Всероссийской научно-практической конференции (май 2005). – Барнаул: НИЦ БПГУ, 2005.
13. Хораш, А.У. Личность в общении [Текст] / А.У. Хораш. // Общение и оптимизация совместной деятельности / под ред. Г.М. Андреевой, Я. Яноушека. – М., 1987.

Статья поступила в редакцию 1.05.09

УДК 376.6.

Е.А. Мельникова, аспирант БПГУ им. В.М. Шукшина, заместитель директора КГУСО, г. Бийск, E-mail: Kuys@List.ru

СТРАТЕГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ ПО ИНТЕГРАЦИИ ДЕТЕЙ С ДИАГНОЗОМ «ВИЧ-ИНФЕКЦИЯ» В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО

Материал может быть интересен для педагогов, студентов, родителей, подростков, преподавателей ВУЗов, техникумов при формировании компетенций в области интеграции в образовательное и социальное пространство детей, затронутых ВИЧ. А также всем тем, кто общается с детьми и подростками. Содержит практические подходы для дальнейшего исследования проблемы формирования приверженности педагогов к работе с ВИЧ-инфицированными детьми.

Ключевые слова: интеграция, инклюзия, ВИЧ-инфекция, превентивный, готовность, образовательное пространство.

Мировая пандемия ВИЧ/СПИДа не оставила белых пятен в географии распространения неизлечимого заболевания. Скорость распространения ВИЧ-инфекции, по оценкам экспертов, на территории России выше среднемировых. В Концепции превентивного обучения в области профилактики ВИЧ/СПИДа в образовательной среде приводятся следующие цифры: «Общая численность ВИЧ-инфицированных в Российской Федерации, выявленных к сентябрю 2005 года, составляет более 330 тыс. человек, 14 тыс. из них – дети в возрасте до 14 лет» [1, с. 2].

В Алтайском крае прослеживается стойкая неблагоприятная ситуация по ВИЧ/СПИДУ, вследствие чего резко возросло количество детей с перинатальным контактом по ВИЧ-инфекции, в декабре 2008 года таких детей в Алтайском крае было 637. Детей в возрасте до 17 лет с установленным диагнозом – 54, в основном это дети дошкольного и младшего школьного возраста. Отмечается неуклонный рост молодежи в возрасте от 14 до 25 лет, вовлеченных в эпидемический процесс по ВИЧ/СПИДУ. В основных положениях Концепции превентивного обучения в области профилактики ВИЧ/СПИДа в образовательной среде четко обозначено:

«Предупреждение распространения ВИЧ/СПИДа на территории Российской Федерации – это общенациональная политическая задача... Субъектами профилактической деятельности являются федеральные и региональные органы государственной власти, органы местного самоуправления, **педагогическое**, научное, культурное сообщества...» [1, с. 5].

Очевидно, что важным компонентом при разработке воспитательных программ, направленных на противодействие эпидемии ВИЧ-инфекции, должна стать Концепция превентивного обучения в области профилактики ВИЧ/СПИДа в образовательной среде, целевое направление которой – снижение темпов распространения эпидемии ВИЧ-инфекции среди детей и подростков. Изменения в обществе, вызванные к жизни угрожающим характером развития эпидемической ситуации в России, острая необходимость в решении проблем социально-нравственной направленности в подростковой среде, проблем (не имеющих аналогов в прошлом), в решении которых бессилён опыт предыдущих поколений, нашли отражение в документе Министерства образования и науки России и Федеральной службы по надзору в сфере защиты прав потребителей и благополучия человека. Действенные профилактические программы по профилактике распространения ВИЧ в школьном сообществе не нашли должного применения в образовательной сфере. В значительной мере это произошло ввиду того, что среди педагогов оказалось небольшое количество убеждённых лидеров, способных разработать и поддерживать активные семинарские и тренинговые программы на основе системного и непрерывного мониторинга.

Что актуально на сегодняшний день? Дети, родившиеся в начале эпидемии в России, пошли в школы и детские сады.

Нами исследовалась проблема включённости ВИЧ-инфицированных детей в образовательное пространство и, в первую очередь, готовность педагогов в предоставлении образовательных и воспитательных услуг детям с диагнозом «ВИЧ-инфекция».

Результаты социологического исследования, проведённого в 2007-2008 годах в 7 общеобразовательных учреждениях, подтверждают наличие распространённого неприятия в среде педагогов предположения о возможности обучения «нормальных» учеников с ВИЧ-положительными детьми. Педагоги в большинстве своём демонстрируют низкую осведомлённость по вопросам жизни с ВИЧ, отсутствие когнитивной заинтересованности в исследовании данной проблемы. Весомая часть педагогического сообщества имитирует готовность к работе с детьми, затронутыми ВИЧ. В обществе создаётся прецедент: с одной стороны дети с их естественным правом и гарантиями государства на образование и воспитание, с другой – педагогические ресурсы всех специальностей с отсутствующей приверженностью к работе с детьми, затронутыми ВИЧ.

Внедрение в практику подготовки и особенно переподготовки специалистов всех звеньев образовательной структуры разработок и программ, согласно Концепции превентивного обучения в области профилактики ВИЧ/СПИДа в образовательной среде, оказалось трудно достижимым и затянувшимся во времени, в то время, когда размах эпидемии в России требует широкомасштабного участия педагогических специалистов в просвещении молодёжи и противодействии ВИЧ/СПИДу.

Уже на первоначальном этапе нашего исследования стало очевидным, что необходимо в педагогической практике работающих специалистов отдифференцировать собственно воспитательную и профилактическую работу по ВИЧ с детьми и подростками от её имитации. Проведённое социальное исследование подтверждает возможность реализации формального отношения педагогов к детям с ВИЧ, имитации воспитательных и личностных воздействий. Из чего следует неутешительный вывод: дети получают сомнительного качества образовательные и воспитательные услуги, более того, при подобном подходе к решению данной проблемы потери в целевой группе детей будут невосполнимы.

В ходе нашего исследования выделены следующие

проявления имитации педагогической и воспитательной деятельности с детьми, затронутыми ВИЧ:

- педагог формально соглашается с фактом ВИЧ-инфицированного ученика или воспитанника, на практике дистанцируется от ребёнка, преподнося модель поведения остальным детям;

- используя авторитет педагог ограничивает вовлечение детей с ВИЧ в школьные и досуговые виды деятельности, содействуя таким образом не интеграции такого ребёнка, а явно подталкивая к изоляции, снижению положительного эмоционального тонуса;

- ограничивая доступ детей к значимым для их психического и физического развития видам деятельности, им дают понять, что они «не такие», более того, при таком подходе детям не дано быть активными участниками позитивного опыта общения.

Игнорирование проводимой национальной политики в области здравоохранения, важным компонентом которой является интеграция детей с ВИЧ-статусом в образовательное и социальное пространство, лишает возможности основную массу детей и подростков в наиболее благоприятном возрасте приобрести достоверную информацию о ВИЧ и навыки безопасного поведения. Естественным образом возникает вопрос о занятости этих детей в каникулярное и летнее время, что также не является условием для раннего развития личности ребёнка и дальнейшей включённости в социум. Педагогами недооценивается важность овладения знаниями о ВИЧ/СПИДе, особая перспективность применения информации в работе учителя, необходимость учитывать особенности, происходящие в образовательной сфере в свете пересмотра содержания и реформирования профессионального педагогического образования. Как пишет Л.А. Мокрецова: «Ключевой фигурой реформируемой образовательной системы выступает учитель как творец педагогического процесса, как носитель и субъект общей и профессиональной культуры» [2, с. 44]. Это положение представляется нам остро актуальным для современной педагогической практики и традиционно оправданной. Однако педагоги рассматривают внедрение в их практику программ, направленных на противодействие эпидемии ВИЧ/ СПИДа, как нечто необязательное и даже искусственно притянутое, к тому же большинство из педагогического сообщества пребывают в уверенности, что эпидемия ВИЧ не касается их лично как представителей социума, не относящихся к маргинальным слоям.

Насколько важно сформировать приверженность к работе с ВИЧ-инфицированными детьми в педагогическом сообществе? Должны ли стать профилактические программы по ВИЧ/СПИДу частью профессиональной компетенции педагога?

Проанализируем роль педагога в жизни воспитанника, ученика. На долгие годы учитель, воспитатель становится личностью, определяющей развитие ребёнка. В силу занятости родителей, именно он проводит с детьми большую часть времени. Нельзя забывать, что воспитательное и образовательное влияние педагога не ограничивается уроком или внеклассным мероприятием. Посредством вербальных и невербальных коммуникаций учитель передаёт детям свои идейные и мировоззренческие позиции, способ взаимодействия с социумом, специфические реакции на изменения в нём и многое другое. Т.В. Фурьева, Н.А. Старосветская особо акцентируют внимание педагогов на гуманистическом аспекте в отношениях всех участников образовательного процесса: «Деятельность педагога в смысле педагогического сопровождения направлена на обеспечение условий понимания и принятия членами сообщества друг друга как представителей различных самоценных субкультур...» [3, с. 206].

Рассмотрим лишь некоторые процессы становления личности ребёнка, на которые прямо или косвенно может повлиять личность наставника:

- содействие нравственному самосовершенствованию;
- формирование безусловно ценностного отношения ребёнка к личности любого человека как определяющей составляющей личности;
- внедрение действенного алгоритма по реализации в коллективе другодоминантности;
- обеспечение включённости воспитанников в обучение и воспитание;
- повышение самооценки как весомой составляющей противодействия наркотизации;
- проигрывание ситуаций-коллизий ответственного выбора в формировании позитивных жизненных установок.

Практически всё из перечисленного используется в процессе работы педагогами-профессионалами, исследующими степень своего педагогического воздействия на воспитанников, профессионально выстраивающими векторные направляющие воспитательных и образовательных ситуаций. Безусловно, для нашего исследования особый интерес представляют труды Г. Банча по инклюзии детей с особыми потребностями в образовании: «Вы без сомнения сможете сформировать культуру классного сообщества, способствующую интеграции. Успех этого будет зависеть от того, сколько стараний вы вложите в это дело, и от того, насколько безопасную обстановку вам удастся создать в классе, чтобы ученики могли сотрудничать с вами и друг с другом» [4, с. 20].

Современный размах эпидемии ВИЧ-инфекции среди молодых в России, распространённость рискованного поведения в подростковой среде, сделали востребованными в среде педагогического сообщества специалистов морально и когнитивно готовых к работе с детьми и семьями, затронутыми проблемой ВИЧ/СПИДа. В ходе нашего исследования замечено, что дети чувствительны к неискренности (особенной чувствительностью обладают дети, страдающие неизлечимым заболеванием), следовательно, вполне правомерен вывод: педагог с принимающей внутренней мотивированной позицией по отношению к детям, живущим с ВИЧ-инфекцией, в значительной степени сформирует положительный настрой близкого школьного окружения и обеспечит инклюзию ВИЧ-положительных детей в образование и досуговые виды дея-

тельности. Мы считаем, что ввиду сложившихся обстоятельств общенационального значения профессиональная подготовка и переподготовка педагогов должна дополняться и определяться степенью высокой компетентности в области профилактики ВИЧ/СПИДа.

Наше исследование подтверждает, что у новых поколений, обучающихся в данное время, жизненно необходимо сформировать знания в области профилактики распространения ВИЧ/СПИДа, выработать навыки стрессоустойчивого и безопасного поведения.

Исходя из статистических данных распространённости ВИЧ-инфекции в детской и подростковой аудитории, можно с уверенностью предположить, что педагогические и воспитательные услуги педагогов, не приверженных национальной политике в области противодействия распространения эпидемии ВИЧ/СПИДа в России, вполне можно отнести к неэффективным.

Мы уверены, что профессионализм педагога – как важнейшего фактора развития детей и связи с социумом – в обязательном порядке должен быть дополнен компетенциями в области междисциплинарных знаний, необходимо ввести чёткое определение готовности специалистов педагогических специальностей к работе с данной целевой аудиторией. В педагогической науке всё чаще звучит мысль о междисциплинарном наполнении педагогического образования, как значимой составляющей в формировании когнитивных компетенций педагогов. Ссылаясь на результаты своего научного исследования, Т.В. Фурьева, Н.А. Старосветская направляют внимание практиков на важность соотносённости педагогических технологий «... с реальными ситуациями бытия современных детей и их родителей» [3, с. 212].

Лидеры движения против распространения ВИЧ-инфекции в России, причастные к проблеме, затронутые эпидемией, убеждены, что только в случае эффективного целенаправленного внедрения в образовательную среду программ по профилактике ВИЧ/СПИДа в отдалённом будущем можно будет снизить темпы распространения неизлечимого, усугубляющего социальную (в прогнозируемом будущем – экономическую) ситуацию в России, заболевания.

Библиографический список

1. Концепция превентивного обучения в области профилактики ВИЧ / СПИДа в образовательной среде (письмо). – Министерство образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2005 года № АС-1270 / 06, Федеральная служба по надзору в сфере защиты прав потребителей и благополучия человека от 4 октября 2005 года № 0100 / 8129-05-32. – [электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.kodeks.ru/noframe/aids?d&nd=901958360&prevDoc=901958360&mark>.
2. Мокрецова, Л.А. Реформирование профессионального педагогического образования в контексте гуманистической парадигмы. Гуманизация образования в контексте системного подхода: Материалы 3-й Всероссийской межвузовской конференции / отв. ред. Л.А. Мокрецова. – Бийск: Бийский пед. гос. ун-т им. В.М. Шукшина, 2006.
3. Фурьева, Т.В. Теория и практика психолого-педагогического сопровождения и интеграции детей в общество: монография / Т.В. Фурьева, Н.А. Старосветская; Красноярский гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2005.
4. Банч, Гэри. Включающее образование / пер. с англ. Н. Грозной и М. Шихиревой. – М.: «Прометей», 2005.

Статья поступила в редакцию 7.06.09

УДК 34.9

Г.Г. Ханцева, канд. пед. наук, доц. РИИ, г. Рубцовск, Т: 89619761847

АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ИСПРАВЛЕНИЯ В УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ В РОССИИ

Основной поступательной тенденцией развития исправительной системы является постоянное и целенаправленное внедрение в практику работы современного комплекса социальных мероприятий, направленных на гуманизацию условий содержания заключённых с целью их исправления.

Ключевые слова: ретроспективный анализ, юридические проблемы, уголовное наказание, защита общественной безопасности, социально одобренные формы поведения, уголовно исполнительная системы, анализ проблем исправления в системе исполнения наказания.

Педагогическая проблема исправления лиц, совершивших преступления, неразрывно связана с юридической проблемой уголовного наказания, а также с социальной пробле-

мой организации нормальных общественных отношений в государстве, обеспечивающих безопасное существование как самого государства в целом, так и каждого его гражданина.

Пенитенциарное учреждение в этой системе должно являться подсистемой, обеспечивающей исправление осуждённых, в противном случае уголовное наказание, выполняющее функции защиты общественной безопасности и переориентации преступной личности на нравственно-приемлемые и социально одобряемые формы поведения, не будет достигать своей цели. В отечественной правоведческой литературе исследования проблемы наказания представлены работами таких авторов, как Н.А. Беляева, И.И. Карпец, А.Ф. Мицкевич, С.В. Полубинской, и др. В основном перечисленные авторы рассматривают наказание как социально-правовой институт, осуществляющий свои цели с позиций общего или специального предупреждения. В России исторически сложилось весьма строгое отношение к преступникам. М.Н. Гернет в "Истории царской тюрьмы" характеризует традиционную пенитенциарную политику следующим образом: "Кандалы и цепи, розги и плеть, приковывание к тачке и бритьё половины головы – таким режимом и тюремным бытом Россия вступила в XX век". Несмотря на это, Россия, будучи православным обществом, рассматривала преступников не столько как врагов общества, сколько как падших людей и грешников, которые должны искупить свою вину перед Богом [1].

В истории становления Советского государства можно выделить несколько отдельных этапов развития уголовно-исполнительной системы. Последовательность и продолжительность этих этапов определяется исключительно сменой внутрисистемной конъюнктуры руководства страны.

Первый этап:

- возникновение и становление исправительно-трудового права (1917 – 1924 гг.);
- исправительно-трудовое право в период действия исправительно-трудовых кодексов союзных республик (1925–1934 гг.).

Второй этап:

- исправительно-трудовое право в период действия исправительно-трудовых лагерей, массовых репрессий и нарушений законности (1935 – 1956 гг.);
- восстановление исправительно-трудового права на основе мер по укреплению законности в деятельности пенитенциарных учреждений (1956 – 1962 гг.);
- исправительно-трудовое право в период подготовки кодификации исправительно-трудового законодательства и принятия мер по улучшению деятельности исправительно-трудовых учреждений (1962 – 1971 гг.);
- принятие Основ исправительно-трудового законодательства Союза ССР и союзных республик в 1969 году и исправительно-трудовых кодексов союзных республик (1970 – 1972 гг.);
- период действия и дальнейшего совершенствования общесоюзного и республиканского исправительно-трудового законодательства и системы исполнения уголовных наказаний (1972–1985 гг.).

Третий этап:

- трансформация исправительно-трудового права в уголовно-исполнительное право, подготовка проекта общесоюзного уголовно-исполнительного законодательства союзных республик (1986-1991 гг.);

Четвертый этап:

- распад Союза ССР, появление Российской Федерации как самостоятельного федеративного государства (1991 – 1993 гг.);
- принятие нового Уголовно-исполнительного кодекса Российской Федерации, утвержденного Государственной Думой 18 декабря 1996 года и введенного в действие в июле 1997 года.

Отличительной особенностью первых послереволюционных лет было бурное законодотворчество в области уголовно- и уголовно-исполнительного права. Основные положения уголовной и исправительно-трудовой политики того периода России были определены Программой РКП (б), принятой на VIII съезде компартии в марте 1919 года, в развитие которой в

последующем был принят целый ряд дополнительных постановлений и декретов Совета Народных Комиссаров. В этих правовых документах подробно регламентировался процесс исполнения наказания и основные направления воспитательного воздействия на осужденных. В этот же период декретом ВЦИК от 17 мая 1919 года создаются лагеря принудительных работ, перед которыми были поставлены задачи не только изоляции и кары различных враждебных сил, но и "перековки" представителей эксплуататорских классов. Вместе с тем отмечалась необходимость определить политическую линию по отношению к другим категориям преступников, как из среды рабочих и крестьян, так и буржуазной интеллигенции [2].

Первый в истории страны Исправительно-трудовой кодекс (ИТК) РСФСР был принят 16 октября 1924 года Второй сессией ВЦИК XI созыва. В кодексе была заложена прогрессивная система. Назвав основными средствами приобщения осужденного к правилам социалистического общежития режим, труд и культурно-воспитательную работу, кодекс определил их задачи. Кодекс закрепил, как самостоятельную форму участия общественности в исправлении осужденных, деятельность наблюдательных комиссий.

Изменение в конце 20-х годов характера уголовной и исправительно-трудовой политики, начавшиеся необоснованные репрессии в обществе, развертывание системы исправительно-трудовых лагерей оказали отрицательное влияние как на практическую деятельность исправительных учреждений, так и на научные исследования в этой области. Сложившаяся ранее исправительно-трудовая политика в те годы подверглась переоценке в русле общегосударственной политики. Вне всякого сомнения, введение новой системы мест лишения свободы было шагом назад от уже достигнутого в области исправительно-трудовой политики, и Кодекс 1933 года был уже глубоко политизирован и не содержал "прогрессивной" системы. Были ликвидированы переходные дома и изоляторы специального назначения для наиболее опасных преступников, разрушалась ранее принятая дифференциация контингента, отменялась прогрессивная система отбывания наказания, освобожденным перестали оказывать помощь в решении социальных вопросов трудового и бытового устройства, игнорировалась индивидуальная воспитательная работа и принцип содержания заключенных по месту жительства и др. [3].

Общая репрессивная деятельность правоохранительных органов, выполняющих соответствующую политическую установку, привела к значительному росту числа лиц, осужденных к лишению свободы. С 1921 по 1954 год в судебном и в несудебном порядке было репрессировано за контрреволюционные преступления 3 777 380 человек. На этот же период приходится грубейшие нарушения прав человека в пенитенциарной системе.

Создание исправительно-трудовых лагерей не опиралось на теоретическое обоснование возможностей этой системы и нанесло значительный ущерб выполнению исправительными учреждениями основных задач по исправлению осужденных и предотвращению рецидивной преступности, а также формированию таких отраслей науки, как пенитенциарная педагогика и психология. Это был наиболее мрачный период в истории нашей страны – период попрания всяких прав и свобод осужденных.

После ликвидации в 1956 году исправительно-трудовых лагерей, как не обеспечивших решения воспитательных задач, основным типом исправительных учреждений становятся колонии, деятельность которых регламентируется теперь "Положением об ИТК и тюрьмах" 1958 года. В это же время происходят структурные преобразования как в аппарате управления, так и в самих колониях. Основной структурной единицей общностей осужденных становится отряд во главе с воспитателем – начальником отряда.

В 1957 году в местах лишения свободы была восстановлена деятельность наблюдательных комиссий, перед которыми наряду с другими задачами ставилась задача оказания помощи администрации в воспитании и исправлении осужденных [4].

Разработка и дальнейшее совершенствование в 50 – 60-е годы конкретных методов исправления осужденных привели к необходимости выйти за пределы правовых вопросов и обратиться к социально-педагогическим и психологическим аспектам проблемы. В эти годы создается научно-исследовательский отдел в Главном управлении исправительно-трудовых колоний МВД СССР. Методологической и правовой основой для дальнейшей педагогизации деятельности исправительных учреждений, внедрения психолого-педагогических методов и приемов в процесс воспитательной работы с осужденными стало принятие в 1969 году "Основ исправительно-трудового законодательства Союза ССР и союзных республик".

Но застоные явления в 70-80-х годов привели к целому ряду негативных последствий в пенитенциарной системе, и прежде всего к существенному снижению потенциала воспитательного воздействия на осужденных. Ликвидация Политического отдела ГУИД МВД СССР, игравшего многие годы роль методического центра в области обобщения позитивной практики организации воспитательного процесса, распространения и популяризации психолого-педагогических знаний, организации регулярного обмена опытом ведения воспитательной работы среди осужденных по различным направлениям, привела к значительному снижению воспитательного уровня основных средств исправления осужденных [4].

Исключительно плодотворным для уголовного и уголовно-исполнительного законодательства оказался 1996 год. Так, 24 мая 1996 года Государственной Думой был принят новый Уголовный кодекс Российской Федерации, который с 1 января 1997 года вступил в законную силу. Вслед за этим 18 декабря 1996 года Государственная Дума приняла Федеральный закон "О введении в действие Уголовно-исполнительного кодекса Российской Федерации", который с 1 июля 1997 года стал основным нормативно-правовым документом, регламентирующим исполнение всех видов наказаний.

Россия к моменту принятия нового Уголовно-исполнительного законодательства уже ратифицировала многие международно-правовые акты о правах человека и цивилизованном обращении с осужденными, это такие документы, как "Всеобщая декларация прав человека", "Международный пакт о гражданских и политических правах", "Конвенция против пыток и других жестоких, бесчеловечных или унижающих достоинство форм обращения и наказания", "Минимальные стандартные правила обращения с заключенными", "Свод принципов защиты всех лиц, подвергаемых задержанию или заключению в какой бы то ни было форме", "Европейские пенитенциарные правила". Российская Федерация вступила в Совет Европы [5].

Прогрессивные тенденции мирового права нашли широкое отражение при подготовке и принятии российских уголовного и уголовно-исполнительного стандартов, вызвав в нашей стране начало проведения крупномасштабной реформы судебной и уголовно-исполнительной систем.

Наиболее характерной отличительной чертой нового Уголовно-исполнительного кодекса является его определенно сформулированная социально-педагогическая направленность, четкая регламентация, расширение и углубление правового статуса осужденных, дающего гарантии уважения и охраны прав, свобод и законных интересов осужденных, регламентация воспитательного воздействия на осужденных с целью их исправления.

В уголовно-исполнительном законодательстве России впервые в самостоятельные категории были выделены цели и задачи данной отрасли права, при этом подчеркивается, что

основными целями (ст. 1 УИК РФ) являются исправление осужденных и предупреждение рецидивной преступности. Одновременно (ст. 9 УИК РФ) дается понятие исправления как формирования у осужденных уважительного отношения к человеку, обществу, труду, нормам, правилам и традициям человеческого общежития и стимулирования у них правопослушного поведения.

Весьма важным для уголовно-исполнительной практики является закрепление в статье 8 УИК РФ принципов исправления осужденных, основывающихся на понятиях законности, демократизма, равенства перед законом, дифференциации и индивидуализации исполнения наказаний, рационального применения мер принуждения, средств исправления осужденных и стимулирования их правопослушного поведения, при соединении наказания с исправительным воздействием [6].

Претерпела изменения в определенной мере правовая регламентация труда осужденных к лишению свободы, хотя по своей структуре глава 14 УИК совпадает с соответствующей главой ИТК РСФСР. Основное отличие правил, регулирующих труд осужденных, от ИТК состоит в том, что они в еще большей степени регламентируются нормами трудового законодательства: продолжительность рабочего времени, правила техники безопасности и производственной санитарии, оплата труда (ст. 104, 105), включение времени привлечения осужденных к труду в общий трудовой стаж.

Большое внимание в новом уголовно-исполнительном законодательстве уделяется вопросам правовой регламентации воспитательного воздействия на осужденных. При этом подчеркивается, что воспитательное воздействие является средством духовного влияния на осужденного, попыткой улучшить его личность за период отбывания лишения свободы путем целенаправленного исправительного воздействия, восстановления или привития осужденному навыков правильной ориентации в системе духовно-нравственных ценностей, психологической и иной подготовки к ведению социально полезной жизни после освобождения из мест лишения свободы. В соответствии со статьей 109 УИК РФ воспитательная работа с осужденными к лишению свободы призвана сформировать у них уважительное отношение к человеку, обществу, труду, нормам и традициям человеческого общежития, повысить их образовательный и культурный уровень [6].

Ключевой фактор успешного или неудачного функционирования любой пенитенциарной системы – это взаимоотношения между осужденными и сотрудниками, с которыми они находятся в ежедневном контакте. Необходимо понимать, что без осужденных не было бы и сотрудников пенитенциарного учреждения и, наоборот, без сотрудников было бы некому осуществлять исполнение уголовного наказания. Осужденные и сотрудники обречены на совместное существование, и только вместе они могут оказать влияние на то, будет ли среда в пенитенциарном учреждении гуманной или негуманной и будут ли задачи, поставленные правительством страны или местными властями, выполнены или нет.

Таким образом, целенаправленное внедрение в практику исправительной системы современного комплекса социальных мероприятий с целью гуманизации условий содержания заключенных будет способствовать достижению положительного результата от пенитенциарной деятельности, когда осужденные, освободившись из мест лишения свободы, не будут в дальнейшем совершать преступления и станут полезными членами общества.

Библиографический список

1. Гербеев, Ю.В. Педагогика и политико-воспитательная работа с осужденными. - Рязань: РВИШ МВД, 1985.
2. Белослудцев, В.И. Содержание воспитательной работы с осужденными в пенитенциарных учреждениях // Правовые и организационные основы функционирования органов, исполняющих наказания: сб. науч. тр. – М.: НИИ МВД РФ, 1995.
3. Ветошкин, С.А. Оптимизация воспитательного процесса в исправительной колонии // Преступление и наказание. - 1999. - №8.
4. Алферов, Ю.А. пенитенциарная социология и перевоспитание осужденных. - М.: РИПКМВДРФ, 1996.

5. Ветошкин, С.А. Социально-педагогические условия воспитательной работы в пенитенциарном учреждении: учеб.-метод. пособие. - Екатеринбург, 1999.
6. Ветошкин, С.А. Пенитенциарная педагогика в теории и практике: монография. - Екатеринбург, 2004.

Статья поступила в редакцию 25.06.09.

УДК 378

Н.Л. Грейлих, соискатель ЧГПУ, г. Челябинск, E-mail: greilih_natela@mail.ru

ДИСТАНЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В ПОВЫШЕНИИ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются современные дистанционные технологии обучения педагогов общего образования. Предложена новая модель. Выделены основные блоки и компоненты. Комплекс реализуемых условий рассмотрен в процессе повышения квалификации педагогов для формирования информационно-телекоммуникационных компетенций.

Ключевые слова: дистанционные технологии, повышение квалификации, условия реализации модели, технологии, модель, педагогические условия, компетенции.

Роль образования на современном этапе развития России определяется задачами ее перехода к демократическому и правовому государству, к рыночной экономике, необходимостью преодоления опасности отставания страны от мировых тенденций экономического и общественного развития. Практическая деятельность современного учителя обязательно связана с информационным пространством образовательного учреждения и теми инновационными процессами, происходящими в обществе и отражающими происходящие в нем изменения. В современном мире значение образования как важнейшего фактора формирования нового качества экономики и общества увеличивается вместе с ростом влияния человеческого капитала. Образовательная политика России, отражая общенациональные интересы в сфере образования и предъявляя их мировому сообществу, учитывает вместе с тем общие тенденции мирового развития, обуславливающие необходимость существенных изменений в системе образования [1]. Современный уровень компьютерных коммуникаций затрагивает и образование. Совершенно закономерно, что ученые и педагоги все чаще обращают внимание на эту сверхмобильную область научно-технического прогресса, которая стимулирует радикальное изменение практики образования и предоставляет возможность передачи и получения информации и знаний дистанционным путем [2; 3].

Главная задача Российской образовательной политики – обеспечение современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства. В рамках выполнения Концепции модернизации российского образования в 2004 г. Правительство Российской Федерации утвердило проект «Информатизация системы образования» (ИСО). Проект был направлен на содействие в обеспечении доступности, качества и эффективности образовательных услуг в системе общего и начального профессионального образования. Реализация проекта была возложена на Национальный фонд подготовки кадров (НФПК). Одной из целей проекта является системное внедрение и активное использование информационных и телекоммуникационных технологий (ИТТ) в работе учреждений общего и начального профессионального образования. Необходимым условием для этого является профессиональное развитие педагогов.

Стремительное развитие технологий и появление все новых возможностей их использования в образовании заставляет искать адекватные подходы к организации процесса повышения квалификации учителей в сфере ИТТ. Следует отметить, что реализация общей цели и задач образования предусматривает соблюдение ряда педагогических условий, направленных на создание образовательной среды, способствующей эмоционально-ценностному, социально-личностному, профессиональному развитию учителя, сохранению его индивидуальности. Формированию информационно-телекоммуникационных (ИТ) компетенций учителей-предметников уделяется в последнее время пристальное внимание. Под компетенцией

мы понимаем совокупность знаний, умений и опыта деятельности, являющегося определяющим по отношению к выполнению профессиональных функций. Компетентный в определенной области человек обладает соответствующими знаниями и способностями, позволяющими ему обоснованно судить об этой области и эффективно действовать в ней. В нашем исследовании для развития ИТ компетенций первым педагогическим условием является использование разработанного учебно-методического пособия (электронного и бумажного вариантов).

С позиции повышения квалификации профессионализм учителя рассматриваем как синтез компетенций, включающих в себя предметно-методические, психолого-педагогические и ИТ составляющие. С этой позиции, педагог компетентен в области информационно-телекоммуникационных технологий, если:

- ведёт поиск и отбор дополнительной информации для обучения с использованием Интернет-ресурсов;
- представляет образовательную информацию с использованием различных компьютерных средств;
- участвует в работе сетевых объединений преподавателей, Интернет-конференциях с целью повышения своего профессионального уровня;
- разрабатывает компьютерные тесты, системы рейтинговой оценки знаний учащихся на основе стандартных приложений и программ-оболочек;
- формирует собственные базы данных из Интернет-ресурсов учебного назначения;
- создает учебные пособия и материалы на электронных носителях с использованием стандартных приложений и инструментальных средств;
- применяет готовые мультимедийные разработки в образовательных и воспитательных целях;
- управляет учебно-воспитательным процессом с помощью стандартных приложений и специальных компьютерных программ.

Исходя из психологических особенностей взрослого человека, наиболее ценными становятся: приоритетность самостоятельного обучения, принцип элективности и возможность выбора индивидуальной траектории на курсах повышения квалификации. Выделенные принципы андрагогического подхода в работе с педагогами-слушателями особенно эффективны при использовании дистанционных технологий обучения. Сочетание преимуществ ДТО (свободный график обучения, индивидуальный темп, отсутствие возрастных границ, уменьшение затрат на транспортные средства, удобный способ представления результатов, отсутствие зависимости от места расположения участников образовательного процесса) позволяет утверждать, что применение дистанционных технологий обучения является наиболее оптимальным в современных условиях развития образовательной системы. Дистанционные технологии обучения – это синтетическая, интегральная, гу-

манистическая технология обучения, базирующаяся на использовании широкого спектра традиционных и новых информационных знаний, которые используются для доставки учебного материала, его самостоятельного изучения, организации диалогового обмена между преподавателем и обучающимся. Анализ развития ДТО позволил нам разработать структурно-содержательную модель, которая позволяет выделить в образовательном пространстве взаимосвязанные блоки и компоненты отдельных этапов.

Обучение на курсах повышения квалификации идет через автономный дистанционный курс «Повышение информационно-телекоммуникационных компетенций педагогов общего образования». Обучение проводится также при наличии учебно-методического пособия.

Организация автономного дистанционного курса и работа с учебно-методическим пособием способствуют: созданию условий для поэтапного перехода к новому уровню образования на основе информационных технологий; формированию банка педагогической информации (нормативно-правовой, научно-методической, методической и др.); ознакомлению педагогических работников с опытом инновационной деятельности педагогов-передовиков; применению новых информационных и телекоммуникационных технологий в образовательно-воспитательном процессе; подготовке педагогических кадров образовательных учреждений, способных эффективно использовать в учебном процессе новейшие информационные технологии; рассмотрению различных типов и видов уроков с использованием новых информационных технологий.

Средствами последнего блока модели рассматривается готовность педагогов общего образования к использованию дистанционных технологий обучения. Показателями готовности на курсах повышения квалификации становятся компоненты модели: совершенствование базовых ИТК компетенций, систематизация действий и операций, умение работать с информацией, умение выполнять проекты, соответственно современным условиям.

Основная идея модели заключается в том, что результатом курсов повышения квалификации становится развитие информационно-телекоммуникационных компетенций педагогов. Когда мы говорим о реализации развивающего потенциала информационно-коммуникационных технологий в системе повышения квалификации учителей-предметников, то подразумеваем, что результатом является формирование и развитие ИТК компетенций педагогов. Для достижения эффективности и получения высоких результатов взрослых обучающихся необходим учебный материал, реализованный не только в электронной, но и в бумажной форме. Поэтому в качестве первого организационно - педагогического условия реализации структурно-содержательной модели дистанционной технологии обучения для развития ИТК компетенций педагога общего образования, как указывалось выше, является наличие и использование учебно-методического пособия. В качестве второго условия выступает наличие локальной вычислительной сети, так называемого Интранет, в малом городе. В настоящее время в нашей стране проводится определенная работа по оснащению учебных заведений средствами вычислительной техники и телекоммуникаций. Тем самым создаются условия для использования информационных и телекоммуникационных технологий как в области управления учебным заведением, так и в дальнейшем развитии учебного процесса. Особое внимание в сфере образования все больше уделяется телекоммуникационным технологиям, под которыми понимается совокупность методов и процессов, обеспечивающих передачу информации при помощи средств вычислительной техники [3]. Интерес к телекоммуникационным технологиям вызван целым рядом обстоятельств, в числе которых реальное проникновение коммуникационных систем практически во все области человеческой деятельности, возможность использования компьютерных сетей в повышении квалификации через дистанционные технологии обучения, необходимость подготовки слушателей к взаимодействию с

телекоммуникациями в дальнейшей профессиональной деятельности. Большинство исследователей сконцентрировало свое внимание на использовании внешних сетей и организации учебного процесса с использованием широких информационных возможностей глобальной сети Интернет. Использование принципов и методов организации Интернет может быть перенесено на внутренние (локальные) сети учебного заведения. В региональном плане развития информатизации региона Челябинской области есть направления, связанные с организацией и развитием не только внутриучебных, но и городских локальных сетей. Это позволяет объединить учебные компьютеры, компьютеры, используемые для методической работы преподавателей, компьютеры, задействованные в решении задач управления учебным процессом и всем учебным заведением как единой организационной структурой. В результате может создаваться система Интранет. В условиях малого города, малой удаленности компьютеров относительно друг друга, такая система позволила объединять в локальную сеть узловые станции образовательных учреждений, существенно облегчая тем самым обмен информацией между удаленными компьютерами. В условиях малого города реально обеспечить подключение всех задействованных в повышении квалификации педагогов узловых станций через сеть Интранет, тем самым обеспечив режим он-лайн или офф-лайн по просьбе слушателя. В современных условиях при развитой инфраструктуре возможности малого города имеют преимущества перед большим мегаполисом. Во-первых, возникновение однородного образовательного пространства для работы большого количества слушателей в условиях работы локальной городской сети минимизирует затраты, необходимые для повышения квалификации средствами ДТО, т.к. работы в локальной сети практически бесплатны, либо имеет символическую плату – около 2-10 копеек за 1 Мб. Во-вторых, преимущество использования локальной сети – комфортность, т.к. связь позволяет организовать более интенсивный темп работы слушателей, индивидуализировать процесс обучения, используя высокую скорость обмена информацией. Третье организационно-педагогическое условие реализации структурно-содержательной модели дистанционной технологии обучения – это наличие тьютора. Проблемам применения Интернет-технологий в образовании и опыту организации различных форм дистанционной педагогической деятельности с применением Интернет-технологий посвящены исследования Е.С. Полат, А.В. Хуторского [4; 5]. Реализация дистанционного повышения квалификации педагогов сопровождается появлением новых субъектов образовательного процесса (организатор, преподаватель, тьютор), обладающих специфическими функциями, что требует обновления содержания работы и пересмотра функциональных обязанностей педагога в целом. Институт тьюторства в отечественной системе образования возник одновременно с распространением дистанционных технологий обучения, но сегодня все еще находится в стадии становления. Деятельность преподавателя при использовании ДТО претерпевает существенные изменения. Его первоочередной задачей становится подготовка дистанционного учебного курса на основе уже имеющихся источников или авторских оригинальных разработок, входящих в него тематических разделов. Второй важнейшей педагогической задачей является управление учебно-познавательной деятельностью обучающихся в рамках того содержания образования, которое предопределяется задачами обучения и развития их интеллектуальных сил и способностей. Тьютор [6] – не обычный учитель – это педагог нового типа: понимающий специфику ДТО и помогающий облегчить процесс обучения; это человек, который помогает своим ученикам войти в мировое образовательное пространство, создавая тем самым специалистов нового, высшего класса. Анализ исследований в области дистанционных технологий обучения позволил сделать вывод, что особая роль в повышении квалификации педагогов в системе применения ДТО отводится тьютору. Он является ключевым фактором в обеспечении эффективности обучения. Термин «тьютор» получил распространение в

профессиональном языке всего несколько лет назад. В основном, это произошло за счет развития дистанционных технологий обучения, что несколько ограничило потенциальное значение термина. Как и многие заимствованные слова, «тьютор», подразумевает отличающееся значение от дословного перевода (tutor – наставник, воспитатель). Это отличие обуславливается конкретно применяемой технологией обучения, соответствующим функциональным значением и объективными потребностями рынков, вызвавшими появление новых технологий обучения. В этом случае тьютор (как функциональная единица в учебном процессе) предоставляет комплексную процессовую взаимосвязь учебных материалов с практикой их применения. Возможность получения уникальных знаний и опыта и непосредственного применения учебных материалов в практике реализации конкретных должностных обязанностей, определяет эффективность обучения, а значит его стоимость и конкурентоспособность. Тьютор проводит социологическое анкетирование среди слушателей, выясняет их мнение о форме и содержании различных курсов и передает разработчикам, помогает обучающемуся в составлении персонального учебного плана и выполнении его взаимосвязанными дисциплинами по выбору. Задача тьютора – активизировать процесс познавательной деятельности, в котором возникает ситуация понимания, сформировать собственное отношение слушателя к изучаемой проблеме. При этом никакими другими обязанностями, кроме курирования своих слушателей, тьютор не обременяется, но спрос с него идет постоянно за каждого обучающегося. Как правило, у обучающихся часто возникают общие вопросы, поэтому преподаватель может организовать специальную базу наиболее общих вопросов и ответов на них, обеспечив удаленный доступ к ней. Поскольку реализация курса ДТО, как правило, осуществляется часто без непосредственного участия в ней его разработчиков, в прямом управлении учебно-познавательной деятельностью обучающихся принимает участие преподаватель-консультант или тьютор. Третьей важнейшей задачей преподавателя является контроль знаний, умений и навыков обучающихся. Эта традиционная преподавательская задача решается в дистанционной технологии обучения при разработке тестовых заданий текущего и итогового контроля, выполнением индивидуальных самостоятельных и практических работ, а процедура же реализации процесса тестирования может осуществляться как самим слушателем, так и тьютором с предоставлением результатов преподавателю. Следует заметить, что итоговое (экзаменационное) тестирование в системе ДТО обычно проводится либо в очной форме в учебном заведении-поставщике образовательных услуг, либо в местном центре поддержки дистанционного обучения. В любом случае тестирование происходит в присутствии тьютора. Таким образом, главными задачами тьютора являются: консультирование обучающихся по предмету, помощь им в затруднительных ситуациях и контроль результатов обучения.

Анализ публикаций А.А. Андреева, Е.С. Полат и др. [1; 2; 3] позволил сделать вывод, что существующие модели повышения квалификации педагогов являются неадекватными условиям деятельности современных учителей. Нами выделено, что в условиях курсовой подготовки, осуществляемой в рамках единого для всех слушателей базисного учебного плана, единого содержания, удовлетворить в полной мере индивидуальные запросы учителя не представляется возможным, краткосрочные или проблемные курсы частично решают эту проблему, но тематика повышения квалификации остается инвариантной для всей группы обучающихся. Возникает необходимость в индивидуальной траектории обучения, которую могут предоставить дистанционные технологии обучения.

Было проанализировано 90 творческих работ-проектов слушателей, все слушатели проходили обучение в 3 экспериментальных группах (ЭГ). В процессе работы ЭГ-1 проверялось первое педагогическое условие – наличие учебно-методического курса, без параллельной работы тьютора и

наличия локальной сети; при работе группы ЭГ-2 мы добавили к наличию учебно-методического комплекса методическую поддержку тьютора, но работа по локальной сети не была задействована. Выполнение всех заданий проходило через использование глобальной сети Интернет, также как и в первой экспериментальной группе. В ЭГ-3 проверялись все 3 педагогических условия: наличие учебно-методического комплекса, тьютора и локальной сети. В ЭГ-1 опытно-поисковой работой проверено первое, необходимое педагогическое условие, направленное на усвоение содержания курса повышения квалификации при помощи учебно-методического пособия. Анализ проведен по параметрам, приведенным в таблице 1.

Результаты анализа уровня развития ИТК компетенций педагогов общего образования, проходивших курсы повышения квалификации средствами ДТО в ЭГ-1 представлены в таблице 2.

Анализ выпускной творческой работы слушателей, прошедших обучение на курсах позволил сделать вывод. Вывод: уровень сформированности компетенций педагогов ЭГ-1 определен как критический. Наличие учебно-методического пособия недостаточно для развития компетенций педагогов. В ЭГ-2, где, кроме первого, было реализовано и второе необходимое педагогическое условие, направленное на методическую поддержку обучающихся, произошли изменения уровня развития компетенций педагогов. Результаты представлены в таблице 3.

Таблица 1

Параметры определения уровня усвоения содержания курса «Повышение ИТК компетенции педагогов общего образования»

Название параметра	Содержание параметра
Определение предмета	- выражение знаний и представлений о предмете, заявленном в названии работы; - анализ и демонстрация его значимости для достижения практических успехов в профессиональной деятельности.
Четкость структуры, организация материала	- логическая связность, последовательность суждений реализации задач раскрытия ценности материала; - проявление индивидуальности в осмыслении и ясном, убедительном представлении материала.
Наглядность	- количество и качество иллюстративного материала; - соответствие значимости объектов и приемов, обеспечивающих внимание к ним; - простота считывания информации и установления связи между текстами или схемами.
Полнота и обоснованность содержания	- критическое осмысление, отбор и представление адекватных, современных данных; - аргументация и убедительность материала, ясность выводов; - диапазон и качество информационных источников; - соответствие базовому минимуму содержания образования.

Таблица 2

Результаты анализа уровня развития ИТК компетенций в ЭГ-1

Параметры, %			
Определение предмета, %	Четкость структуры, организация материала, %	Наглядность, %	Полнота и обоснованность содержания, %
42	40	18	32
Соответствие показателей уровню сформированности компетенции в ЭГ-1			
Параметры, уровни			
Определение предмета	Четкость структуры, организация материала	Наглядность	Полнота и обоснованность содержания
допустимый	критический	недостаточный	критический

Таблица 3

Результаты анализа уровня развития ИТК компетенций в ЭГ-2			
Параметры, %			
Определение предмета, %	Четкость структуры, организация материала, %	Наглядность, %	Полнота и обоснованность содержания, %
55	58	21	42
Соответствие показателей уровню сформированности компетенции в ЭГ-2			
Параметры, уровни			
Определение предмета	Четкость структуры, организация материала	Наглядность	Полнота и обоснованность содержания
допустимый	допустимый	критический	критический

Вывод: уровень сформированности компетенций педагогов ЭГ-2 определен как допустимый, но недостаточный. Наличие учебно- методического пособия и педагога консультанта качественно изменили уровень развития компетенций, но незначительно. В ЭГ-3, реализован весь комплекс педагогических условий, зафиксирован самый высокий результат уровня развития ИТК компетенций педагогов-слушателей. Результаты приведены в таблице 4.

Таблица 4

Результаты анализа уровня развития ИТК компетенций в ЭГ-3			
Параметры, %			
Определение предмета, %	Четкость структуры, организация материала, %	Наглядность, %	Полнота и обоснованность содержания, %
68	72	51	52
Соответствие показателей уровню сформированности компетенции в ЭГ-3			
Параметры, уровни			
Определение предмета	Четкость структуры, организация материала	Наглядность	Полнота и обоснованность содержания
оптимальный	оптимальный	допустимый	допустимый

Такое значительное повышение уровня развития компетенций определяем как структурирование приемов работы с информацией в процессе повышения квалификации при методической поддержке тьютора, наличии учебно-методического пособия и работе в сети Инtranет. Вывод: уровень сформиро-

Библиографический список

1. Полат, Е.С. Новые педагогические технологии и компьютерные телекоммуникации в образовании [Текст]: монография / Е.С. Полат. – М.: Изд. центр «Академия», 2004.
2. Андреев, А.А. Дидактическая система дистанционного обучения [Текст]: сб. науч. тр. / А.А. Андреев, В.Е. Солдаткин; сост. В.И. Овсянников // Дистанционное образование в России. Постановка проблемы и опыт организации. – М.: РИЦ «Альфа», 2003.
3. Роберт, И.В. Разработка системы дистанционного обучения для высшего и дополнительного образования в вузах [Текст] / Э.А. Манушин, Л.П. Мартиросян, Ю.А. Прозорова, И.В. Роберт, Д.Ю. Усенков. – М.: ИИО РАО, 2004.
4. Полат, Е.С. Проблемы организации системы дистанционного обучения в Российской Федерации [Электронный ресурс] / Е.С. Полат. – Режим доступа: http://sputnik.master-telecom.ru/Docs_32/Ped_journal/vio_20_full/cd_site/Articles/art_1_20.htm. – Загл. с экрана.
5. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции [Текст] / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 5.
6. Андреев, А.А. К вопросу об определении понятия «дистанционное обучение» [Текст] / А.А. Андреев // Дистанционное образование. – 1997. – №4.

Статья поступила в редакцию 15.06.09

УДК 371

Л.И. Жарикова, канд. пед. наук доц. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail – Garikova@yandex.ru

УПРАВЛЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЕМ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К НЕПРЕРЫВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ СТУДЕНТОВ И СПЕЦИАЛИСТОВ В УСЛОВИЯХ РЕГИОНА

Статья посвящена одной из основных задач современной системы непрерывного педагогического образования – поиску новых форм подготовки специалиста и нового содержания образования. Эта проблема проявляется себя в региональной системе образования, так как необходимо готовить педагогов, владеющих современными специализациями, в пределах собственного региона.

Ключевые слова: ценность, ценностное отношение, непрерывное образование, университетский комплекс.

ванности компетенций педагогов ЭГ-3 определен как оптимальный.

Эффективность разработанного нами комплекса педагогических условий подтверждают и успехи педагогов в ЭГ-3, проекты всех обучающихся на курсах повышения квалификации прошли региональную экспертизу цифровых электронных ресурсов. Результаты развития ИТК компетенций педагогов общего образования, прошедших обучение на курсах повышения квалификации выведены в таблицу 5.

Таблица 5

Динамика развития компетенций педагогов общего образования, прошедших курсы повышения квалификации					
Название параметра	ЭГ-1		ЭГ-2		ЭГ-3
	сформированность компетенций, %	Сформированность компетенций, уровень	сформированность компетенций, %	Сформированность компетенций, уровень	сформированность компетенций, %
Определение предмета	42	допусти-мый	55	допусти-мый	68
Четкость структуры	40	крити-ческий	58	допусти-мый	72
Наглядность	18	недопусти-мый	32	критичес-кий	51
Полнота и обоснованность содержания	39	критичес-кий	47	критичес-кий	52
					допусти-мый

Динамика изменений показателей подтверждает вывод об изменении уровня развития компетенции педагогов экспериментальных групп относительно создания педагогических условий. Перспективными, на наш взгляд, являются следующие направления исследований: разработка модели непрерывного педагогического образования средствами дистанционных технологий обучения, развитие образовательной активности педагога в процессе профессиональной деятельности.

Управление ценностями как элемент управления человеческими ресурсами включает в себя выявление, формирование и развитие ценностей, которые, с одной стороны, соответствуют государственному заказу, с другой стороны, разделяются теми, кто представляет собой человеческий ресурс реализации выбранной стратегии.

Развитие общих ценностей и перевод их в действенные механизмы организационной деятельности приводят к интеграции усилий всех субъектов образовательного процесса, оптимизации использования человеческих ресурсов.

Наиболее значимым вкладом в изучение ценностей, на наш взгляд, является теория социального действия М. Вебера. Он считал, что, наблюдая цепочку реальных действий, ученый (исследователь) должен сконструировать правдоподобное объяснение на основе внутренних мотивов его участников. Мотивы других людей мы раскрываем благодаря знанию того, что в схожих ситуациях большинство людей поступают одинаково. Так, М. Вебер подошел к теории социального действия, выделив четыре его типа: целерациональное, ценностно-рациональное, традиционное, аффективное. Целерациональное поведение предполагает свободный и осознанный выбор цели. Другая характеристика – ориентация на поведение других людей, предвосхищение его, использование такого предвосхищения как средства построения собственных действий. Ценностно-рациональное поведение базируется на сознательной ориентации или вере в нравственные или религиозные идеалы. Третий тип (традиционное поведение) нельзя даже назвать сознательным, так как в основе его лежит притупленная реакция на привычные раздражители. Она протекает по однажды принятой схеме. Раздражителями выступают различные табу и запреты, нормы и правила, обычаи и традиции. Они передаются из поколения в поколение. Ему следуют автоматически, в силу привычки вести себя так, а не иначе. Аффективное поведение (четвертый тип) идет изнутри, под его влиянием человек поступает бессознательно. Будучи кратковременным, эмоциональным состоянием, аффективное поведение не ориентировано на поведение других или сознательный выбор цели [1].

Другой американский ученый М. Херскович считал, напротив, что реальности (в том числе и наука), независимой и отличной от культурной, просто не существует. Мы придерживаемся той точки зрения, что наука и образование являются частью культуры, все они тесно взаимодействуют. И точка взаимодействия (условная) может претендовать на универсальность.

По мнению А.А. Ивина, ценностное отношение выражается и в научных теориях, и в различных правилах и моральных нормах, и в традициях и законах [2, с. 33].

Отсюда следует, что “общечеловеческие ценности не есть какие-то уникальные, не имеющие отношения к другим субъектам ценности, а, напротив, являются той жизненно необходимой ценностной средой, без которой не может существовать ни общество, ни группа, ни отдельная личность” [3, с. 322]. Иными словами, общечеловеческое существует и проявляется в жизни определенных обществ, групп, людей.

Образование занимает особое место в мире человеческих ценностей, оно раздвигает границы личного человеческого опыта и обогащает его. Потребность в образовании проявляется в форме потребности в образовании непрерывном, а процесс обучения носит уже не эпизодический характер, но постоянный и стал заметной чертой современного образа жизни. Ценностное отношение к образованию – важный показатель, характеризующий личность. Формируя положительное отношение к знаниям, школа активно воздействует на личность в целом – на ее мировоззрение, характер, интеллект, волю. Необходимо, чтобы задачи, которые ставятся перед студентами, были не только поняты, но и внутренне приняты им, стали для него ценностью.

Концепция непрерывного образования начала разрабатываться в 20-е годы XX века в Англии. В 1919 году в докладе Британского министерства образования отмечалось, что обучение должно быть доступно всем взрослым людям, а не

только избранным, так как оно является составной частью общественной жизни.

К концу 60-х годов образование взрослых изучается как отдельная область системы образования. Несколько позднее оно стало рассматриваться как компонент непрерывного образования, соединяющий детское и взрослое образование в единый непрерывный процесс. В 60-70-е годы образование оказалось в центре внимания Римского клуба, который занимается коренными вопросами мирового развития. Основатель Римского клуба А. Печчи считал сферу образования одним из решающих средств разрешения противоречий, накопившихся в мире.

Дальнейшее развитие идей непрерывного образования связано с деятельностью ЮНЕСКО, в которой в 60-х годах была начата разработка концепции реорганизации системы образования. В докладе ЮНЕСКО “Учиться, чтобы жить” Э. Фор сформулировал основные принципы непрерывного образования, отразил его роль в жизни общества, показал, что люди, не продолжающие образование, не приносят пользу цивилизованному обществу. К началу 70-х годов разработаны основные положения непрерывного образования, отразившие идею о том, что образование, по существу, должно продолжаться всю жизнь.

Первая половина 80-х годов стала временем поиска новых путей решения общечеловеческих проблем. Необходимость глубокого, целенаправленного изучения многих глобальных проблем, и образования в том числе, в комплексе природных, технических, социокультурных и политических факторов, по мнению большинства современных исследователей во всех странах мира, становится сегодня одной из важнейших задач современной науки. Благодаря приоритетному развитию образования, страны Юго-Восточной Азии в короткие сроки совершили экономический рывок в информационную цивилизацию.

В ноябре 1999 года в Париже проходила 30 сессия Генеральной конференции ЮНЕСКО. В документе, подготовленном господином Контиро Мануэро «ЮНЕСКО в XXI веке», отмечен ряд проблем. «Среди них:

1. Задача обеспечения непрерывности образования является в современном мире одной из наиболее актуальных, учитывая многообразие социальных, национальных, культурных, экономических условий, в которых функционирует и развивается система образования.
2. Создание условий для непрерывности образования требует решения целого ряда задач, важнейшими из которых являются обеспечение доступности образования, создание стимулов для каждого человека к продолжению образования на протяжении всей жизни, а также:
 - преодоление разрывов и нестыковок между общим средним и профессиональным образованием;
 - устранение разрывов и тупиковых линий внутри системы профессионального образования;
 - сокращение межрегиональной и внутрирегиональной дифференциации в условиях и качестве предоставляемых услуг» [4, с. 24].

Проблемы непрерывного образования занимают важное место в странах с развитой рыночной экономикой, для которых характерно расширение наукоемких производств. Опыт зарубежных стран показывает, что путем расширения и совершенствования системы непрерывного образования можно значительно смягчить социальную напряженность в обществе, возникающую в связи с появлением безработицы, решить другие социально-экономические задачи.

В каждой стране эти проблемы решаются разными путями, однако, прослеживаются и общие подходы.

Для эффективной деятельности системы непрерывного образования формируется правовая основа, определяющая ответственность государства, предпринимателей и других работодателей за поддержание надлежащего профессионального и квалификационного уровня работников, порядок финансирования этой деятельности, аттестационные требования.

В зарубежных странах принято четкое разделение функ-

ций всех организаций, участвующих в повышении квалификации и переподготовке кадров, осуществляется постепенный переход от образования теоретического, ориентированного на овладение знаниями, к образованию практическому, предполагающему приобретение не только знаний, но и умений, отвечающих, современным запросам общества. Используются передовые технологии, усиливается личностная ориентация образования.

Ни в одной стране мира, на данный момент, не сложилось целостной системы непрерывного образования, но в ряде стран уже созданы предпосылки для ее реализации, а отдельные элементы непрерывного образования, функционирующие в существующих системах образования, свидетельствуют о стремлении к соблюдению его принципов.

Результатом анализа непрерывного образования в разных странах может стать вывод о том, что в основном оно преследует практическую значимость образования, ориентированного на современные рыночные условия, и ни в одной из стран нет целостной системы непрерывного образования. Основной проблемой образования становится не усвоение огромного и постоянно увеличивающегося объема знаний или хотя бы ориентация в мощном, все возрастающем потоке информации, а проблема прямо противоположная – получение, создание, производство знания в соответствии с возникающими потребностями.

Анализ литературных источников показывает, что существуют различные подходы к определению понятия “непрерывное образование”. Это объясняется тем, что ученые рассматривают различные стороны и аспекты этого явления. Возникла необходимость дать такое определение непрерывному образованию, которое отражало бы основные сущностные признаки, отличающие его от других понятий.

Некоторые авторы определяют непрерывное образование как образование, охватывающее полный жизненный цикл человека и состоящее из ступеней образования им соответствующих образовательных циклов. С этой стороны непрерывное образование представляется как учебный комплекс, действующий на основе субординации дошкольного, школьного и после школьного звеньев, внутри которого координируются по назначению формальные и неформальные учреждения, способные по мере необходимости перестраиваться, изменять свою структуру. Она представляет возможность каждому человеку на любом этапе своей жизни подключиться для приобретения любых потребовавшихся ему знаний. Непрерывное образование предусматривает преемственность всех структурных элементов системы, взаимодополнение различных форм и типов обучения. Выдвижение аксиологического подхода к системе образования происходит на основе привлечения широкого исследовательского материала и практического опыта различных регионов, в том числе опыта Алтайского университетского школьно-педагогического округа, имеющего богатые педагогические традиции и научно-методический потенциал.

Под непрерывным образованием в настоящее время понимается процесс роста образовательного (общего и профессионального) потенциала личности в течение жизни, организационно обеспеченный системой государственных и негосударственных (частных) образовательных учреждений и соответствующий потребностям личности и общества. Под непрерывностью образования мы понимаем процесс удовлетворения общественных и личностных потребностей в общей и профессиональной подготовке всех членов общества путем предоставления им возможности получить необходимые знания и навыки на всех ступенях образования, организационно связанных между собой едиными требованиями к организационному и методическому обеспечению учебного процесса и к аттестации уровня подготовки.

Непрерывное педагогическое образование, по нашему мнению, должно основываться на следующих принципах:

- ориентация на личность будущего учителя;
- построение педагогического образования как внутренне взаимосвязанной системы, в которой все звенья составляют единое целое, преемственно связаны;

- определенная целостность содержания педагогического образования;
- единство государственного и общественного образования;
- взаимоотношение педагогического труда и учебной деятельности человека на разных этапах его жизни;
- многообразие и гибкость, динамичность форм образования.

Университетский комплекс как одна из моделей функционирования системы непрерывного педагогического образования, является важным и необходимым условием формирования ценностного отношения будущего учителя к непрерывному педагогическому образованию.

Внутри системы непрерывного педагогического образования имеют место интеграционные процессы, проявляющиеся в создании университетских комплексов, которые объединяют дошкольные образовательные учреждения, школы, образовательные учреждения начального, среднего, высшего и послевузовского профессионального образования.

Создание университетских комплексов обусловлено необходимостью радикальных изменений в обеспечении непрерывного образования, развития всей образовательной системы региона. Такие комплексы призваны повышать эффективность подготовки и переподготовки кадров на основе интеграции образования и науки, отработки и реализации системы непрерывного образования, совершенствования управления развитием образования. Эти проблемы приобрели важнейшее стратегическое значение, стали непременным условием научно-технического, социально прогресса.

Интеграция образовательных учреждений родственных профилей создает условия для успешной реализации идей многоуровневости, вариативности, непрерывности системы подготовки специалистов.

Организация университетских комплексов и округов решает важную задачу – интеграцию образовательных учреждений в целях создания единого образовательного пространства в определенном регионе, предполагающую качественные изменения в содержании и формах работы на основе приоритетных принципов подготовки молодежи к жизни и профессиональному самоопределению.

Отмеченные особенности системы непрерывного образования выдвигают необходимость создания новых структур, позволяющих осуществить интеграцию всех звеньев системы образования. Такой структурой, на наш взгляд, является университетский округ, созданный на качественно новом уровне – уровне региональной (городской) образовательной системы.

В одном из документов ЮНЕСКО содержится следующая оценка положения в мире с непрерывным образованием: “Ускорение прогресса знаний и техники, появление новых областей знаний и новых видов деятельности, все более быстрое развитие структур и профилей специальностей требуют одновременно все более высокого уровня общей начальной подготовки и частого прохождения курсов переподготовки и повышения квалификации, отсюда – важность непрерывного образования, рассматриваемого не только как дополнительная профессиональная подготовка или средство переподготовки, но и как глобальный процесс образования, начинаемый в самом раннем возрасте и продолжающийся в течение всей жизни, – процесс, требующий взаимосвязи между школьной и внешкольной формами в целях удовлетворения многочисленных и разнообразных потребностей и устремлений отдельных лиц, групп и общества в целом. Однако, несмотря на единодушную поддержку этих концепций, приходится констатировать, что на практике непрерывное образование вводится весьма медленно” [5, с. 25], стареют предлагаемые программы, растет разрыв между образованием и трудовой деятельностью.

Таким образом, непрерывное образование каждого человека обусловлено ростом интенсификации труда, ускорением научно-технического прогресса, мобильностью личности, способностью ее к постоянному творческому росту, усовершенствованию своих знаний и умений. Это позволяет рассматривать непрерывное образование как социальное явление,

без которого невозможно осмысление самой сущности образования, тех диалектических процессов, которые определяют его поступательное движение, невозможно формирование

ценностного отношения к образованию. Очевидно, что непрерывное образование является универсальной базовой ценностью современного информационного общества.

Библиографический список

1. Вебер, М. Избранные произведения / под ред. Ю.Н. Давыдова. – М.: Наука, 1990.
2. Ивин А.А. Ценности и понимание // Вопросы философии. – 1987. – №8.
3. Общество – Государство – Человек / под общ. Ред. С.И. Григорьева. – Барнаул: ОАО «Алт. полигр. комбинат», 1999.
4. ЮНЕСКО и образование в мире. – М., 1985.
5. Новое качество высшего образования в современной России: концептуально-программный подход / под ред. Н.А. Селезневой, А.И. Субетто. – М., 1995.

Статья поступила в редакцию 05.07.08

УДК 371.351.851

Л.В. Колченко, соискатель АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: lora1104@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ ВНЕДРЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС ШКОЛЫ

В статье описаны особенности внедрения информационно-коммуникационных технологий в учебно-воспитательный процесс школы, путем формирования информационной образовательной среды на основе усовершенствования традиционных содержательных решений и использования инновационных форм, средств и методов обучения.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, учебно-воспитательный процесс, информационная образовательная среда, автоматизированные рабочие места.

Внедрение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в учебно-воспитательный процесс школы понимается очень широко и включает в себя: информатизацию управленческой деятельности; педагогико-эргономические условия эффективного и безопасного применения средств ИКТ; информационное взаимодействие с другими образовательными учреждениями по Интернету; создание и модификацию электронных средств образовательного назначения; организацию досуговой деятельности с использованием ИКТ [1].

Необходимость использования ИКТ в учебно-воспитательном процессе (УВП) школы обусловлена рядом факторов: во-первых, все большим становится поток информации, во-вторых, механическая обработка без определенного стандартного алгоритма не дает оперативных данных, позволяющих принимать оптимальные управленческие решения, в-третьих, работа школы в инновационном режиме требует многогранного анализа образовательной деятельности, прослеживания динамики изменений и своевременной корректировки. Для эффективной организации УВП, адекватного современным требованиям информационного общества, необходимо создание школьной информационной образовательной среды (ИОС), что, в свою очередь, требует решения методических, технологических и организационно-управленческих задач, включающих: подготовку учителей к комплексному использованию ИКТ в учебно-воспитательном процессе; смену формы организации учебной деятельности учащихся; создание локальной школьной сети с выходом в Интернет; создание медиатеки электронных средств обучения и др.

Для этого необходимо изменение некоторых привычных школьных структур, в частности, методической службы, а также изменение школьного штатного расписания, введения новых должностей. Реорганизация методической службы заключается в создании межпредметных объединений, управляемых координационным советом. Координационный совет создается с целью оптимизации учебного плана и расписания. В его функции входит: создание условий для организации проектной работы в школе; организация научных обществ учащихся для выполнения проектов; создание условий для использования ресурсов школьной ИОС в учебно-воспитательном процессе; организация работы учителей в «виртуальных» методических сообществах; приобщение учащихся и учителей к использованию средств ИКТ в своей практической деятельности.

Следует также принять ряд организационно-распорядительных документов по порядку создания ИОС:

регламент ведения и корректировки образовательных ресурсов; порядок разработки, установки и настройки необходимого программного обеспечения; организации администрирования и поддержки школьного сервера и локальной сети [2].

Традиционно создаваемую в процессе информатизации школы информационную образовательную среду понимают как информационно-коммуникационную предметную среду, обеспечивающую компьютерную поддержку учебно-воспитательного процесса, как образовательную Интернет-среду, ориентированную на организацию специализированных рабочих мест для школьников и автоматизированных рабочих мест педагогов [3].

ИОС рассматривается в трех аспектах: содержательном, функциональном и информационном.

Содержательный аспект реализуется через ресурсное обеспечение, включающее нормативно-регламентирующее обеспечение управления информатизацией образовательного процесса; телекоммуникационную программно-аппаратную среду; инструментальные компьютерные средства для эффективного освоения ИКТ; информационные ресурсы накопления, хранения и распространения знаний.

Функциональный аспект включает в себя организационную структуру обеспечения эффективного взаимодействия пользователей в условиях ИОС.

Информационный аспект создается посредством подсистемы управления информационными потоками субъектов школьной образовательной системы, представляющей собой совокупность регулируемых информационных потоков (как внутри каждой из функционально-ориентированных зон ИСО, так и между ними), объединенных на уровне организации всего образовательного процесса непосредственным и опосредованным управлением руководителя школы, позволяющей переводить внешние обратные связи вышестоящих субъектов управления во внутренние обратные связи нижестоящих субъектов.

Определение приоритетного для каждой функционально-ориентированной зоны ресурсного обеспечения и схемы управления информационными потоками субъектов управления в целях эффективного управления процессом информатизации образования в школе должно осуществляться с учетом необходимости ориентации на образовательные запросы обучающихся как основных заказчиков и потребителей, предоставляемых школой образовательных услуг; развития способностей учащихся к самореализации в условиях динамично

развивающегося информационного общества; преобразования профессиональной деятельности педагогов от роли учителя-транслятора знаний к роли учителя-тьютора, сопровождающего обучаемого в процессе его продвижения по избранной образовательной траектории; формирования системы обратных связей, обеспечивающих не только сбор информации вышестоящим субъектом управления, ее последующий анализ и оказание корректирующего воздействия, но и мягкое упреждающее управленческое воздействие посредством трансляции целей нижестоящим субъектам через сами способы установления обратных связей.

Создание информационной образовательной среды, организованной таким образом, приводит к появлению дополнительных ресурсов управления процессом информатизации образования в школе: конкретизации целей информатизации образовательного процесса для всех субъектов управления, в т.ч. учащихся и педагогов, повышающей возможность их самоорганизации; оптимизации информационного обмена между управляемой и управляющей подсистемами, приводящей к раскрытию субъектности педагогов и обучаемых, обеспечиваемой активизацией их позиции в процессе переработки управленческой информации; демократизации внутришкольного управления путем делегирования управленческих функций на нижестоящие уровни управления посредством усиления роли внутренних обратных связей субъектов управления образовательным процессом без потери качества принимаемых решений [3].

Внедрение ИКТ в учебно-воспитательный процесс проходит в несколько этапов.

Первый этап - использование компьютера для оформления приказов и ведения документации, составления отчета по успеваемости, обработки результатов различных мониторингов (например, состояния здоровья, образовательных потребностей родителей и т.д.).

Второй этап - применение программного обеспечения справочного характера.

Третий этап - создание автоматизированных рабочих мест сотрудников администрации школы (АРМ), переход к которым осуществляется при помощи специального программного обеспечения, позволяющего создать АРМ директора, завуча, секретаря, учителя, библиотекаря, медицинского работника, администратора сети и дающего возможность вести личные дела сотрудников и учеников (блок «Делопроизводство»), учет личных достижений учащихся, издавать приказы по школе, используя циклограмму приказов, а также книгу движения учащихся. Использование поисковой системы позволяет осуществлять любую выборку из школьной базы данных, в том числе наполняемость классов, состав учащихся по годам, по полу, количество выбывших учащихся и причины выбытия, а также создавать отчеты школы: ОШ-1, ОШ-5, ОШ-9, унифицированную форму Т-2, личную карточку учащегося. АРМ заместителя директора школы (блок «Планирование») позволяет: определять список предметов и назначать на них преподавателей; формировать списки классов и списки групп; формировать нагрузку преподавателей, учебный план школы; проводить тарификацию учителей; планировать итоговую аттестацию, в том числе и в форме ЕГЭ; формировать данные для анализа состояния учебного процесса и аттестации педагогов. Рабочее место учителя позволяет вести учет успеваемости учащихся в виде электронного табеля ученика; обобщенных данных; относительных показателей; проводить мониторинг успеваемости.

Формирование единого информационного пространства школы ведет к повышению эффективности процесса принятия решений и планирования на основе достоверной информации о состоянии УВП; освобождению администрации школы от малопродуктивного рутинного труда по сбору и обработке информации и увеличению времени на осуществление непосредственно аналитической функции управления школой; существенному сокращению времени реакции управления (принятие решения, постановка задачи, контроль исполнения).

Еще одной особенностью внедрения ИКТ в учебно-воспитательный процесс школы считаем использование средств компьютерных телекоммуникаций, которое является средством повышения мотивации учения, развития мышления учащихся позволяет со значительно меньшими нагрузками и в более короткий срок получить более высокий уровень усвоения информации. Умение использовать сетевые технологии и создавать ресурсы — это и способ самовыражения, и хорошая прикладная задача для учащихся и учителей. Использование Интернета может иметь не только практическое значение для жизни человека, его образования и самообразования: при просмотре сетевых ресурсов учащихся и учитель имеет возможность познакомиться с разнообразными способами изложения и наглядного оформления мыслей, с идеями и способами мышления людей разного возраста, разной социальной принадлежности. В связи с этим большой интерес представляют направления использования сетевых ресурсов и технологий в учебной и внеучебной деятельности школы. В настоящее время сформировались три основных вида работы с использованием сетевых ресурсов и технологий: мероприятия, проекты и учебные курсы. Они не исключают друг друга, напротив, первый и второй виды работы могут быть составляющими третьего или существовать самостоятельно и использоваться на различных предметах школьного курса. Все три вида работы могут включать в себя деятельность по самообразованию учащихся, повышению квалификации учителей, что немаловажно. Все это требует учета множества нюансов, касающихся, например, направленности образовательного учреждения или уровня подготовленности обучающихся. Занятия могут проводиться либо в рамках школьного курса информатики, либо как одно из направлений кружковой работы. Мероприятия и проекты все чаще применяются в учебной и во внеучебной работе учащихся. В качестве некоторых примеров мероприятий можно назвать проведение предметных уроков с использованием Интернета, разнообразные конкурсы. Под проектами понимаются серии связанных мероприятий. Это может быть создание Web-сайта образовательного учреждения, который включит в себя информацию о школе, в том числе и текущую, форум, личные страницы учащихся и учителей. Или разработка электронной летописи класса, совокупность летописей может образовать летопись школы. Использование ИКТ открывает совершенно новые возможности для учащихся и учителей: повышают успеваемость и интерес к учебе, способствуют улучшению грамотности и развития речи детей через интерактивное общение, развивают творческий и интеллектуальный потенциал учащихся.

В настоящее время школы активно внедряют ИКТ в учебно-воспитательный процесс и имеют положительный опыт такой работы. Например, в гимназии №42 города Барнаула с 2005 по 2008 годы проводилась экспериментальная работа по внедрению ИКТ в учебно-воспитательный процесс. На начало эксперимента в школе уже была создана ИОС, которая объединяла всех участников образовательного процесса и способствовала открытому движению потоков информации между всеми участниками образовательного процесса как внутри школы, так и с внешними структурами и предоставляла педагогам и учащимся школы возможность осуществлять образовательную деятельность на любых рабочих местах — в учебных кабинетах, медиатеке, дома за компьютером. При этом учителя-предметники получали оперативную информацию о педагогической и методической литературе, новых медиа-средствах, Интернет-ресурсах учебного назначения; отбирали медиаобъекты для создания своей собственной презентации, видео или аудиозаписи для учебно-воспитательной работы; использовали электронные учебники на уроках; организовали работу школьников в образовательных проектах, конкурсах. Учащиеся вели поиск информации в электронном каталоге, в информационных базах Интернета; публиковали свои творческие работы в виде веб-страничек, статей, репортажей; использовали в своей работе имеющиеся образовательные ресурсы.

Экспериментируя новую технологию внедрения ИКТ в

учебно-воспитательный процесс, не уйти от оценки знаний и умений учащихся, их сравнения с прежними результатами. В соответствии с целями и задачами медиатеchnологии необходимо отследить уровень достижений медиаумений учащихся. Для организации такого контроля была разработана система наблюдения в виде «Карты контроля - оценки результатов». В карте имеется список учащихся класса и основные медиаумения над которыми предстоит работать. По карте контроля можно отследить уровень достижений каждого ученика, в целом по классу и по конкретному медиаумению. Учителя-предметники разрабатывали медиазадания и предлагали выполнить их как в экспериментальных, так и в контрольных классах. Сравнительный анализ результатов показал: уровень достижений результатов в экспериментальных классах имеет показатели от допустимых значений до оптимальных; в контрольных классах - от критического до допустимого; не все медиазадания учащиеся легко постигают. Так, к числу более сложных медиаумений относятся задания по умению составлять рецензии и анонсы информационных сообщений, пони-

мать задания в различных формулировках. В экспериментальных классах повысилось качество ЗУН по всем предметам. 96% учащихся одобрили внедрение медиатеchnологии. На уроках поддерживается высокий уровень дисциплины, что в конечном итоге положительно влияет на качество и эффективность урока, а работа со СМИ стала для учеников средством активной познавательной деятельности. Ответы учеников, плюс результаты обучения, анализ мониторинговых исследований позволяют сделать вывод о том, что данная технология ведет к качественному изменению обучения, а главное способствует формированию информационной культуры учащихся.

Таким образом, к особенностям внедрения информационно-коммуникационных технологий в УВП школы можно отнести формирование информационной образовательной среды на основе усовершенствования традиционных содержательных решений и использования инновационных форм, средств и методов обучения.

Библиографический список

1. Роберт, И.В. Информационные технологии в науке и образовании [Текст] / И.В. Роберт, П.И. Самойленко. - М: Школа-Пресс, 2002.
2. Дашниц, Н.Л. Дидактические возможности школьной информационной образовательной среды [Текст] / Н.Л. Дашниц // Мир психологии. - 2005. - №1.
3. Курова, Н.Н. Информационная среда образовательного учреждения – фактор управления процессом информатизации образования в школе [Текст] / Н.Н. Курова // Вопросы Интернет-образования. – 2005. - №32.

Статья поступила в редакцию 5.06.09

УДК 378.144 / 146

А.Н. Аитов, аспирант МаГУ, г. Магнитогорск, Email: ait1983@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕТОДА ДОПОЛНИТЕЛЬНОСТИ

В статье рассмотрена реализация замысла интеграции экологических понятий в изучении студентами учебного курса «Концепции современного естествознания» с использованием элементов концепции и метода дополнительности. Проведен анализ требований к составлению программных упражнений на примере формирования понятия «экологическая химия».

Ключевые слова: экологические понятия, программированные упражнения, метод дополнительности.

В связи с надвигающимся экологическим кризисом центральной наукой, без которой невозможно полноценное понимание и сохранение природы, является экология. Современную экологию определяют как интегративную науку, систематизирующую гуманитарные и естественнонаучные знания о человеке, обществе и природе и об их взаимодействии с целью сохранения и развития жизни на Земле. В своем исследовании мы формируем экологические понятия при изучении студентами «Концепций современного естествознания» (КСЕ). Экология как интегративная наука призвана усилить экологический потенциал современного естествознания за счет введения в этот базовый курс экологических понятий, формируемых в нашей методике в основном через систему специальных программированных контрольно-развивающих упражнений и заданий рефлексивного характера, - в них познание взаимодополняется с самопознанием.

Под программированным обучением понимается управляемое усвоение программированного учебного материала с помощью обучающего устройства (ЭВМ, программированного учебника, кинотренажера и др.). Программированный учебный материал представляет собой серию сравнительно небольших порций учебной информации («кадров», файлов, «шагов»), подаваемых в определенной логической (например, программировано-понятийной) последовательности. Суть главных принципов программированного обучения, выделяемых В.П. Беспалько, можно отразить в следующих пунктах или положениях:

- использование специальных технических средств, для моделирования деятельности учащихся и педагога в процессе обучения;

- шаговая учебная процедура, когда учебный материал в программе состоит из отдельных, самостоятельных, но взаимосвязанных, оптимальных по величине порций информации и учебных заданий;

- создание иерархии управляющих средств и устройств, где педагог управляет этой системой;

- реализация внутренней обратной связи, когда учащиеся сами анализируют итоги своей учебной работы и реализация внешней связи её осуществляют педагоги или управляющие устройства;

- необходимо предоставлять каждому учащемуся возможность продвигаться в учении своим путем и со скоростью, которая для его познавательных сил наиболее благоприятна [1].

Одной из особенностей современного развивающего образования и экологического образования, в частности, является необходимость возбуждения интереса и активизации мышления учащихся. Применение программированных упражнений и рефлексивных заданий обусловлено тем, что зачастую шаблонность и непонятность традиционных тестовых и анкетных работ, выполняемых студентами по различным дисциплинам, в том числе, и при изучении такого важного интегративного курса как «Концепции современного естествознания» не отвечает вышеуказанным требованиям.

Составленные нами программированные упражнения по формированию таких экологических понятий как: «экологический кризис», «экологическая химия», о «явлениях света в биосфере», «загрязнение окружающей среды» и др. позволяют реализовать поэлементный и пооперационный анализ, проследить уровень экологической рефлексии учащихся, вы-

явить стиль их мышления. О том, насколько мышление учащихся приблизилось к более синтетичному и диалектичному стилю, позволяют нам судить задания на определение актуального и перспективного стилей мышления. В развитии мышления Г.Г. Гранатов последовательно, по возрастанию их диалектичности и синтетичности, интегративности, выделяет следующие стили: ригидное, формально-логическое, эмпирическое, теоретическое, разумное, обобщенно-диалектическое [2, с. 20-21]. Определение актуального и перспективного стиля мышления учащегося позволяет в будущем более обоснованно спроектировать оптимальный индивидуально адаптированный путь познания.

Реализация нашего замысла – интеграция экологических понятий в КСЕ, происходит с использованием элементов концепции и метода дополнительности разработанных в современной педагогике Г.Г. Гранатовым [2, с. 104-107, 123-127]. Вводя элементы концепции и метода дополнительности на занятиях по КСЕ, мы ставим перед собой задачу усиления их направленности на осознание студентами роли экологии и экологических понятий в основных естественнонаучных концепциях этого курса. Экологическое мышление «движется в пирамиде» экологических понятий. Отсюда ясна необходимость использования понятийного подхода. Это направление, на наш взгляд, является необходимым и главным основанием в формировании экологического мышления студентов, которое имеет свою специфику и в идейно-понятийном и рефлексивном аспектах.

Ниже в таблице 1 мы представили указанные элементы, органически вводя в каждый из них соответствующую специфически экологическую информацию, вводимую нами в педагогическом эксперименте при изучении второкурсниками университета учебного курса КСЕ, а также обозначили ключевые экологические понятия, эмпирически или (и) теоретически формируемые на этапах ввода использованных нами элементов концепции и метода дополнительности (Таблица 1).

Пояснение: значком (*) в таблице отмечены элементы, вводимые нами на практических и теоретических занятиях, (х) – вводимые теоретически, (+) – вводимые эмпирически – путем обсуждения экспериментальных фактов, анализа наблюдений или через программированные упражнения.

При разработке программированных упражнений мы использовали 4-х этапную структуру понятия (основание, ядро, следствия, общее критическое истолкование), позволяющую чётче определить логику построения вопросов упражнения. Каждый вопрос программированного упражнения направлен на формирование определенного признака понятия (обобщенность, необратимость, свернутость, этапность, системность, рефлексивность). При составлении программированных упражнений мы используем систему обобщенных планов познания понятий разработанных А. В. Усовой [4, с. 191-194] скорректированных и дополненных Г. Г. Гранатовым [5, с. 566-575].

Им выделены общие требования к составлению программированных упражнений, их вопросам и ответам. Ниже – в таблице 2, мы приводим анализ их учета и реализации на примере программированного упражнения, вводимого нами на занятиях при изучении курса КСЕ, а именно при формировании понятия об «экологической химии». Данное упражнение подробно представлено нами ранее в отдельной статье [6, с. 3-9]. В таблице 2 мы представили содержание и цели вопросов программированного упражнения, а также основные этапы развития понятия (пункт 14) и необходимые его признаки (пункт 15). Отметим, что в зависимости от цели и ситуации проведения данного программированного упражнения, дидактические функции (пункт 16) его вопросов могут меняться. Если данное упражнение проводится в качестве нулевого среза – с целью пропедевтики формирования понятия «экологическая химия», в этом случае будет доминировать в основном познавательная функция. Если это упражнение проводится в конце изучения студентами учебного курса, то доминировать будет функция контроля. Исходя из этого, правильные ответы по пункту 16 будут изменяться, поэтому мы не приводим их в таблице 2.

Здесь мы не стали представлять всё упражнение. Для примера мы выбрали лишь четыре его вопроса, относящиеся к указанным выше этапам познания и отражающие требования к составлению программированных упражнений. Правильные варианты ответов на вопросы мы отметили галочкой:

I. Основание понятия.

3. Какова направленность процесса интеграции экологии в химию?

а) изучение химического состава естественных компонентов окружающей среды;

✓б) анализ воздействия искусственных химических соединений на живые организмы и биосферу;

в) изучение последствий любых химических процессов происходящих в биосфере.

II. Ядро понятия.

5. Известно, что экология исторически возникла в рамках биологии. Однако сейчас экология, как интегративная наука, обрела известную самостоятельность. Как Вы считаете, каково основное направление вектора её перспективного развития в связи с двойственной ролью химии в развитии человеческой цивилизации и проблемой надвигающегося экологического кризиса (рисунок 1).

Таблица 1

Этапы метода дополнительности	№	Содержание элементов метода дополнительности и их экологически значимое краткое обоснование	Ключевые понятия (экологические трактовка, уточнение)	Форма реализации элементов
1.	2.	3.	4.	5.
I. Основание	1	Использование интегративной диалектики. Развитие экологическо-системного, диалектического мышления человека будущего невозможно без понимания единства культуросообразных и природосообразных начал мышления. Необходимость их дополнительности в мышлении человека соответствует его единой космобиопсихо-социокультурной природе и отражает все общие закономерности природы и культуры.	Основы экологии.	x
	2	Роль понятий и идей. Обоснование интегративной роли экологических понятий (ЭП) в изучении курса «Концепции современного естествознания» (КСЕ). Определяется место и роль ЭП в естественнонаучном знании.	«Экологическое понятие» и экоецентричные идеи или императивы.	*
II. Ядро	3	Новая трактовка понятия. Интегративность ЭП способствует развитию у учащихся современного диалектического мышления. Вводятся особенности логической связи между формированием ЭП, как перспективного результата и процесса формирования экологического мышления (ЭМ) и сознания нового экоецентрического типа, включающего «субъектный экоецентризм». Именно на базе ЭП создаются условия для реализации экологически направленной деятельности (профессиональной и не профессиональной).	«Экологическое мировоззрение»	*
	4	Шесть стилей понятийного мышления и оптимистическая гипотеза. Ставление будущего специалиста невозможно без развития у него диалектического мышления, которое предполагает развитие экологической рефлексии, являющейся неотъемлемым атрибутом наиболее диалектичного педагогического мышления. Учет специфики преобладающего, актуального и перспективного (более синтетичного), стиля мышления позволяет более обосновано спроектировать индивидуально адаптированный путь познания и его экологическую рефлексию.	«Экологическое мышление», «экологический императив».	*
	5	Четырехэтапность понятия и шесть его атрибутов. Любое экологическое понятие имеет диалектическую структуру: основание, ядро, следствия, общее критическое истолкование, а также необходимые, но по своему специфичные признаки понятия (обобщенность, необратимость, свернутость, этапность, системность, рефлексивность).	«Космическая экология», «субъектный экоецентризм».	+
	6	Определение принципов дополнительности. Обоснование психолого-педагогического принципа дополнительности как закономерности формирования экологического мышления, в рамках триады его принципов: природосообразности, дополнительности, социокультуросообразности. Необходимо формирование в мышлении учащихся социо-природосообразных (экологических) понятий, с целью восстановления гармоничной асимметрии социокультуросообразных и природосообразных начал мышления.	Дополнительность экологии в КСЕ, субъекта и объекта в общей картине Мира.	x
	7	Формула наиболее диалектичного педагогического мышления. Педагогическое мышление предполагает способность понимания человеком окружающего мира, процессов, происходящих в нем, своих действий, мыслей, своего отношения к внешнему миру и к самому себе: предварительное мысленное построение (моделирование) предполагаемых действий и предвидение их результатов. Умение «наблюдать» за процессами мышления, рефлексировать над своими действиями в отношениях с Природой, в этом основа перспективного формирования и развития экологического мышления.	«Загрязнение окружающей среды» и осознание факторов, способствующих этому.	x
III. Следствия	8	Ориентация на развитие у учащихся перспективного стиля мышления. Учитывая результаты педагогической диагностики по выявлению перспективного для учащегося стиля мышления необходимо в большей мере развивать именно этот стиль мышления, ориентируясь на перспективу его интеграции с разумным или естественнонаучным, экологически рефлексивным. Определение актуального и перспективного стиля мышления учащегося позволяет определить направление процесса изучения ЭП.	«Экологический кризис» и его основные причины или факторы.	*
	9	Четыре уровня развития педагогического мышления. Формирование ЭП у студентов происходит в рамках развития у них экологического, а значит диалектического мышления. Уровни развития диалектического мышления: ученический, методический, поисковый (экологический) и учительский (методологический). По мере перехода диалектического мышления от уровня к уровню в них по разному, но прогрессивно доминируют соответствующие стили мышления.	«Экологическая химия», триада «Биосфера-Человек-Ноосфера» (в сравнении с триадой «гены, разум, культура») и «императив ответственности» [3, с. 218-223].	x
	10	Классификация предметов изучения на материальные и идеальные. Наука экология оперирует не только теоретическими знаниями (понятиями), но имеет и широкий эмпирический аспект в научной и «бытовой» деятельности человека. Сочетание «мира вещей» и «мира идей» экологических понятий происходит путем слияния объекта и субъекта в экологической рефлексии с помощью программированных контрольно-развивающих упражнений и заданий рефлексивного плана.	«Явления света в биосфере» и проявления его законов и «животворящих» свойств во взаимодействиях с веществом.	x
IV. Общее критическое истолкование	11	Стремление формировать понятия о всех предметах изучения. Экологические понятия интегративны по своей природе, необходимо соблюдение условия логического единства в построении современной научной картины мира (картины общества, природы, мышления и сознания) с пониманием места и роли экологии и экологических понятий в ней. С ориентацией на их «физикалистский» синтез (физис – это Природа).	«Экологическая география» и социо-природосообразные императивы (правственный, экологический, ответственности).	x
	12	Ориентация на формирование «Общего образа Мира и места человека в нем» и «субъектного экоецентризма». Формирование и развитие у студентов современной научной картины мира невозможно без реализации принципов культуросообразности, дополнительности, природосообразности соответствующих двум вышеуказанным экоецентричным триадам. В рамках экологического образования, естественнонаучные понятия должны дополняться экологическими понятиями, для достижения цели формирования у студентов экологического мышления (и сознания) и субъектного экоецентризма.	Основные законы и принципы экологии, правственный и этический императив ответственности	*



Рис.1

а) в сторону усиления в ней роли методов «физической экологии»;

б) в сторону её выделения как отдельной естественной и гуманитарной науки;

✓ в) в направлении создания «экологической химии».

III. Следствия понятия.

9. По Вашему мнению, что изучает относительно молодая наука «экологическая химия»?

✓ а) наука о воздействии химических соединений на состав и свойства биосферы;

б) наука о химических превращениях в органических элементах биосферы;

в) наука о химической взаимосвязи живой и не живой составляющей биосферы.

IV. Общее критическое истолкование.

10. Какова роль науки экологии в современной научной картине мира?

✓ а) формирование экологического мышления каждого человека, определяет экологические ценности общества, что ведёт к созданию условий изменения отношения к природе через развитие сознания нового экоцентрического типа;

б) развитие науки экологии создает условия для формирования других отраслей современных научных направлений, основной целью которых, будет стремление к сохранению органических и не органических компонентов природы;

в) только благодаря науке экологии можно найти выход из усложняющейся экологической обстановки на нашей планете тем самым человечество предотвратит неминуемое приближение глобальной экологической катастрофы.

Таблица 2

№	Содержание и цели вопросов программированного упражнения	Основные этапы развития понятия (14)	Необходимые признаки понятия (15)	Дидактические функции понятия (16)	Реализация
1.	2.	3.	4.	5.	6.
1.	Предмет изучения ранней химии	I	I, III		1
2.	Что изучала ранняя экология	I	I, III		1
3.	Направленность интеграции экологии в химию	I	I, V		1
4.	Цель экологии в современной научной картине мира	II	III, V		1
5.	Направление развития современной экологии	II	II		1
6.	Определение понятия «современная экология»	III	III, IV		1
7.	Идея усиления интегративности ЭП в химии	III	IV, V		0,5
8.	Интеграция и связи экологических понятий и химии	III	VI, V		1
9.	Предмет изучения экологической химии	III	III, V		1
10.	Формирование императива человека будущего	IV	I, V		1
11.	Роль экологии в современной НКМ	IV	V, VI		1
12.	Развитие субъектного экоцентризма	IV	V, IV		1
13.	Какая дополнительность в сфере мышления вам более всего импонирует, какая из них по «душе»?				1
13а.	Какова на Ваш взгляд перспективная роль науки химии в дальнейшем развитии человеческой цивилизации?				1

Библиографический список

- Беспалько, В.П. Программированное обучение (дидактические основы) / В.П. Беспалько. - М.: Высшая школа, 1970.
- Гранатов, Г.Г. Концепция дополнительности в философии образования человека (диалектика и психология мышления): монография / Г.Г. Гранатов. - Магнитогорск: МаГУ, 2008.

В столбце 6 показана степень реализации в каждом вопросе и вариантах ответов требований к программированным упражнениям, где результаты самооценки условно представлены в соответствии с тремя уровнями: «1» - требования полностью выполняются, «0, 5» - требования выполняются частично, «0» - требования не выполняются, вполне понятно, что таких вопросов или пунктов нет.

Обоснуем представленную расстановку баллов.

В пунктах 1-3 идет полное соответствие требованиям по следующим критериям: 1) преподавателями кафедры разработана система программированных упражнений и заданий для курса «КСЕ», представленная в соответствующем учебно-методическом комплексе естественно, что мы в основном придерживаемся данной системы и её критериев; 2) вопросы и ответы являются информационно-ёмкими, сущностно-содержательными, краткими, ясными, понятными – их суть можно коротко сформулировать, не потеряв при этом смысловую нагрузку самого вопроса; 3) в основу данного программированного упражнения заложена определенная программа мысли - по формированию понятия «экологическая химия». По четвертому требованию мы поставили 0, 5, поскольку у данного упражнения есть возможность корректировки для его выполнения по двум траекториям с целью ввода его на гуманитарных и естественно-научных специальностях профильных дисциплин. По пятому требованию (проектирование непосредственной и отсроченной рефлексии) мы поставили 1 – полное соответствие, поскольку в нашем упражнении помимо непосредственной рефлексии, заложенной в вопросах упражнения программы мысли, здесь предусмотрена и отсроченная рефлексия – на это нацелены вопросы по определению этапов развития понятия, определению его необходимых признаков и определению дидактических функций понятия. В данном виде наше программированное упражнение выполняет требования шестого пункта по количеству вопросов и седьмому пункту (оптимальное число вопросов и их одинаковые, в основном, весовые коэффициенты), соответственно. Используя последний анализ, это позволяет самому студенту или преподавателю оперативно, быстро подсчитать значение коэффициента полноты и глубины усвоения понятия.

Нами полностью выполнены и остальные требования: 1) количество вариантов ответа на основные пункты упражнения одинаково и равно 3 (или четырем); 2) их содержание соответствует сути поставленного вопроса; 3) последовательность их расположения и логические взаимосвязи зависят от доминирующих функций, т.е. если доминирует функция контроля, то правильный ответ расположен обычно вначале, если доминирует познавательная или развивающая функция, - он чаще всего в конце; 4) в ответах отражены типичные ошибки, которые допускают студенты при ответах на поставленные вопросы.

Использование программированных упражнений, направленных на формирование экологических понятий, позволит сформировать основы экологически направленной деятельности (профессиональной и не профессиональной) учащихся и студентов.

В данной статье мы отразили специфику вводимых элементов концепции и метода дополнительности в формировании у студентов экологических понятий в изучении курса современного естествознания. Мы считаем, что интеграция экологических понятий в изучении КСЕ, будет способствовать в преодолении кризисного состояния мышления человеческой исключительности над природой.

3. Моисеев, Н.Н. Экология человечества глазами математика: (Человек, природа и будущее цивилизации) / Н. Н. Моисеев. – М.: Мол. гвардия, 1988.
4. Усова, А.В. Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения / А. В. Усова. – 2-е изд., испр. – М.: Издательство ун-та РАО, 2007.
5. Гранатов, Г.Г. Концепции современного естествознания (система основных понятий): учебно-методич. пособие / Г.Г. Гранатов. – М.: Флинта: МПСИ, 2005.
6. Аитов, А.Н. Проблемы и приемы усиления экологического потенциала в изучении химических концепций / А.Н. Аитов // Проблемы образования и развития личности учащихся: сб. науч. труд. док., аспирант. соиск. и преподав. кафедры педагог. – Магнитогорск: МаГУ, 2008.

Статья поступила в редакцию 6.07.09

УДК 371: 371.132

И.А. Штоббе, соискатель АлтГПА, г. Барнаул, Email: pub@uni-altai.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГА

В работе изложены основные принципы компетентностного подхода, описано его приложение к содержанию профессионально-педагогических требований. С использованием компетентностного подхода составлены профессиональные компетенции учителя химии, в которых выделены наиболее важные общие и частные компетенции.

Ключевые слова: компетенции, компетентностный подход, профессионально-педагогические способности, требования к учителю, профессионально-личностные качества, знание, учитель химии.

В 2007 году министерством образования и науки РФ был разработан профессиональный стандарт педагогической деятельности. Подготовка данного профессионального стандарта педагогической деятельности проводилась в соответствии с федеральной целевой программой развития образования на 2006-2010 годы и осуществлялась с использованием компетентностного подхода [1].

Ключевыми понятиями компетентностного подхода являются понятия «компетенция» и «компетентность».

Компетенция – это совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, способов деятельности, опыта деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним.

Компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности, новообразование субъекта деятельности, формирующееся в процессе профессиональной подготовки, представляющее собой системное проявление компетенций, позволяющее успешно решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности [2].

Опираясь на принципы компетентностного подхода, а также используя основные положения требований к профессиональной педагогической деятельности учителя физики [3] и учителя химии [4], нами была предпринята попытка, наряду с общими требованиями, составить профессиональные требования к педагогу-предметнику, а конкретнее – к учителю химии.

В данных требованиях рассмотрены профессионально-личностные качества, ценностные ориентировки, знания и способности педагога.

В самом общем случае все педагогические компетенции можно разделить на ключевые и конкретные. Ключевые компетенции относятся к общему (метапредметному) содержанию образования и применимы для всех педагогов. Конкретные (предметные) компетенции относятся к отдельному педагогу в рамках определенного учебного предмета.

Эти два вида компетенций, как будет показано ниже, при перечислении профессиональных компетенций учителя химии, имеют дальнейшую градацию на более мелкие подвиды.

Каждая отдельная компетенция, которой должен овладеть педагог, для того чтобы достигнуть профессионального мастерства, в той или иной мере освещает педагогические качества, предметные и методологические знания педагога, его опыт деятельности в стандартных и творческих ситуациях, а также эмоционально-чувственный опыт.

Профессиональные компетенции учителя химии

Для начала рассмотрим общие (ключевые) компетенции, в рамках которых должен осуществлять свою деятельность не только учитель химии, но и любой педагог.

1. Ключевые компетенции педагога

1. Ценностно-смысловая компетенция. Это компетенция в сфере мировоззрения, связанная с ценностными ориентирами педагога, его способностью видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем, осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения. Данная компетенция педагога обеспечивает формирование механизма самоопределения ученика в ситуациях учебной и иной деятельности.

В рамках данной компетенции учитель должен реализовывать свою воспитательную функцию: например, формировать у учащихся основы научного мировоззрения, знакомить с основными законами диалектики, осуществлять нравственное, этическое и эстетическое воспитание учащихся, развивать трудолюбие и аккуратность, прививать любовь к науке, воспитывать бережное отношение к окружающей среде (закладывать основы экологического воспитания), проводить воспитательные беседы, вечера, встречи с людьми, достойными подражания. А также педагог должен добиваться появления у учащихся потребности в постоянном самоанализе, самооценке, саморазвитии.

В состав данной компетенции входят такие качества личности учителя как: социальная зрелость, гражданская ответственность, профессиональные идеалы, гуманизм, самоотверженное отношение к избранной профессии.

2. Социально-трудовая компетенция означает владение знаниями и опытом в сфере гражданско-общественной деятельности (выполнение роли гражданина, наблюдателя, избирателя, представителя), в социально-трудовой сфере (права потребителя, покупателя, клиента, производителя), в сфере семейных отношений и обязанностей, в вопросах экономики и права, в области профессионального самоопределения. Сюда входят, например, умения анализировать ситуацию на рынке труда, действовать в соответствии с личной и общественной выгодой, владеть этикой трудовых и гражданских взаимоотношений. Педагог помогает ученику овладеть минимально необходимыми для жизни в современном обществе навыками социальной активности и функциональной грамотности.

3. Компетенция личностного совершенствования. Она направлена на освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки. Реальным объектом в сфере данной компетенции выступает сам педагог. Он овладевает способами деятельности в собственных интересах и возможностях, что выражается в его непрерывном самопознании, развитии

необходимых современному человеку личностных качеств, формировании психологической грамотности, культуры мышления и поведения. К данной компетенции относятся правила личной гигиены, забота о собственном здоровье, половая грамотность, внутренняя экологическая культура. Сюда же входит комплекс качеств, связанных с основами безопасной жизнедеятельности личности.

4. Информационная компетенция включает умения самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать ее, а также обучать всему этому учеников. С помощью данной компетенции педагог обеспечивает развитие навыков деятельности ученика по отношению к информации, содержащейся в учебных предметах и образовательных областях, а также в окружающем мире.

В данной компетенции педагог должен проявлять дидактические способности – способности передавать учащимся учебный материал, делая его доступным для детей, преподносить им материал или проблему ясно и понятно, вызывать интерес к предмету, возбуждать активную самостоятельную мысль. Гностические способности, также входящие в область информационной компетенции и находящиеся в близком соотношении с дидактическими, состоят в формировании у каждого ученика нравственного, трудового, интеллектуального фонда личности, обеспечивающего ему саморазвитие даже при попадании в неблагоприятную среду.

Качества педагога в данной компетенции носят характер перцептивно-гностических: наблюдательность, креативность, интеллектуальная активность, исследовательский стиль, гибкость, оригинальность и критичность мышления, способность к нестандартным решениям, чувство нового, интуиция, объективность и беспристрастность, бережное и внимательное отношение к опыту старших коллег, потребность в постоянном обновлении и обогащении знаний.

5. Коммуникативная компетенция. Это профессионально значимое, интегративное личностное качество учителя, формирующееся в процессе развития и саморазвития личности. Профессиональное общение является сердцевинной коммуникативной компетентности педагога, оно всегда предполагает общность, сходство, взаимное устремление понимать и принимать другого, не только рационально соизмеряться и реагировать, но и эмоционально сопереживать.

Коммуникативная компетенция включает в себя знание необходимых языков, способов взаимодействия с окружающими и удаленными людьми и событиями, опыт работы в группе, владение различными социальными ролями в коллективе. Педагог должен научить учащихся представить себя, написать письмо, анкету, заявление, задать вопрос, поддержать дискуссию и др.

Перцептивные способности, как способности проникать во внутренний мир ученика, воспитанника, психологическая наблюдательность, связанная с тонким пониманием личности учащегося и его временных психических состояний, также относятся к коммуникации.

Коммуникативные качества педагога – это справедливость, внимательность, приветливость, открытость, доброжелательность, скромность, чуткость, тактичность. А также такие экспрессивные качества, как высокий эмоционально-волевой тонус, оптимизм, эмоциональная восприимчивость и отзывчивость, самообладание, толерантность, выдержка и чувство юмора.

6. Регулятивная компетенция предполагает наличие у педагога умений управлять собственным поведением и поведением учащихся, организовывать учебный процесс, прогнозировать и анализировать. Она включает: целеполагание, планирование, мобилизацию и устойчивую активность, оценку результатов деятельности, рефлексия.

Для овладения данной компетенцией педагог должен обладать следующими способностями:

- организаторские способности – это, во-первых, способности организовать ученический коллектив, сплотить его, воодушевить на решение важных задач и, во-вторых, способность правильно организовать свою собственную работу;
- авторитарные способности – способности непосредст-

венного эмоционально-волевого влияния на учащихся и умение на этой основе добиваться у них авторитета;

- прогностические способности – специальные способности, выражающиеся в предвидении последствий своих действий, в воспитательном проектировании личности учащегося, связанном с представлением о том, что из ученика получится в будущем, в умении прогнозировать развитие тех или иных качеств воспитанника;

- проектировочные способности состоят в конструировании «педагогического лабиринта», т.е. того педагогического маршрута, по которому нужно вести учащегося от незнания к знанию, чтобы ему было не просто интересно, но и полезно, экономно и глубоко, трудно и легко, напряженно и «творчески»;

- конструктивные способности состоят в построении предстоящего занятия, встречи, урока во времени и пространстве, чтобы продвинуться на пути к искомому конечному результату: с чего начать, какую систему заданий-задач предложить, как организовать их выполнение, как провести оценивание.

К организаторским качествам педагога относятся организованность, деловитость, инициативность, требовательность, самокритичность и т.д.

7. Профессионально-педагогическая компетенция. В психологической структуре деятельности педагога можно выделить следующие компоненты: проектировочный; конструктивный; организаторский; коммуникативный; гностический.

Расшифровывая эти понятия, целесообразно определить требования к профессиональному опыту педагога, характеризующему различные аспекты его деятельности.

Опыт проектировочной деятельности заключается в планировании своего курса, в предвидении возможных затруднений со стороны учащихся при усвоении данного курса, в нахождении методов и методических приемов, необходимых для преодоления трудностей учащимися, в определении наиболее рациональных видов деятельности учащихся, способствующих успешному овладению знаниями и приобретению опыта соответствующей деятельности, в умении корректировать свою деятельность, исходя из реакции учащихся на преподавание, в выборе иллюстративного материала по всему курсу, в дифференциации подхода при обучении.

Опыт конструктивной деятельности педагога включает: отбор и разработку композиции содержания информации; проектирование деятельности учащегося, в процессе которой необходимая информация может быть усвоена; проектирование собственной будущей деятельности и поведения для эффективного взаимодействия с учащимися. В связи с этим преподаватель должен уметь: отобрать материал для занятия, выделить узловые понятия и закономерности в нем, найти правильное соотношение фактического и теоретического материала на данном занятии, планировать логические переходы от одного этапа занятий к другому, расположить теоретический материал от легкого к более сложному, сделать выводы по данной теме и осуществить переход к последующей, композиционно строить занятия, не похожие друг на друга и др.

Опыт организаторской деятельности включает в себя организацию информации в процессе ее сообщения учащимися и организацию различных видов деятельности учащихся таким образом, чтобы результаты соответствовали целям системы собственной деятельности и поведения в процессе взаимодействия с учащимися. Взаимодействие предполагает объединение, интеграцию членов взаимодействующей группы и воздействие на группу педагога-организатора, обеспечивающего эту интеграцию. Интеграция является организаторской деятельностью, направленной на учет, контроль, установление индивидуальной ответственности и т.д. В связи с этой стороной деятельности педагог должен уметь организовывать свое время, индивидуальную и коллективную работу учащихся, осуществлять взаимодействие с учащимися в учебной работе и т.д.

Опыт коммуникации, характеризующийся взаимоотношениями в коллективе, рассматривается в двух аспектах: а) взаимоотношения по горизонтали (педагог - учащийся) и б)

взаимоотношения по вертикали (руководитель педагогической системы - партнер по деятельности).

Гностический опыт является своеобразным стержнем всех вышеперечисленных. Он включает в себя изучение и анализ особенностей процесса и результатов собственной деятельности, изучение и анализ деятельности и способности воздействия на учащихся с учетом их возрастных и типологических особенностей.

По мнению Н.В. Кузьминой к профессиональным качествам педагога, в ключе профессионально-педагогической компетенции, относятся [5]: педагогическая эрудиция; педагогическое целеполагание; педагогическое (практическое и диагностическое) мышление; педагогическая интуиция; педагогическая импровизация; педагогическая наблюдательность; педагогический оптимизм; педагогическая находчивость; педагогическое предвидение и педагогическая рефлексия.

II. Конкретные компетенции педагога

Конкретные компетенции включают в себя компетенции учителя конкретного предмета. В нашем случае рассматриваются компетенции учителя химии.

1. Образовательная, развивающая и воспитательная компетенции учителя химии

Перечислим некоторые, наиболее важные образовательные компетенции.

1. Создание у учеников целостности научного и диалектико-материалистического мировоззрения на картину мира в целом и химическую науку в ней.

2. Обучение учащихся важнейшим элементам знания – химическим теориям, их эмпирическим и теоретическим предпосылкам, экспериментальным подтверждениям, границам применимости (теория химической связи, теория электролитической диссоциации, теория строения органических соединений и др.), а также законам (закон сохранения энергии и массы, закон периодичности), понятиям (вещество, химический элемент, атом, молекула, относительные атомная и молекулярная массы, ион, аллотропия, изотопы, химическая связь, электроотрицательность, валентность, степень окисления, моль, молярная масса, молярный объем, вещества молекулярного и немолекулярного строения, растворы, электролит и неэлектролит, электролитическая диссоциация, окислитель и восстановитель, окисление и восстановление, тепловой эффект реакции, скорость химической реакции, катализ, химическое равновесие, углеродный скелет, функциональная группа, изомерия, гомология), методам химической науки и т.д.

3. Обучение учащихся выявлению структуры знаний по химии.

4. Реализация политехнического образования. Разъяснение научных основ химической технологии, ведущих химических производств, путей технического прогресса.

5. Формирование социальной и профессиональной ориентации учащихся. Эта цель связана с необходимостью подготовки учащихся к жизни, к сознательному выбору жизненного пути в соответствии с интересами общества и личными возможностями. Профессиональная ориентация имеет своей целью формирование у учащихся правильных представлений о существующих видах профессионального труда в системе государственного производства, где знание химии сказывается на результатах деятельности и способствует наиболее рациональному выбору профессии.

К развивающим компетенциям учителя относятся, например, изложенные ниже.

1. Развитие личностных качеств, свойств личности, психических процессов, индивидуально-типологических особенностей личности.

2. Развитие творческих, креативных способностей учеников путем развития их творческой познавательной мотивации.

3. Развитие познавательных интересов, интеллектуальных способностей, продуктивного мышления в процессе проведения химического эксперимента, способности самостоятельного приобретения знаний в соответствии с возникающими жизненными потребностями.

4. Развитие способности и потребности находить, изучать и критически анализировать литературу по интересующим вопросам, популярную информацию о новых открытиях в области химии и других наук.

5. Развитие у учащихся потребности к постоянному саморазвитию, самосовершенствованию, самоанализу.

6. Развитие у учащихся способности анализировать учебный материал, подвергать его критической оценке. Развитие способности логически мыслить. Развитие оригинальности ума, способности находить нестандартные решения поставленных задач.

7. Развитие правильной, грамотной речи, способности умело излагать материал, вести дискуссию, высказывать свое мнение, отстаивать свою позицию.

8. Развитие способности различного представления информации.

9. Развитие навыков работы с химическими реагентами, оборудованием, посудой.

10. Приобретение умений решать химические задачи, составлять уравнения химических реакций и расставлять в них коэффициенты.

Воспитательные компетенции (самая широкая область) включают в себя множество направлений: эстетическое, нравственное, трудовое, этическое и т.д. Приведем несколько конкретных примеров.

1. Нравственное и эстетическое воспитание учащихся. Учитель химии воспитывает трудолюбие, нравственность, интерес к предмету, творчество, инициативу, гуманизм, оптимизм, коллективизм, бережное отношение к природе, уважение к преобразующим возможностям науки, понимание приоритета общечеловеческих ценностей.

Воздействуя на эмоции учащихся, учитель последовательно раскрывает перед ними красоту и внутреннее совершенство науки химии, ее отдельных теорий, законов и экспериментов, учит видеть прекрасное в явлениях природы, в современной технике.

2. Трудовое воспитание учащихся. Учитель химии, знакомя учащихся на лабораторных и практических занятиях с отдельными элементами деятельности, характерной для современной техники, и, привлекая их к самостоятельной творческой деятельности при выполнении практических заданий и лабораторных работ, создает благоприятные условия для воспитания у них аккуратности, инициативы, самостоятельности, трудолюбия, чувства коллективизма.

3. Формирование у учеников основ научнорационалистического воспитания: разъяснение положений важнейших мировых религий и объяснение их несостоятельности с целью становления четкого научного понимания мира и процессов, происходящих в нем.

4. Воспитание нравственности, сознательной дисциплины, культуры поведения.

5. Воспитание сознательного отношения к учению, развитие познавательной активности и культуры умственного труда.

2. Академические компетенции учителя химии

Узкоспециальные компетенции учителя химии.

К области узкоспециальных компетенций учителя химии относятся следующие его предметные и методологические знания, опыт деятельности и стандартных и творческих ситуациях, а также эмоционально-чувственный опыт:

1. Правильное понимание современной химической картины мира, позволяющее рассматривать все полученные знания в их единстве и взаимосвязи. Опыт выделения и логического обоснования в этой картине места и значения любого элемента химического знания.

2. Знание основных элементов химической науки: понятий, законов, методов, теорий и принципов важнейших разделов химии.

Указанные знания должны включать следующее:

– четкие представления об основных исторических этапах развития химии в целом от античной натурфилософии до современной химии, об эволюции отдельных химических по-

нятий и идей. Понимание причин, путей и методов развития химической науки. Знание механизмов научного поиска основоположников химической науки. Общее представление об основных работах выдающихся отечественных и зарубежных ученых, сыгравших решающую роль в развитии химии;

- знание основ атомно-молекулярного учения;
- знание периодического закона и периодической системы химических элементов Д.И. Менделеева;
- знание основных положений теории строения вещества;
- знание основ теории электролитической диссоциации;
- знание основ теории строения органических веществ;
- знание химии агрегатных состояний вещества;
- знание закономерностей возникновения и протекания химических реакций

3. Опыт структурирования, систематизации знаний и представления их различными способами.

4. Опыт использования математического аппарата химии. Понимание необходимости математизации в описании химических явлений и их теоретической интерпретации.

5. Понимание роли эксперимента в химической науке. Знание методики современного химического эксперимента, умение самостоятельно проводить простейшие лабораторные исследования, включая работу с современными приборами. Понимание соотношения теории и эксперимента, их неразрывной связи и попеременно ведущей роли. Четкое понимание границ применимости химических теорий. Понимание значения эксперимента в построении химических гипотез и превращении их в теории. Знание фундаментальных опытов, сыгравших решающую роль в истории химии.

6. Опыт применения полученных теоретических знаний при решении практических задач; опыт решения разнообразных (вычислительных, качественных, экспериментальных) химических задач.

7. Опыт поиска новой информации и работы с литературными источниками. Опыт самостоятельного изучения новых вопросов химии. Опыт систематической работы с научной, научно-популярной и методической литературой. Опыт популяризации достижений современной науки и техники для различных аудиторий.

Дидактические компетенции учителя химии (наиболее важные).

1. Всестороннее знание и глубокое понимание задач преподавания химии на современном этапе.

2. Знание теоретических основ методики преподавания химии как педагогической науки и понимание методов ее исследования.

3. Опыт построения на материале химии идеологических выводов; опыт творческого использования диалектического метода при объяснении химических явлений и установлении закономерностей, опыт целенаправленного и планомерного формирования системы научных взглядов учащихся.

Учебно-воспитательные компетенции учителя химии.

1. Опыт организации учебного процесса; опыт правильного построения урока с учетом двух существенных признаков, характеризующих его: основной задачи и формы организации работы учащихся.

2. Опыт работы с учебными текстами и различного представления информации.

3. Опыт определения объема и последовательности изложения материала на уроке, рационального выбора метода изложения, обоснованного и продуманного сочетания экспериментальных и теоретических обоснований, выводов и иллюстраций.

4. Опыт активизации познавательной деятельности учащихся, сочетания фронтальной работы с групповой и индивидуальной. Опыт развития личностных качеств учеников, их творческих, креативных способностей.

5. Знание основ программированного обучения; навыки и умения рационального использования технических средств обучения (ТСО) в учебной и внеклассной работе с учащимися.

6. Опыт изложения нового материала учащимся с практическим применением приемов и форм организации проблемного обучения.

7. Опыт грамотной, правильной речи и опыт постановки речи учеников.

8. Опыт развития у учащихся потребности к саморазвитию, самосовершенствованию, самоанализу.

9. Опыт использования классной доски и опыт руководства записями и зарисовками в тетрадях учащихся.

10. Опыт в области методики и техники демонстрационного эксперимента по химии.

11. Опыт постановки и проведения фронтальных лабораторных работ и лабораторных опытов; опыт организации и проведения практикумов по химии; опыт руководства домашними экспериментальными заданиями.

12. Опыт проведения занятий по решению химических задач; опыт самостоятельного составления школьных задач различной трудности.

13. Опыт правильного построения, проведения и закрепления изученного материала; опыт организации и проведения уроков повторения пройденного.

14. Знание всех форм контроля учебной работы учащихся и опыт их использования.

15. Опыт проведения всех форм внеклассной работы по химии.

16. Опыт организации и ведения хозяйства кабинета химии.

17. Знание воспитательного значения преподавания химии и умение проводить воспитательную работу в процессе обучения (воспитание уважительного отношения к труду, людям труда, собственности, этическое воспитание, элементы эстетического воспитания, воспитание положительных черт характера и т.д.).

18. Опыт социальной и профессиональной ориентации учеников.

Таким образом, вышеизложенные компетенции учителя химии представляют собой четкий свод правил и установок, обращаясь к которым, педагог мог бы сравнить свой уровень педагогических способностей с эталонным и, придерживаясь данных правил, достичь в своем деле профессионального мастерства.

Настоящие профессиональные требования к учителю химии можно понимать как систему требований к качествам (компетентности) субъекта деятельности, которые в своей целостности определяют возможность занятия им конкретной должности и определяют успех в педагогической деятельности.

Библиографический список

1. Профессиональный стандарт педагогической деятельности: требования к учителю и к педагогическому образованию // Вестник образования. – 2007. – №7.
2. Хуторский, А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А.В. Хуторский. – М.: Изд-во МГУ, 2003.
3. Профессионально-педагогическая подготовка учителя физики: сборник научных трудов. – Л., 1977. – Вып. 1.
4. Чернобельская, Г.М. Методика обучения химии / Г.М. Чернобельская: учеб. для студ. высш. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛА-ДОС, 2000.
5. Кузьмина, Н.В. Психологическая структура деятельности учителя / Н.В. Кузьмина. Тексты лекций. – Гомель: Изд-во Гомельского государственного университета, 1976.

Статья поступила в редакцию 17.05.09

УДК 37.01 (075)

Т.Ф. Кряклина, д-р филос. наук, проф. Алтайской академии экономики и права, г. Барнаул, E-mail: sonet312@mail.ru
А.П. Детков, канд. юр. наук, доц. Алтайской академии экономики и права, г. Барнаул, E-mail: detkova@yandex.ru

ОЦЕНКА ЗНАНИЙ И ОЦЕНКА КОМПЕТЕНЦИЙ: ОБЩЕЕ И ОСОБЕННОЕ

В статье анализируется оценивание знаний и компетенций. Показано, что компетентностный подход в обучении предполагает соответствующую систему оценивания, ориентированную на выявление способностей и навыков решения практических задач.

Ключевые слова: оценивание, знания, компетенции, тестирование, практическая деятельность.

Оценка какого-либо явления, факта, события, человека относится к числу наиболее сложных и неоднозначных проблем, поскольку неизбежно связана с выбором критериев. А они, как известно, довольно субъективны. Тем не менее, существуют определенные показатели, методики их расчета и сопоставления и даже народные афоризмы, которые позволяют производить более менее адекватную оценку состояния субъекта. Так, например, в оценке человека народная мудрость до сих пор руководствуется следующим постулатом: «Встречают по одежке, а провожают по уму», содержащим в себе определенные рациональные ориентиры, характеризующие личность.

В нашей статье речь пойдет о реальных проблемах оценки знаний и оценки компетенций. В сложившейся системе отечественного образования как общего, так и профессионального пока господствует традиционная система оценки знаний обучающихся. Эта система оценки ориентирует нас на определение соответствия воспроизводимого знания существующим концептам, положениям, постулатам. При такой системе оценки знаний индивид становится своеобразным посредником между знанием, существующим объективно, и тем знанием, которое им усваивается и репродуцируется. Главным критерием оценки знаний здесь становится его соответствие сложившемуся постулату, норме, а не сам процесс мышления обучающегося. Такой критерий как бы заранее предполагает выбор определенной оценки, адекватной конкретной степени соответствия воспроизводимого знания существующему объективно знанию и его можно назвать запрограммированным.

Анализ содержания запрограммированных критериев оценки знаний обучающихся содержится в инструкциях и положениях, подготовленных министерствами и департаментами по поводу выставления оценок («отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «неудовлетворительно») и предписаний следования им. Задача преподавателя при такой системе оценивания знаний – четко следовать и выполнять предписания, данные свыше, либо ориентироваться на собственные представления о соответствии знания обучающегося существующим научным концепциям и положениям.

Переход системы профессионального образования на компетентностное обучение обуславливает необходимость поиска соответствующей системы оценок компетенций, формируемых вузом. В утвержденном Министерством образования и науки РФ макете федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования третьего поколения компетенция определяется «как стремление и готовность обучающегося применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области». Таким образом, компетенция включает в себя определенные знания как некую научную информацию, умение, способность и готовность применять их в практической деятельности, а также личностные качества индивида, способствующие его успешной деятельности в определенной области. Компетенция, следовательно, более широкое и многозначное понятие, нежели знание. Компетенция, как сле-

дует из определения, – это своеобразный сплав рационального и иррационального, эмоционального и чувственного, интуитивного и психологического в сознании и поведении человека.

В американской педагогической науке под «профессиональными компетенциями» понимаются конкретные знания, умения и навыки по профессии, востребованные современным рынком труда, которыми должен овладеть выпускник системы профессионального обучения для соответствия требованиям потенциального рабочего места в выбранной профессиональной области» [1, с. 24]. Как видим из приведенного определения, в характеристику компетенций вводятся такие свойства, как востребованность современным рынком труда и соответствие требованиям потенциального рабочего места в выбранной профессиональной области. Продвинутость данного определения компетенций от приведенного ранее в том, что оно подчеркивает актуальность именно тех знаний, умений и навыков по профессии, которые востребованы современным рынком труда. Многие профессии, существующие издавна, в современном информационном обществе, как известно, претерпевают значительные изменения. Наряду с ними активно формируются новые профессии.

Далее, в определение компетенций вводится такой критерий, как соответствие требованиям потенциального рабочего места в выбранной профессиональной области. Другими словами потенциальное рабочее место в выбранной профессиональной области становится своеобразным ориентиром в формировании конкретных компетенций. Таким образом, внешняя среда корректирует систему образования, усиливая его практико-ориентированный характер.

Переход на компетентностное обучение коренным образом трансформирует систему образования, в том числе и систему оценивания обучающихся. Сущностные черты компетентностного подхода наиболее полно описаны американскими исследователями К. Грэйем и Э. Херром [2, с. 55-56]. Приведем выделенные ими основы компетентностного подхода с тем, чтобы охарактеризовать специфику оценивания компетенций:

- результаты описываются в поведенческих, наблюдаемых или соотнесенных с определенными критериями учебных целей, актах;
- обучение, направленное на результаты, осуществляется в соответствии с заданной последовательностью;
- методика и содержание образования имеют конкретную направленность на учебные цели;
- оценивание определяется поведенческими целями и, как правило, проводится в форме демонстрации или применения компетенций;
- устанавливается минимальный уровень компетентности, которым должны овладеть все учащиеся до перехода к следующим поведенческим задачам;
- обучаемым представляется скорая и своевременная обратная связь в отношении их поведения и действий.

Специфической особенностью процесса оценивания результатов обучения при компетентностном подходе является демонстрация компетенций в поведенческих действиях, наблюдаемых и соотносимых с определенными критериями учебных целей.

В этих действиях обучаемый должен востребовать и использовать именно необходимые знания, умения, навыки, собственную эрудицию и интуицию для того, чтобы достичь ожидаемого от него результата. В отличие от знаневого подхода к обучению при компетентностном подходе обучаемый востребует из своего арсенала знаний то знание, которое необходимо для демонстрации данной конкретной компетенции. Если учебная ситуация меняется и посредством этой смены востребуются иные компетенции, обучающийся должен суметь перестроиться и использовать те знания, умения и навыки, которые адекватно реализуют новые компетенции.

Знания – безусловно неотъемлемая и необходимая часть компетенции. Но их воспроизведение при компетентностном подходе происходит не ради воспроизведения как такового, а в зависимости от содержания и направленности востребуемой конкретной компетенции. Посредством такого «выборочного» воспроизведения знаний обучаемый осуществляет постоянную работу со знанием, его адаптацию к конкретной учебной и реальной ситуации. Компетентностный подход придает подвижность и изменчивость и воспроизводимость знания в конкретных учебных, жизненных и профессиональных ситуациях, дополняет его новыми качествами и свойствами.

Приведем конкретные примеры оценивания знаний и оценивания компетенций, приобретаемых студентами в ходе изучения учебной дисциплины «Уголовное право» в вузе. Задание по оцениванию знаний об уголовном законодательстве России, стран СНГ и Балтии может быть сформулировано следующим образом: «Охарактеризуйте уголовное законодательство одной из вышеперечисленных стран». Ответ на этот вопрос предполагает безусловно знание содержания уголовных кодексов, добросовестный пересказ, воспроизведение их основных разделов и статей и соответствующих комментариев по каждому из них.

Задание по оценке компетенций, приобретаемых в ходе изучения уголовного законодательства вышеперечисленных стран, может быть сформулировано следующим образом: «Проведите сравнительный анализ уголовного законодательства России, стран СНГ и Балтии». Это задание не только больше по объему, но и отличается по содержанию и характеру выполнения. Его выполнение предполагает не только знание уголовного законодательства, но и демонстрацию умения работать с текстами правовых документов, каковыми являются уголовные кодексы; профессионально анализировать и сравнивать содержание их конкретных разделов и статей. Причем выполнение данного задания требует демонстрации как профессиональных (юридических), так и универсальных компетенций, таких как: владение общенаучными методами исследования, навыками устного и письменного общения; умение критически переосмысливать накопленный опыт, руководствоваться этическими и правовыми нормами, регулирующими человеческие отношения.

Поскольку оценивание компетенций студента основывается на демонстрации им использования сравнительного метода при анализе уголовного законодательства России, стран СНГ и Балтии, предполагается, что обучающийся знает этот метод и владеет им достаточно хорошо. Если этого нет, преподаватель обязан предварительно дать обобщенную информацию о методе сравнения, являющимся общенаучным методом исследования и имеющим некоторые особенности. В качестве примера приведем эту информацию.

Методы сравнения широко используются в гуманитарных, социальных и естественных науках. Его использовал древнегреческий философ Аристотель, живший в I тысячелетии до нашей эры, когда строил свою знаменитую классификацию форм государственного устройства и правления. Широкое распространение в науке метод сравнения получил благодаря тому, что его использование позволяет перейти от описания объекта или явления к его объяснению.

Сравнительные методы разнообразны. Среди них выделяют: **сравнительно-сопоставительные методы**, ориентированные на выявление природы разнородных объектов; **исто-**

рико-типологические методы, объясняющие сходство не связанных по своему происхождению объектов одинаковыми условиями становления и развития; **историко-генетические методы сравнения**, объясняющие сходство явлений как результат их родства по происхождению. Эта классификация довольно условна.

Приведенная информация о методе сравнения ставит студента в ситуацию выбора, необходимости обоснования и принятия решения по поводу использования в своем варианте сравнительного анализа уголовного законодательства России, стран СНГ и Балтии. Студенту необходимо сделать выбор конкретной разновидности метода сравнения. Ход дальнейших рассуждений студента в этом анализе будет зависеть от его знания и понимания уголовного законодательства различных стран, умения комментировать содержание и структуру общей и особенной частей уголовных кодексов, их конкретных статей, отстаивать собственную профессиональную позицию с учетом личных качеств обучающихся.

Принципиальное отличие предстоящего оценивания компетенций студента в этом виде деятельности заключается в том, что у преподавателя нет запрограммированных оценок ожидаемого результата. Он может определенно лишь предположить, что этот результат может быть либо положительным, либо отрицательным. Но заранее описать, какой сравнительный анализ уголовного законодательства России, стран СНГ и Балтии будет соответствовать оценкам «отлично», «хорошо», «удовлетворительно» и каким набором характеристик студент должен овладеть практически невозможно. В каждом из них будет отражаться индивидуальное проявление различного набора компетенций и личных качеств обучающихся, заслуживающее адекватных, но не запрограммированных критериев оценок: «отлично», «хорошо», «удовлетворительно».

Существуют ли аналогичные методы оценивания обучающихся в традиционных системах обучения? Думаем, что существуют. И они характерны (вернее необходимы) не для традиционных, а для инновационных форм обучения, в которых всегда содержится момент новизны, требующий иных (незапрограммированных) инструментов оценивания. В традиционную систему оценивания новизна, инновационность «не вписывается», поскольку она «ломает» устоявшиеся стереотипы и представления об образовании, его месте и роли в жизни человека и общества, включая и систему оценивания процесса и результатов обучения.

В настоящее время в оценивании знаний студентов широко используется тестирование. Основоположителем педагогического тестирования считается преподаватель одной из английских благотворительных школ Джордж Фишер, который в 1862 г. издал книгу «Principal of Greenwich Hospital School». В книге были приведены вопросы – задания и шаблоны ответов на них. Каждому шаблону ответа соответствовало число шкалы оценок в интервале от 1 до 5 с шагом 1/4. Тесты Фишера охватывали такие дисциплины, как письмо, чтение, математика, навигация, священное писание, французский язык, общая история, рисование, практические навыки и грамматика.

Книга была замечена педагогической общественностью. В 1864 г. в журнале «The Museum a Quarterly Magazine of Education, Literature and Science» была опубликована статья – рецензия Е. Чадвика, в которой автор указал на основные достоинства педагогической новинки Фишера. Первое, на что обратил внимание Е. Чадвик, – при тестировании оценка не зависит от мнения учителя. В этом смысле числовое значение шаблона объективно и зависит только от самого шаблона ответа. Второе, при такой форме оценивания знаний можно определить фиксированный стандарт оценки, уровень результатов обучения для каждого учащегося. Третье, и, пожалуй, самое важное – числовые результаты тестирования поддаются статистической обработке.

В 1992 г. Департаментом образования г. Москвы в Институте повышения квалификации работников образования

была открыта лаборатория аттестационных технологий. Создавалась она для того, чтобы разработать методы объективного контроля знаний школьников по различным предметам, то есть тестов. В соответствии с Законом РФ «Об образовании», принятом в 1993 году, в России были введены образовательные стандарты, и тесты могли бы помочь в выяснении того, насколько уровень знаний учащихся соответствует этим стандартам.

Тестирование как инструмент оценки знаний обучающихся в настоящее время пришло и в систему высшего профессионального образования. Проведение тестирования согласно Постановлению Правительства РФ «Об утверждении Правил осуществления контроля и надзора в сфере образования» от 20.02.2007 г. является также одним из направлений надзора в сфере образования, осуществляемых Федеральной службой по надзору в сфере образования и науки.

Согласно результатам проверки деятельности образовательного учреждения Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки имеет право определять меры индивидуального и общего характера, направленные на устранение выявленных нарушений, в том числе выдавать образовательной организации предписания о приведении условий образовательной деятельности и качества образования в соответствии с законодательством Российской Федерации в области образования [3, с. 28, 29]. В этой связи возрастает значимость и качества организации процедуры тестирования остаточных знаний, проводимого в вузах по тестам, подготовленным федеральными центрами.

История педагогического тестирования, как отмечалось ранее, начиналась с его использования в системе школьного образования. Сегодня оно широко используется и в системе высшего профессионального образования, которое, как известно, решает несколько иные задачи нежели общеобразовательная школа. Система школьного образования в большей степени ориентирована на стандартизированное обучение, так как именно школа (школьное образование) в условиях индустриального и постиндустриального общества играет центральную роль в формировании единой культурно-языковой среды национального государства, стандартизированного поведения его членов как граждан.

Государственные образовательные стандарты высшего и послевузовского профессионального образования согласно статьи 5 главы II Федерального закона «О высшем и послевузовском образовании» предназначены для обеспечения: качества высшего и послевузовского профессионального образования; единства образовательного пространства Российской Федерации; основы для объективной оценки деятельности образовательных учреждений, реализующих образовательные программы высшего и послевузовского профессионального образования; признания и установления эквивалентности документов иностранных государств о высшем и послевузовском профессиональном образовании [4].

В структуру государственных образовательных стандартов высшего и послевузовского профессионального образования включены федеральные и национально-региональные компоненты. Федеральные компоненты содержат: общие требования к основным образовательным программам высшего и послевузовского профессионального

образования; требования к обязательному минимуму содержания основных образовательных программ высшего и послевузовского профессионального образования, к условиям их реализации, в том числе к учебной и производственной практике и итоговой аттестации выпускников, уровню подготовки выпускников по каждому направлению подготовки (специальности); сроки освоения основных образовательных программ высшего и послевузовского образования в государственных и муниципальных образовательных учреждениях; максимальный объем учебной нагрузки обучающихся. Государственные образовательные стандарты высшего и послевузовского профессионального образования, как видим, предназначены прежде всего для обеспечения качества профессионального образования, формирования единого образовательного пространства внутри страны и за ее пределами, так как наука интернациональна по своей сути; обеспечения обязательного минимума содержания основных образовательных программ и условий для их реализации.

Резюмируя сказанное, подчеркнем, что тестирование – один из важнейших инструментов измерения и количественной оценки различных характеристик человека: умственных, физических, психических, биологических и т.д. В этом отношении теория тестирования предоставляет исследователям и экспертам достаточно большое число концепций и методик проведения тестов. Однако более всего претензий у критиков к инструментарию тестирования остаточных знаний студентов высших учебных заведений: «Что и каким образом мы измеряем? По каким критериям и с какой целью составляются тесты? И каким образом интерпретируются их результаты?» Сами принципы определения степени усвоения студентами дидактических единиц по тестируемой учебной дисциплине, предлагаемые в настоящее время, также требуют специального анализа и научного обобщения.

В связи с предстоящим переходом высшего профессионального образования России на стандарты III поколения, основывающиеся на компетентностном подходе, предстоит большая работа по совершенствованию педагогического инструментария тестирования. Эти тесты должны будут выявить сформированность либо несформированность у студентов компетенций, трактуемых официальными органами не как сумму знаний и фактов, а как стремление и готовность применять знания, умения и личные качества для успешной деятельности в определенной области. По мнению специалистов, «ни одна из форм текущего промежуточного и рубежного контроля, за исключением отчетов по практикам и НИРС, не может достаточно полно оценить качество какой-либо компетенции. Основным видом объективной оценки компетенций выпускника является итоговая государственная аттестация (ИТА), включающая государственный экзамен и выпускную квалификационную работу (ВКР)» [5, с. 5].

Проблема будет заключаться в том, чтобы предлагаемые тесты-задания, тесты-вопросы позволяли бы выявлять стремление и готовность студента применять все вышеперечисленные константы его образованности, обеспечивающие успешность учебной деятельности как основы предстоящей деятельности профессиональной.

Библиографический список

1. Федотова, Е.Е. Концепция профессиональных компетенций В США: теория и практика / Е.Е. Федотова // Специалист XXI века: традиции и инновации в высшем профессиональном образовании. – Барнаул: Изд-во ААЭП, 2001.
2. Федотова, Е.Е. Модернизация компетентностного подхода в общем и профессионального образования США / Е.Е. Федотова // Вестник ААЭП, 2003. – Вып. 7.
3. Постановление Правительства РФ «Об утверждении правил осуществления контроля и надзора в сфере образования» от 20 февраля 2007 // Высшее образование. – 2007. - №3.
4. «О высшем и послевузовском профессиональном образовании: федеральный закон от 22 августа 1996» . - №125 – ФЗ // Собрание законодательства РФ. – 1996. - №35. – Ст. 4135.

5. Богословский, В. Принципы проектирования оценочных средств для реализации образовательных программ ВПО: компетентностный подход / В. Богословский, Е. Караваева, А. Шехонин // Высшее образование в России. – 2007. – №10.

Статья поступила в редакцию 12.05.09

УДК 37.03 72.03

И.Г. Иванова, аспирант КГУКИ, г. Казань, E-mail: iraida@yandex.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КАЛЕНДАРНОГО ФОЛЬКЛОРА В ЭТНОХУДОЖЕСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ ЛИЧНОСТИ

В статье представлен раздел диссертационного исследования, посвященного разработке педагогических условий процесса этнохудожественного воспитания личности на основе использования календарного игрового фольклора. Обоснована актуальность проблемы, дано определение понятия этнохудожественное воспитание, изложены разработанные автором педагогические условия, включающие разработку учебно-методического комплекса, методологию исследуемого процесса.

Ключевые слова: этнохудожественное воспитание, социально-педагогические функции, педагогические условия, методологические подходы, детский календарно-игровой фольклор.

Возросшее внимание государства к традиционной народной культуре обусловлено острыми современными проблемами сохранения культурной идентичности, самобытности и культурного наследия каждого народа. Культура народов России выполняет в обществе ключевую роль, способствует сближению и взаимопониманию между людьми, утверждению принципов согласия и толерантности. В связи с этим одним из важнейших направлений в русле духовно-нравственного развития личности становится этнохудожественное воспитание. Актуальность этнохудожественного воспитания молодежи в современных условиях отражается во многих важнейших правительственных программах, а также в международных актах ЮНЕСКО «Рекомендациях ЮНЕСКО о сохранении фольклора» (1989 г.), законах РФ «Об образовании» и «О культуре» (1992 г.). В частности, задача повышения роли и значения традиционной культуры и национально-культурного наследия России в образовании рассматривается в Государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации», Федеральной целевой программе «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе».

Методологическую основу процесса этнохудожественного воспитания составили идеи Н.А. Бердяева, Л.Н. Гумилева, И.А. Ильина, В.С. Соловьева, П.А. Флоренского и других выдающихся русских философов о значимости отечественного национально-культурного и культурно-исторического наследия для судьбы России, о национальном характере и национальных образах мира. Основополагающее значение имеют труды выдающихся русских педагогов: П.П. Блонского, В.И. Водовозова, К.Д. Ушинского, П.Ф. Каптерева, С.Т. Шацкого и других. Средством этнохудожественного воспитания выступает народная художественная культура. Ценностно-смысловой потенциал этнохудожественной культуры отражается в ее ведущей функции – интегративной, для выполнения которой выработаны целостные системы, раскрывающие суть народного миропонимания по важнейшим философским вопросам в жизни человека, общества и природы. Ответы на философские вопросы бытия даются народной культурой в форме эстетически и логически завершенных художественных систем [1]. Мы используем в качестве руководства к нашему исследованию одну из ведущих этих систем, а именно, целостный календарно-обрядовый комплекс, формирующий ритмичность, «экологичность», «природосообразность» жизни человека в течение года, создающий условия для полноценного общения людей, наполненный духовным содержанием с необходимым для физического и психического здоровья чередованием труда и отдыха, обладающий высокой этической и эстетической ценностью.

Проблеме этнохудожественного воспитания личности посвящены труды многих современных ученых-педагогов: Т.И. Баклановой, Г.Н. Волкова, И.Ф. Гончарова, Л.В. Ершовой, М.И. Махмутова, Г.В. Мухаметзяновой, З.Г. Нигматова, И.Ю. Павловой, Ф.Ш. Салитовой, С.А. Хамматовой, Я.И. Ханбико-

ва и др. Вопросы этнопедагогики, этнохудожественной культуры освещались в исследованиях Г.С. Виноградова, В.Е. Гусева, В.А. Разумного, И.И. Земцовского, А.С. Каргина, М.П. Чередниковой, Н.В. Леоновой и т.д. Проблеме воспитания подрастающего поколения средствами этнокультуры посвящены работы А.И. Арнольдова, А.А. Аронова, Ю.В. Бромлей, Л.П. Буйевой, Л.Н. Когана, Д.С. Лихачева и др. Проблема приобщения детей к этнической культуре и народному художественному творчеству как фактору духовно-нравственного и творческого развития личности рассматривается в работах М.Л. Бирюковой, В.Ф. Канева, О.В. Резановой, Т.Я. Шпикаловой. Социально-педагогические функции фольклора отражены в работах М.С. Жирова, Г.А. Коровкина, Н.Ю. Новицкой, С.В. Приходько, Г.А. Романова, Т.К. Рулина, Л.В. Фибих.

Актуальность проблемы, ее практическая значимость и научная неразработанность явились основой для проведения экспериментального исследования. Целью нашего исследования является теоретическое обоснование и экспериментальная проверка педагогических условий процесса этнохудожественного воспитания личности школьника на основе использования детского календарного игрового фольклора. Объектом исследования выступает процесс этнохудожественного воспитания. Предмет исследования – совокупность педагогических условий, способствующих эффективному использованию детского календарного игрового фольклора в процессе этнохудожественного воспитания. Процесс этнохудожественного воспитания личности школьника на основе использования детского календарного игрового фольклора будет эффективным если разработаны и внедрены необходимые педагогические условия, включающие: а) отбор и систематизация адаптированного применительно к учебно-воспитательному процессу в условиях образовательных учреждений календарного игрового фольклора; б) разработка учебно-методического обеспечения процесса этнохудожественного воспитания, необходимого для эффективного использования детского календарного игрового фольклора; в) использование разнообразных, соответствующих специфике исследования форм, методов и принципов этнохудожественного воспитания.

Этнохудожественное воспитание – это этнопедагогический процесс, направленный на воспитание этнической культуры личности, формирование и развитие этнокультурной компетентности, обладающий огромным педагогическим потенциалом и выполняющий эстетическую, психологическую, физиологическую функции для всестороннего развития личности. Средством этнохудожественного воспитания в нашем исследовании выступает календарный фольклор, в частности, детский игровой фольклор. Феномен «фольклор» имеет различные трактовки в определении и характеристике: первичная аутентичная культура этнической общности (Л.И. Васеха); «хранилище мудрости и жизненной силы народа» (Л.Л. Куприянова); «важнейший компонент, составляющий историю культуры, ее действующее лицо, отражающий определенные

циклы человеческой жизни, времен года, трудовых занятий (А.С. Каргин); совокупность основанных на традициях культурного сообщества творений, выраженных группой или индивидумами и признанных в качестве отражения чаяний сообщества, его культурной и социальной самобытности (Рекомендации ЮНЕСКО).

Одной из форм приобщения детей к фольклору, как элементу народной художественной культуры, отвечающей особенностям детской психики, является знакомство с ним в процессе традиционной народной игры. Игры народные – это термин, которым мы обозначаем как, собственно, игры, так и различные зрелища, народные виды спорта, которые, имея игровую развлекательную основу, включают в себя элементы театра, цирка, танцевального, музыкального, песенного, поэтического и изобразительного искусства. Многовековой опыт человечества доказывает, что детская народная игра имеет громадный педагогический потенциал и является важнейшим средством этнохудожественного воспитания: игра является важным педагогическим средством регулирования отношений детей и педагогов; ее суть в способности преобразовать действительность; в игре впервые проявляется и формируется потребность ребенка воздействовать на мир; она имеет такое же непреходящее образовательное значение, как и народная поэзия, легенды, сказки и т.д. Игра – это своеобразная школа социализации ребенка, играть – для ребенка означает осваивать социальный опыт. По мнению Е. Покровского, «игра представляет собою один из методов, посредством которого ребенок мало-помалу вступает в общение с внешним миром» [2].

Детские фольклорные игры можно разделить на три типологические группы: драматические (творческие), спортивные и хороводные. В этом плане детский игровой фольклор, как искусство синкретическое, в котором исключительно ярко выражено игровое начало, может служить почвой для всестороннего развития личности: нравственного, эстетического, интеллектуального и физического. Отметим также его роль в формировании механизмов мышления и личностного потенциала, а именно: регуляция социо-психогенных потребностей в самовыражении, творчестве, коммуникативности, снятие социальной напряженности и т.д. Таким образом, детский игровой фольклор является средством, инициирующим нужные потребности, способствующим появлению соответствующих видов поведения, что, в конечном итоге, обеспечивает возможность целенаправленного формирования определенных личностных качеств у учащихся.

Мы выделяем следующие функции детской календарной фольклорной игры: а) физическое развитие личности школьника; б) формирование нравственного начала в личности (нравственное становление личности); в) воспитание чувства патриотизма, любви к Родине, родному краю; г) знакомство посредством фольклорной игры с окружающей действительностью, налаживание взаимодействия с социумом; д) развитие творческих способностей личности. С учетом вышеуказанных функций нами осуществались отбор и систематизация материала календарного игрового фольклора, адаптация его применительно к учебно-воспитательному процессу школьников в условиях образовательных учреждений. Основное внимание при этом уделялось педагогическому потенциалу фольклорного материала – это развивающие, обучающие, воспитательные его ресурсы, а также учет социально-пространственного временного поля игры.

Последующим этапом явилась разработка учебно-методического обеспечения процесса этнохудожественного воспитания, способствующего эффективному использованию детского календарного игрового фольклора. С этой целью автором было разработано учебное пособие «Играем, играем – всех потешаем!» [3]. Это учебное пособие призвано способствовать более глубокому пониманию русских народных традиций, обрядов и обычаев, календарных детских игр, являющихся своеобразной малой энциклопедией народных знаний об окружающем нас мире, содействует формированию мировоззрения младших школьников средствами народного искусства. Следующее учебно-методическое пособие «Детский кален-

дарный фольклор» нацелено на комплексный подход в преподавании детского фольклора, дает четкое представление о круге изучаемых проблем, методологических основах, формах и видах деятельности, предполагает обогащение целостной воспитательной работы на основе педагогически осмысленных примеров детских фольклорных игр [4]. Автором также разработана образовательная и развивающая программа «Волшебный мир фольклора» [5], рассчитанная на три года обучения (с первого по третий классы) для детей разных уровней музыкальных способностей, являющаяся важным звеном в комплексном этнохудожественном воспитании учащихся. В помощь организатору детского фольклорного досуга, автором разработано учебное пособие «Фольклорный праздник и народные игры», освещающее вопросы сохранения национальных традиций, установления связей между старой, традиционной и современной культурой. Автор не ограничивается рамками традиционного игрового фольклора, а предполагает использование авторских вариантов традиционных игр, их разнотипных переработок.

Следующим педагогическим условием выступает использование разнообразных, соответствующих специфике исследования форм, методов и принципов этнохудожественного воспитания на основе применения детской календарной фольклорной игры. В процессе планирования и организации учебных занятий мы использовали следующие методологические подходы:

а) *культурологический подход*, позволяющий рассматривать процессы этнохудожественного воспитания в русле концепций культурогенеза и этногенеза, при этом культуросообразность становится важнейшим условием развития этнохудожественного воспитания и средством реализации его национальной идеи;

б) *художественно-эстетический подход* – это взаимосвязь этнохудожественного и эстетического воспитания личности на основе освоения специфики художественно-образной системы разных пластов искусства. В основе этого подхода собственно человеческое отношение личности к миру вещей и миру людей, а также закономерности порождения смысла произведений искусства. Любое произведение народного искусства может быть рассмотрено как своего рода текст, в котором закодирована богатейшая этнокультурная информация. Прочтение этих знаков, символов, понимание и освоение средств художественной выразительности, ведет к присвоению личностью эстетики, духовности и гармонии, заложенных в глубинах содержания произведений искусства;

в) *интегративный подход* обеспечивает качественно новый уровень этнохудожественного воспитания, в процессе которого немаловажное значение приобретает интегрирующее начало, способное комплексно воздействовать на различные уровни индивидуальности (психофизиологический, психический, личностный). Такими универсальными качествами обладает синкретичная и полифункциональная традиционная художественная культура, в частности, календарный фольклор, позволяющий рассматривать народное искусство как явление, обладающее интегрирующими качествами, обеспечивающими художественно-эстетический синтез разных уровней, видов и типов народного художественного творчества, синтез народного искусства и т.д.;

г) *личностно-ориентированный подход* означает, что центром учебно-воспитательного процесса является растущая личность и это, в целом, обеспечивает полноценное вхождение личности в культуру. Этот подход позволяет видеть процесс развития личности в контексте концепции гуманизации образовательной системы и рассматривать народную культуру и искусство как явления, способные комплексно воздействовать на различные уровни индивидуальности, влиять на ее нравственно-эстетическое и творческое развитие. При этом, применение данного подхода в обучении и воспитании предоставляет право обучаемому лично участвовать в творческой интерпретации известных ему образцов народного художественного творчества;

д) *этнорегиональный* подход позволяет органично внедрять в этнохудожественное воспитание региональный компонент. Этнорегиональный компонент в содержании учебной деятельности помогает идентифицировать субъективный опыт личности с этнокультурными особенностями своего региона, психологию этноса со спецификой национальных обычаев и традиций, с художественной культурой других народов, что способствует, в целом, формированию национального самосознания, уважительному, толерантному отношению к иным культурам и народам;

е) *экологический* подход означает сохранение единства и связи человека с родной землей, с природой как основой художественного творчества. В народной культуре и искусстве природа – всегда выразитель красоты, добра, она слита с нравственным миром и поэтому «природное» выступает как критерий человеческих ценностей. Экология природы, экология культуры не может не включать экологию этнической культуры и народного искусства. Этот подход предполагает включение в содержание этнохудожественного воспитания широкого спектра народных художественных традиций разных регионов, общение с которыми поможет сформировать у учащихся ценностное отношение к окружающему природному миру единой планеты Земля;

ж) *деятельностный* подход – это неразрывность теоретической и практической сторон обучения и воспитания на основе использования народных традиций. Он помогает развивать естественную мотивацию художественного творчества, способность контролировать и оценивать ее результаты. Деятельностный подход позволяет педагогу выстраивать гибкую методику обучения, адаптированную к опыту сохранения и развития традиций народной культуры того или иного региона.

В процессе этнохудожественного воспитания личности средствами детского календарного фольклора, в частности, детской фольклорной игры мы применяли следующие основные принципы, способствующие повышению эффективности исследуемого процесса: а) природосообразности; б) культуросообразности; в) интегративности. Следуя особенностям календарного фольклора и учитывая специфику фольклорной игры, нами использовались различные формы учебно-

воспитательного процесса, включающие, как учебную, так и внеучебную деятельность учащихся. Во внеучебной работе мы использовали различные виды социокультурной деятельности (культиходы в театры и на концерты детских фольклорных коллективов, посещение выставок народных промыслов и музеев национальной культуры, участие в конкурсах и фестивалях, национальных народных праздниках и т.д.).

Обобщим изложенное выше. Возросшее внимание к развитию национальных культур народов России отражается во многих государственных документах и программах ЮНЕСКО. Одним из инновационных направлений современного образования является этнохудожественное образование, определяемое как целенаправленный педагогический процесс приобщения учащихся к этнической культуре в учреждениях дошкольного, общего, дополнительного и профессионального образования на основе взаимодействия с семьей, учреждениями культуры и средствами массовой информации. В этом контексте этнохудожественное воспитание является предметом исследования многих современных ученых, что подтверждает актуальность данной проблемы в педагогической науке.

Предметом нашего исследования выступает разработка педагогических условий, способствующих эффективному этнохудожественному воспитанию на основе использования детского календарного игрового фольклора. С учетом социально-педагогических функций календарного игрового фольклора осуществлялся отбор и систематизация материала, адаптация его применительно к учебно-воспитательному процессу школьников в условиях образовательных учреждений. Последующим этапом явилась разработка учебно-методического комплекса, включающего учебную программу, два учебных пособия и учебно-методическое пособие. С целью повышения эффективности исследуемого процесса применялись различные методологические подходы (культурологический, художественно-эстетический, интегративный, личностно-ориентированный, этнорегиональный, экологический, деятельностный) и ведущие принципы (природосообразности, культуросообразности, интегративности.). Результаты формирующего эксперимента подтвердили выдвинутую нами гипотезу исследования.

Библиографический список

1. Павлова, И.Ю. Вопросы этнохудожественного образования: аксиологический аспект / И.Ю. Павлова // Высшее образование в России. – М., 2008. – № 3.
2. Кузьмина, Н.П. Игровой фольклор в молодежной среде: учебное пособие / Н.П. Кузьмина. – Казань: КГУКИ, 2005.
3. Иванова, И.Г. «Играем, играем – всех потешаем!»: учебное пособие / И.Г. Иванова. – Казань: «Астория», 2006.
4. Иванова, И.Г. Детский календарный фольклор: учебно-методическое пособие / И.Г. Иванова. – Казань: «Астория», 2007.
5. Иванова, И.Г. Волшебный мир фольклора: учебная программа / И.Г. Иванова. – Казань: «Окей», 2008.
6. Иванова И.Г. «Фольклорный праздник и народные игры»: учебное пособие / И.Г. Иванова. – Казань: «Окей», 2009.

Статья поступила в редакцию 15.04.09

УДК 372.3 (57)

Ю.Б. Петросов, аспирант НГГУ, г. Нижневартовск, Т: 89226553500

НАПРАВЛЕННОСТЬ НА ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА КАК ТЕНДЕНЦИЯ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО НАЧАЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ХАНТЫ-МАНСКИЙСКОГО АВТОНОМНОГО ОКРУГА)

В статье показана взаимосвязь процесса модернизации начального профессионального образования и процесса профессионального становления будущего специалиста, обеспечивающего потребности личности и общества. На основе официальных статистических данных, а также результатов исследовательской работы выделен региональный аспект.

Ключевые слова: **начальное профессиональное образование, тенденции, развитие, цели, содержание, профессиональное становление личности.**

В современной науке за образованием почти единогласно признается задача обеспечения становления человека как личности во всей совокупности социальных ролей, отношений и связей. Используя общее образование как базис, профессиональное образование создает условия для профессионального становления личности – управляемого процесса активного ов-

ладения субъектом труда системой профессиональных знаний и компетенций, необходимых на данном этапе овладения профессией, создания моделей дальнейшего профессионального развития. Данный процесс сопровождается приобретением или изменением профессионально важных качеств личности и формированием позитивного отношения к профессии.

«Профессиональное образование, – считает Б.М. Бим-Бад, – это социально и педагогически организованный процесс трудовой социализации личности, обеспечивающий ориентацию и адаптацию в мире профессий, овладение конкретной специализацией и уровнем квалификации, непрерывный рост компетентности, мастерства и развитие способностей в различных областях человеческой деятельности» [1, с. 224].

В классификации систем профессионального образования, как правило, рассматривают два основания: области профессиональной деятельности (горизонтальная классификация); уровень и сложность стандартных профессионально-образовательных программ и общеобразовательных баз (вертикальная классификация).

По уровню и сложности стандартных профессионально-образовательных программ и общеобразовательных баз профессиональное образование подразделяется на высшее, среднее и начальное [2].

Состояние и развитие современной системы начального профессионального образования определяется в числе прочих тремя разнонаправленными факторами:

- интересами субъекта, вступающего в процесс профессионального становления, выраженными через запросы на образовательные услуги;

- интересами общества, выраженными государственной политикой в области начального профессионального образования, в обеспечении через систему начального профессионального образования социализации молодежи;

- интересами производства, нуждающегося в кадрах, выраженными через запросы рынка труда.

В результате этого начальное профессиональное образование является динамичной системой, в развитии которой постоянно возникают проблемы, требующие научного и практического решения.

В условиях социального и имущественного расслоения общества система начального профессионального образования способна обеспечить равный доступ молодых людей к полноценному образованию, независимо от материального достатка семьи, места проживания, национальной принадлежности и состояния здоровья. Важной ее задачей является формирование профессиональной элиты, выявление и целевая поддержка наиболее одаренных, талантливых молодых людей.

Возможности начального профессионального образования как инструмента социальной защиты и социальной реабилитации, в сочетании с потенциальными возможностями удовлетворять динамично развивающиеся запросы современного производства обеспечивают ему интерес со стороны государства. На необходимость опережающего развития начальной и средней ступеней в общей системе профессионального образования указывается в Концепции модернизации Российского образования до 2010 года [3].

Однако проблема развития системы начального профессионального образования, организации в его рамках педагогических процессов, обеспечивающих профессиональное становление личности будущего специалиста в современных условиях, на наш взгляд, пока еще далека от решения, а ряд возможностей системы находятся в потенциале.

На интернет-конференции 5 марта 2007 г. Д.А. Медведев, еще будучи первым вице-премьером Правительства РФ, курирующим национальные проекты, характеризовал состояние начального профессионального образования следующим образом: *«В профессионально-техническом образовании за последние годы был допущен очень серьезный провал. Это образование у нас стало не престижным и прекратило развиваться. Ряд профессионально-технических училищ деградировал и либо был закрыт, либо находился на грани развала» [4].*

Согласно данным Федеральной службы государственной статистики, общая численность учреждений начального профессионального образования сократилась с 4328 в 1990 г. (3893 в 2000 г.) до 3207 в 2006 г. Если в 1990 г. в них было 1, 867 млн. учащихся (в 2000 г. – 1, 679 млн.), то к 2006 г. их число сократилось до 1, 413 млн. человек. При этом сокращение числа учащихся обусловлено не только демографическими процессами, на этом фоне значительно выросло количество

во граждан, предпочитающих высшую и среднюю ступень профессионального образования [5, с. 403].

При общем дефиците квалифицированных рабочих кадров на рынке труда наблюдается падение спроса на выпускника системы начального профессионального образования. В 2006 г. только в Ханты-Мансийском автономном округе не были трудоустроены 2943 выпускника (77, 06% от общего числа) профессиональных училищ, колледжей и лицеев [6].

В ноябре 2008 г. автором проводились исследования, включавшие выявление сложившейся оценки основных проблем современного начального профессионального образования в регионе преподавателями системы начального профессионального образования г. Нижневартовска (всего 34 респондента), работниками кадровых агентств (всего 12 респондентов), представителями производства и бизнеса, занимающимися кадровыми вопросами (всего 17 респондентов).

Среди ключевых проблем системы начального профессионального образования опрошенные чаще других называют ресурсные: материальные, кадровые, мотивационные и др., ожидающие государственного решения (эти проблемы были названы 87% опрошенных). Однако не менее важными, по общему мнению, являются проблемы проектирования начального профессионального образования как педагогического процесса, обеспечивающего профессиональное, а через него личностное становление молодого человека, требующие научного решения (на важность этих проблем указали 58% респондентов).

«Болевыми точками» начального профессионального образования как процесса респондентами были названы: недостаточный объем предметов гуманитарного цикла (31% опрошенных); консерватизм учебных программ и методик (17% опрошенных); дефицит квалифицированных кадров (53% опрошенных); нереализованные возможности принципа многообразия в содержании, формах, организации, программах и методиках муниципальной образовательной системы (25% опрошенных) и др. Кроме того, респондентами подчеркивается его «оторванность» как от интересов и запросов личности, так и от насущных потребностей и интересов производства и бизнеса, являющихся основными «потребителями» системы начального профессионального образования.

Очевидно, что развитие начального профессионального образования ориентировано на область пересечения интересов личности, производства и общества. Следствием их изменчивости и динамичности в современных экономических и общественно-политических условиях является тот факт, что в современной науке не определены точно направления и перспективы начального профессионального образования.

Прогнозируя модель Российского образования 2020г., представители науки и бизнеса считают, что само понятие «начальное профессиональное образование» исчезнет, так как каждые 5-7 лет субъект труда будет получать новые прикладные профессиональные квалификации, которые будут накладываться на высокий уровень общего образования. Основу профессионального образования, по их мнению, составят многообразные программы, аккредитованные профессиональными ассоциациями, для которых государственный стандарт будет носить рамочный характер [7].

В то же время практика ведущих учреждений системы начального профессионального образования показывает, что уже сегодня для производства и бизнеса существуют все возможности участвовать в организации начального профессионального образования, заранее формировать заказ на выпускника. Кроме того, мы уверены, что модернизированное начальное профессиональное образование является важнейшим фактором профессионального становления специалиста нового типа.

Несмотря на сложность нынешней ситуации, в начальном профессиональном образовании проявляются тенденции, позволяющие говорить о переходе этой системы в новое качественное состояние.

Прежде всего, следует говорить о конкуренции концепций в профессиональном образовании, конкуренции институтов и учреждений, предоставляющих образовательные услуги

ги, рыночные отношения между ними и потребителями образовательных услуг. Профессиональное образование становится своего рода производством, в котором, как и в других производствах, используются современные наукоемкие технологии, информационные продукты, квалифицированные специалисты. Несмотря на то, что общее число учреждений начального профессионального образования в Ханты-Мансийском автономном округе почти не изменилось (22 в 2003 г., 23 в 2008 г.), следует отметить, что изменилось количество их организационных форм с 4 до 9 [6]. Наиболее интересными новыми для региона организационными формами представляются производственные лицеи, осуществляющие углубленную гуманитарную подготовку, и учебно-производственные центры, непосредственно связанные с такими базовыми предприятиями, как «Уралнефтегаз»; АО «Юганскнефтегаз»; ОАО «Сургутнефтегаз»; ОАО «ТНК – Нижневартовск»; ОАО «Самотлорнефтегаз»; ОАО «Севернечфлот».

С другой стороны, профессиональное образование все более обращается к личности, однако остается открытым вопрос о том, какую роль играет личность в этом процессе – роль цели или средства. Традиционное образование, преследующее цели функциональной, предметно-вещной образованности человека, использует личность как средство достижения заданных извне (государством и обществом) целей. Развитие личностных свойств, качеств и образований происходит попутно, в той мере и в тех аспектах, в каких они оказываются необходимыми, востребованными для социальной ориентации индивида. Личностно ориентированное образование, напротив, рассматривает механизмы личностного существования человека – рефлексивность, смысловое творчество, избирательность, ответственность, автономность и др. – как самоцель образования, достижению которой в конечном счете подчинены его содержательные и процессуальные компоненты.

Характер начального профессионального образования как процесса трансляции социально-трудового опыта поколений и формирования личности будущего специалиста определяется выбором традиционных или инновационных, личностно-ориентированных концепций образовательного процесса.

Существующие в начальном профессиональном образовании противоречия, которые формируют большинство проблем в данной области, более всего продиктованы процессом смены основной образовательной парадигмы, связанной с трансформацией постиндустриального общества, переходом к новому социокультурному типу образования.

По ряду причин смена образовательной парадигмы в начальном профессиональном образовании проходит гораздо труднее, чем в других образовательных системах:

- начальное профессиональное образование же до сих пор планирует своего выпускника в основном с позиции производства. Требования к выпускнику, заказ и стандарты «укладываются» в традиционную, «знаниявую и умениявую» парадигму. Даже законодательно за системой начального профессионального образования закреплена только одна задача – подготовка квалифицированных кадров во всех областях общественно-полезной деятельности [2];

- сами производство и бизнес, бесспорно являющиеся основными детерминантами модернизационных процессов в начальном профессиональном образовании еще не сформировались окончательно. Их социальная и экономическая нестабильность ведет к тому, что потенциальные работодатели зачастую не ведут долгосрочной кадровой политики;

- актуальна проблема научно-методической поддержки модернизационных процессов в начальном профессиональном образовании, связанных со сменой образовательной парадигмы.

Переход к личностной образовательной парадигме определяет следующие черты начального профессионального образования:

- сближение интересов личности и производства, достигаемое вовлечением производственных и бизнес-структур в образовательный процесс;

- ориентацию на социальный заказ на личность, востребованную обществом, способную успешно социализироваться, развиваться в современных условиях и развивать общество;

- адресность и смещение акцентов на индивидуальную учебную и воспитательную работу;

- сосредоточение усилий на обеспечении профессионального и личностного становления учащихся и др.

Указанные черты могут формировать принципиально новые цели начального профессионального образования, в том числе, по-новому решать задачу обеспечения профессионального становления личности будущего специалиста.

В Федеральной целевой программе развития образования на 2006-2010 годы подчеркивается, что основной целью современного начального профессионального образования является подготовка конкурентоспособного и квалифицированного на уровне мировых стандартов специалиста. Среди личностных черт, необходимых специалисту, выделяется ориентированность в смежных областях деятельности, профессиональная и социальная мобильность, готовность к профессиональному росту [3].

❖ Характеризуя запросы общества к начальному профессиональному образованию, можно сказать, что оно должно быть нацелено на формирование совокупности знаний, умений и качеств личности, позволяющих ей расширять свои возможности в условиях качественного изменения труда как в рамках одной профессии, так и в условиях смены сферы профессиональной деятельности; свободно ориентироваться в сложном круге социальных и профессиональных проблем; успешно адаптироваться к изменяющимся условиям. Ведущими качествами профессионала в таких условиях становятся активная жизненная и профессиональная позиция; потребность в профессионально-личностном развитии и совершенствовании, готовность к этому.

Обеспечение профессионального становления будущего специалиста вызывает необходимость достижения начальным профессиональным образованием более полного, личностно и социально-интегрированного результата. В качестве общего определения такого интегрального социально-личностно-поведенческого феномена как результат образования в совокупности мотивационно-ценностных, когнитивных составляющих способно выступить понятие «компетенция».

Общим для существующих научных подходов в определении понятия «компетенция» является ее трактовка как способности индивида справляться с самыми различными задачами, как совокупность знаний, умений и навыков, которые необходимы для выполнения конкретной работы, наряду с мотивацией, эмоциональными аспектами и соответствующими ценностными установками. Взаимодействие этого множества частных аспектов приводит к комплексному пониманию компетенции.

Сходным по своей сути является понятие «профессиональная компетенция». Профессиональные компетенции – это некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования: знания, представления, программы (алгоритмы) действий, системы ценностей и отношений, которые затем проявляются в компетентностях человека и характеризуют содержание его операционального и личностного потенциалов.

Набор компетенций, овладение которыми составляет цель начального профессионального образования, является одним из проблемных вопросов профессиональной педагогики, поэтому следует выделить наиболее значимые источники для их определения.

Во-первых, целеполагание при организации начального профессионального образования должно учитывать пять групп ключевых компетенций, определенных Советом Европы в качестве обязательных для образования вообще, так как интеграционные процессы, в частности вхождение России в Болонское соглашение, делают их обязательными и для Российской школы.

Во-вторых, важным источником для целеполагания являются выводы российских ученых о составе профессиональных компетенций, необходимых современному специалисту в

процессе профессионального становления. Обобщение трудов отечественных исследователей в данной области проводит И.А. Зимняя. Ею выделены 10 основных профессиональных компетенций, разделенных на три группы.

«1. Компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности, общения.

2. Компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы.

3. Компетенции, относящиеся к деятельности человека» [8].

Достижение современных целей начального профессионального образования не возможно без обновления его содержания. В Российской Федерации содержание начального профессионального образования зафиксировано в документах Министерства образования РФ: государственном образовательном стандарте, профессионально-квалификационных характеристиках (или профилях подготовки специалиста), учебных планах и программах. Вместе с тем, данные документы уже не ограничивают организаторов образовательных процессов, напротив – они оставляют им значительную свободу, являются достаточно вариативными и позволяют принимать участие в выборе содержания самим авторам производственного и социального заказов на специалиста.

В динамике содержания начального профессионального образования, в свою очередь, возможно также выделение нескольких характерных тенденций, обусловленных новыми целями.

Происходит осознание необходимости изменения содержания образования на государственном уровне. Подтверждением этого, является тот факт, что в Федеральной целевой программе развития образования на 2006-2010 годы, Концепции модернизации российского образования говорится об актуализации содержания образования, связанной с его ориентацией на международные стандарты качества. В планы по достижению этой цели была поставлена интенсификация дея-

тельности по укрупнению, интеграции профессий, а также переориентация учреждений начального профессионального образования на потребности местного рынка труда [3].

Следует акцентировать внимание и на происходящем устранении существующего вакуума ценностей в сфере образования, в том числе и профессионального, идеологического вакуума в обществе, несовместимости людей и сообществ. Содержание образования, в том числе и профессионального, в современном мире переориентируется на формирование мировоззренческих идеалов и ментальных приоритетов личности.

Затем можно отметить рационализацию соотношения фундаментальной и практико-ориентированной подготовки, единение профессионального, общеобразовательного культурологического компонентов содержания, усиление связи федерального и национально-регионального компонентов содержания образования. Основные изменения, по мнению Б.М. Бим-Бада, происходят в строительстве учебных планов, обеспечивающих, с одной стороны, наличие инвариантного содержания базового (основного) образования, с другой стороны «дифференциацию и индивидуализацию образовательного процесса через систему специализаций, курсов, факультативов, спецкурсов, спецсеминаров и т.п.» [1, с. 224].

На сегодняшний день предполагается изменение структуры государственных образовательных стандартов, их согласование с производственным заказом, ориентация на формирование общих и профессиональных компетенций будущего специалиста. Все это неизбежно повлечет за собой модернизацию существующих и разработку новых образовательных ресурсов, делая актуальной проблему разработки практико-ориентированных педагогических инструментов, обеспечивающих профессиональное становление будущего специалиста через равнозначное развитие его операционального и личностного потенциалов.

Библиографический список

1. Педагогический энциклопедический словарь / Б.М. Бим-Бад, М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др.; отв. редактор Б.М. Бим-Бад. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2008.
2. Российская Федерация. Законы. Об образовании: федеральный закон № 3266-1 от 21.07.2007 // Российская газета. - 31.07, 1992. - № 172.
3. Федеральная целевая программа развития образования на 2006-2010 годы / Правовая библиотека образования. – М.: ТЦ Сфера, 2007.
4. Интернет-конференция Первого заместителя Председателя Правительства России Дмитрия Медведева 5 марта 2007 года: http://rost.ru/themes/2007/03/052148_8215.shtml.
5. Российский статистический ежегодник. – М.: Росстат, 2007.
6. Статистика российского образования / ФГУ ГНИ ИТТ «Информатика»: <http://stat.edu.ru>.
7. Российское образование - 2020. Модель образования для экономики, основанной на знаниях: Доклад / А.В. Волков и др. - М.: ГУ ВШЭ, 2008.
8. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Интернет-журнал «Эйдос». 5.05.2006 г.: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>.

Статья поступила в редакцию 15.04.09

УДК 796.323

М.В. Калита, аспирант АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: pub@uni-altai.ru

ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БАСКЕТБОЛИСТОВ РАЗЛИЧНЫХ АМПЛУА

В данной статье рассматриваются теоретические вопросы эффективности игровой деятельности баскетболистов, освещается вопрос ролевого подбора спортсменов. Помимо этого, в статье раскрываются основные обязанности баскетболистов в соответствии с их функциями, а также специализированные роли внутри традиционных игровых амплуа.

Ключевые слова: взаимосвязанная деятельность, ролевой подбор, специализированные роли, амплуа, оптимальная организация.

Достижение победы во взаимосвязанной деятельности в спорте может быть достигнуто только при условии совместного участия всех членов команды, выполняющих определенные функциональные спортивные роли [1, с. 5]. При этом распределение функций между игроками обусловлено необходимостью эффективной организации действий команды [2, с. 149].

В целом, правильное функциональное распределение игроков благоприятствует наиболее полному раскрытию ими своих возможностей и служит более эффективному использо-

ванию каждого игрока в общих интересах команды [3, с. 83].

В психологии роль трактуется как «нормативно одобряемый образец поведения, ожидаемый окружающими от каждого, кто занимает данную социальную позицию (по должности, возрастным или половым характеристикам и т.п.)» [4, с. 156].

В целом «роль – это относительно постоянная и внутренне связанная система поступков...которых группа ожидает от своих членов...» [5, с. 73-74]. «Играющие» ролей для участников спортивной деятельности обусловлено разнообразием

последней, причем степень добровольности при принятии ролей весьма важна по причине определения эффективности групповых действий. В связи с этим, особую важность в игровых видах спорта имеет проблема ролевого подбора спортсменов. При решении данного вопроса необходимо учитывать не только физические и технические возможности, желания и склонности, но и социально-психологические особенности личности. Здесь особую важность приобретает вопрос соответствия личностных качеств и взятых ролей [5, с. 74].

Ориентировка при назначении на роль только на физические данные, недоучет тренером коммуникативных особенностей спортсмена ведет к стрессу [6, с. 112].

Напротив, зная, к примеру, что наибольшая интенсивность общения тренера в баскетболе и гандболе наблюдается с капитаном, выполняющим роль разыгрывающего [1, с. 25], можно рекомендовать капитанам команд выполнять роль делового лидера [1, с. 25; 7, с. 57].

Хотя, нужно отметить, что на эту точку зрения нет единого мнения, в связи с тем, что разыгрывающий не всегда наделен лидерскими качествами, ряд авторов считают, что «...поручать ему роль капитана команды весьма рискованно» [8, с. 128].

Распределение функций между игроками является одним из основных условий оптимальной организации действий команды, где определение функций происходит с учетом того, что команда и нападает, и защищается.

При этом необходимо отметить, что современный этап развития игры требует от игроков овладения всем арсеналом способов и средств, вне зависимости от выполняемых ими функций, как в нападении, так и в защите. В целом можно заметить, что развитие игрока проходит по следующим направлениям: совершенствование в универсальных навыках игры и совершенствование в навыках для выполнения своих функций.

Но при этом нельзя считать, что распределение игроков по функциям утрачивает всякий смысл: полная универсализация без распределения по функциям нецелесообразна, так как не происходит учет ею антропометрических данных игроков и способности и склонности их к выполнению той или иной функции.

Правильное распределение по функциям формирует условия для более полного раскрытия способностей игроков, что служит более полноценному использованию их для реализации целей команды [9, с. 57].

В современном баскетболе принято следующее распределение игроков по ролевым функциям (амплуа): защитники, форварды, центровые.

Основные обязанности защитников – основываясь на способности к комбинационному розыгрышу мяча организовывать командные действия, выполнять диспетчерские функции, осуществлять руководство действиями партнеров в нападении, «голевыми» передачами создавать возможность для прицельного броска нападающим, владеть умением результативно выполнять броски со средних и дальних дистанций, организовывать контратаки, уметь обострять игру вблизи корзины после прохода, в сочетании с обманными движениями, страховать тыл, индивидуально прессинговать соперника при необходимости, взаимодействовать с партнерами в обороне.

Защитники должны быстро ориентироваться в игровых ситуациях, обладать инициативой, выдержкой, спокойствием. Их отличают высокие показатели по скорости и скоростной выносливости, параметрам внимания, объема поля зрения.

В основные функциональные обязанности форвардов входят: поражение корзины в нападении, борьба за отскоки мяча в нападении и защите, подстраховка действий партнеров. В целях реализации атак, форвард должен иметь высокую стартовую скорость, прыгучесть, обладать чувством времени, агрессивностью, смелостью, решительностью при атаке в проходе с противодействием, уметь взаимодействовать с партнерами, опекать соперника, вести борьбу за отскоки мяча.

В функциональные обязанности центровых входит руководство партнерами в обороне, контролирование зоны штрафного броска, подбор мяча на обоих щитах, завершение комбинаций, действия на ближних подступах к щиту соперников.

Центровой должен обладать высоким ростом, атлетической подготовкой, прыгучестью, выносливостью, настойчивостью, хладнокровием, способностью к экстраполяции, переключению внимания [10, с. 26-28].

Среди факторов, влияющих на эффективность игровой деятельности баскетболистов различных амплуа, можно выделить следующие: для защитников наиболее значимы коммуникативность, спокойствие, психологический и игровой факторы. Для нападающих – игровая агрессивность, эффективность деятельности, антропометрический и точностный факторы. Для деятельности центровых значимыми будут являться – специфика игрового мышления, психологический и антропометрический факторы [10, с. 90].

Необходимо отметить, что внутри традиционных игровых амплуа в баскетболе наблюдается дифференциация функций [2; 3; 10].

В связи с этим, среди защитников выделяют разыгрывающего (первого номера) [2, с. 150; 11, с. 61-62], или заднего защитника [3, с. 83], или защитника разыгрывающего профиля [10, с. 27] и атакующего защитника (второго номера), [2, с. 150] или защитника атакующего профиля [10, с. 27].

В обязанности разыгрывающего входят: розыгрыш мяча, страховка от быстрого прорыва соперников, организация атаки, защита передних рубежей корзины.

Атакующий защитник, в отличие от разыгрывающего, на которого возложены в основном диспетчерские функции, является основным поставщиком трехочковых попаданий [2, с. 150]. Кроме того, допускается его участие в атаках кольца, борьба за отскок у щита соперников [3, с. 83].

Среди форвардов выделяют легкого форварда (третьего номера) [2, с. 150], или полевого нападающего [10, с. 27] и тяжелого форварда (четвертого номера) [2, с. 150] или крайнего нападающего [10, с. 27] или силового форварда [11, с. 110].

Легкий форвард – игрок «периметра». Он тяготеет к игре на дальних подступах к корзине соперника, борется за подбор у обоих щитов.

Тяжелый форвард склонен к игре на позиции центрового, но более маневренен. Он борется за подбор под обоими щитами, взаимодействует с центровым.

По вопросу дифференциации функций среди центровых нет единого мнения. Одни авторы [2, с. 150; 11, с. 120] не выделяют внутри этого игрового амплуа разделение функций. В этом случае центровой (пятый номер) участвует в атаке на ближайших подступах к щиту соперников, лишь изредка [11, с. 121] смещаясь к линии штрафного броска или в угол площадки.

Другие авторы выделяют среди центровых первого (основного) [3, с. 83] или стационарного [10, с. 28] и второго или маневренного. Первые центровые располагаются вблизи щитов, участвуют в борьбе за отскок, в завершении комбинаций своей команды. Вторые центровые действуют преимущественно на линии штрафного броска, атакуя, по возможности, с ходу [3, с. 83].

Проанализировав взгляды различных авторов, мы считаем, что в целях достижения наиболее эффективных результатов существует необходимость рационального формирования состава команды (учитывая и используя социально-психологические факторы, характеризующие взаимоотношения личности и коллектива). Помимо этого необходимо указать, что любое сочетание людей совместимо и способно к эффективной деятельности. При этом различия между игроками должны во взаимосвязях компенсировать друг друга. Только при выполнении этого условия возможно эффективное осуществление функций участниками совместной деятельности.

Кроме того, для повышения продуктивности деятельности спортивной команды необходимо, чтобы неформальное поведение не противоречило ролевому поведению в рамках формальной структуры.

В заключение следует отметить, что в современных ус-

ловиях требований к подготовке спортсменов возникает необходимость в научно-обоснованных рекомендациях по проблеме выбора игровых функций, связанной с прогнозированием способностей, присущих игрокам определенного профиля.

Библиографический список

1. Богданова, Д.Я. Социально-психологическая характеристика спортивного коллектива / Д. Я. Богданова: лекции для студентов ИФК. - Л, 1977.
2. Баскетбол: Теория и методика обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д.И. Нестеровский. - 3-е изд., стер.- М.: Издательский центр «Академия», 2007.
3. Баскетбол: учебник для ин-ов физ. культ. / под ред. Ю.М. Портнова. - изд. - 3-е перераб. - М.: Физ. культура и спорт, 1988.
4. Психология общения / Е.И. Рогов. - М: Гуманитар. изд. центр Власос, 2005.
5. Коломийцев, Ю.А. Взаимоотношения в спортивной команде / Ю.А. Коломийцев. - М.: «Физкультура и спорт», 1984.
6. Жмарев, Н.В. Управленческая и организаторская деятельность тренера / Н.В. Жмарев. - 2-е изд., перераб. и доп. - К.: Здоровье, 1986.
7. Гомельский, А.Я. Управление командой в баскетболе / А.Я. Гомельский. - 2-е изд. - доп. М.: Физкультура и спорт, 1985.
8. Николич А. Отбор в баскетболе. / А. Николич, В. Параносич. - М.: ФиС, 1984.
9. Баскетбол / под ред. Н.В. Семашко. - 2-е изд., доп. и перераб. - М.: «Физкультура и спорт», 1976.
10. Бабушкин, В.З. Специализация в спортивных играх / В.З. Бабушкин. - К.: Здоровья, 1991.
11. Баскетбол / Уолт «Клайд» Фрейзер, Алекс Сэчер; пер. с англ. Р.А. Цсафмана. - М.: Аст: Астрель, 2006.

Статья поступила в редакцию 15.04.09

УДК 371. 01

Н.Н. Тулькибаева, д-р. пед. наук, проф. ЧГПУ, г. Челябинск, (351) 2 393753

Н.Л. Грейлих, соискатель ЧГПУ, г. Челябинск, E-mail: greilihnmatela@mail.ru

СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ДИСТАНЦИОННОЙ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ПЕДАГОГОВ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье дается описание разработанной педагогической модели, реализуемой в процессе повышения квалификации педагогов общего образования для развития ИКТ компетенций средствами дистанционной технологии обучения. Рассмотрены блоки, компоненты модели, методика её реализации.

Ключевые слова: модель, повышение квалификации, компетенции, дистанционные технологии.

Глобальность перемен, на пороге которых находится система образования, предполагает пересмотр существующих подходов к образованию детей, которые будут жить в системе знаний и деятельности, существенно отличающихся от предлагаемых сегодня. Очевидно, что в связи с интенсивным развитием информационных технологий в самое ближайшее время предстоит изменение не только форм и содержания школьного образования, но и его целей, смысла, перспектив развития [4; 6].

В настоящее время в нашей стране создаются условия для использования информационных и телекоммуникационных технологий в сфере образования. В региональном плане развития информатизации региона Челябинской области есть направления, связанные с организацией и развитием не только внутриучебных, но и городских локальных сетей. Это особенно важно в условиях малого города. Такая система позволяет объединять в локальную сеть узловые станции образовательных учреждений, существенно облегчая тем самым обмен информацией между удаленными компьютерами. В условиях малого города реально обеспечить подключение всех задействованных в повышении квалификации педагогов узловых станций через сеть Интранет, тем самым обеспечив режим онлайн или офф-лайн по просьбе слушателя. Стремительное развитие информационно-коммуникационных технологий и появление все новых возможностей их использования в образовании заставляет искать адекватные подходы к организации процесса повышения квалификации учителей в сфере ИКТ. Изучение и анализ ряда нормативно-правовых документов, материалов Всероссийских, Международных конференций, посвященных рассмотрению вопросов, связанных с дополнительным педагогическим образованием и информатизацией российской образовательной системы, позволили нам выделить следующие направления развития и совершенствования современной системы *повышения квалификации*: построение программ с учетом личностно-ориентированного подхода в обучении через использование дистанционных технологий

обучения и использование модульного построения образовательных программ; реализация андрагогического подхода к организации процесса повышения квалификации работников образования.

Сказанное выше позволяет сделать вывод об обоснованности реализации андрагогического подхода в разработке структурно-содержательной модели дистанционных технологий обучения для развития ИКТ компетенций педагогов на курсах повышения квалификации в условиях малого города.

В педагогической теории и практике предпринимаются попытки обосновать модели образования, которые ориентированы на интеграцию интеллектуального, профессионального и личностного развития. Разработка любой педагогической модели требует научно – методологического осмысления, определения комплекса подходов к предмету исследования. Анализ рассмотренных нами моделей образования (М.Н. Берулавы, С.В. Герасимовой, С.И. Осиповой, Г.Н. Прокументовой, В.В. Серикова, И.С. Якиманской и др.) позволяет утверждать, что каждая их группа ориентируется преимущественно на развитие одной характеристики: на получение и закрепление знаний, на развитие мышления, на развитие личностных качеств - в то время как современные образовательные системы, на наш взгляд, должны обеспечивать совершенствование профессиональных способностей в синтезе с личностными качествами педагога. В связи с этим актуальной становится проблема поиска адекватной *модели организации повышения квалификации педагогов*.

В нашем исследовании мы рассматриваем процесс повышения квалификации педагогов средствами дистанционных технологий обучения, поэтому считаем необходимым рассмотреть как структуру, так и содержание предлагаемой модели, разрабатываемая модель относится к разряду *структурно-содержательных*. Понятие *структура* обозначает определенную взаимосвязь, взаиморасположение составных частей единой (например, педагогической) системы, ее устройство. Понятие «содержание» включает основные компоненты моде-

ли. Структурно-содержательная модель дистанционной технологии обучения представляет собой единство 3 блоков – содержание, процесс, результат (Рис.1)

Содержание обучения является системообразующим в представленной модели. Этот блок включает в себя определение цели и задачи курсов повышения квалификации средствами ДТО. В сочетании модульного стандарта и модульного проектирования мы создали более гибкую систему обучения и сделали ее более дифференцированной по содержанию и ответственности. Модульный подход позволяет также гибко перестраивать модель обучения уже в ходе образовательного процесса в соответствии с индивидуальными потребностями обучаемых. «Компетенции» – это знания, опыт в той или иной области. Исходя из вышесказанного, предопределена цель обсуждаемой структурно – содержательной модели – развитие компетенций педагогов при повышении квалификации средствами ДТО. В соответствии с целью были определены следующие задачи: определение содержания курса повышения квалификации; разработка методики курса повышения квалификации; диагностика уровней развития компетенций.

Следующий блок определяет **процесс** развития компетенций. При реализации второго блока модели происходит взаимодействие субъектов модели. Субъектами данной модели являются:

1. Куратор курса, который является организатором учебной деятельности, занимается формированием групп слушателей, координирует работу педагога и слушателя, занимается финансовым и техническим обеспечением обучения. Куратор курса, по сути, является менеджером.
2. Тьютор, который работает с каждым обучаемым в индивидуальном режиме, используя для каждого слушателя разные методы и разный содержательный материал в зависимости от хода выполнения заданий и результатов личного Интернет-общения;
3. Слушатель - педагог, который является заказчиком курса.

Варьирование содержания и методики обучения для отдельных обучаемых происходило путем получения голосовых on-line консультаций, телеконференций, видеолекций, видеуроков, находящихся в режиме off-line, выполнения самостоятельных и лабораторных заданий и отправке их либо непосредственно педагогу-консультанту (тьютору) посредством программ-клиентов, либо на ftp-сервер, либо на электронный ящик педагога-тьютора, либо обычное использование учебно-методического пособия, представленного как на бумажном, так и на электронном носителе. Формы работы, используемые для работы на курсе: голосовые onn-line конференции, голосовые и видеоконсультации, телеконсультации, использовались так же чат, форум, программы- клиенты. При использовании данной модели все материалы, необходимые участнику курса, размещались в сети на сайте. В данном случае, курс размещен на [http // www.edu-satka.ru](http://www.edu-satka.ru). Курс организован по модулям. Оценивание результатов дифференцированного обучения осуществлялось сетевым преподавателем-тьютором посредством оценивания самостоятельной итоговой работы, web-квеста, реферативного сообщения, или выпускного проекта.

В рамках выполнения индивидуальных заданий и их проверкой сетевым преподавателем осуществлялся промежуточный контроль в виде выполнения практикумов и лабораторных работ. На основании его результатов была проведена корректировка содержания и методов индивидуального обучения для каждого слушателя. Тьютор, оценивая выполнение заданий каждым обучаемым, имел возможность качественной характеристики-комментария по каждому заданию для каждого слушателя, присылая комментарий на личную страницу слушателя. В образовательном процессе представленной модели использовались следующие средства обучения: книги (в бумажной и электронной форме); сетевые учебные материалы; видео учебно-информационные материалы; тренажеры; базы данных и знаний с удаленным доступом; электронные библиотеки с удаленным доступом.

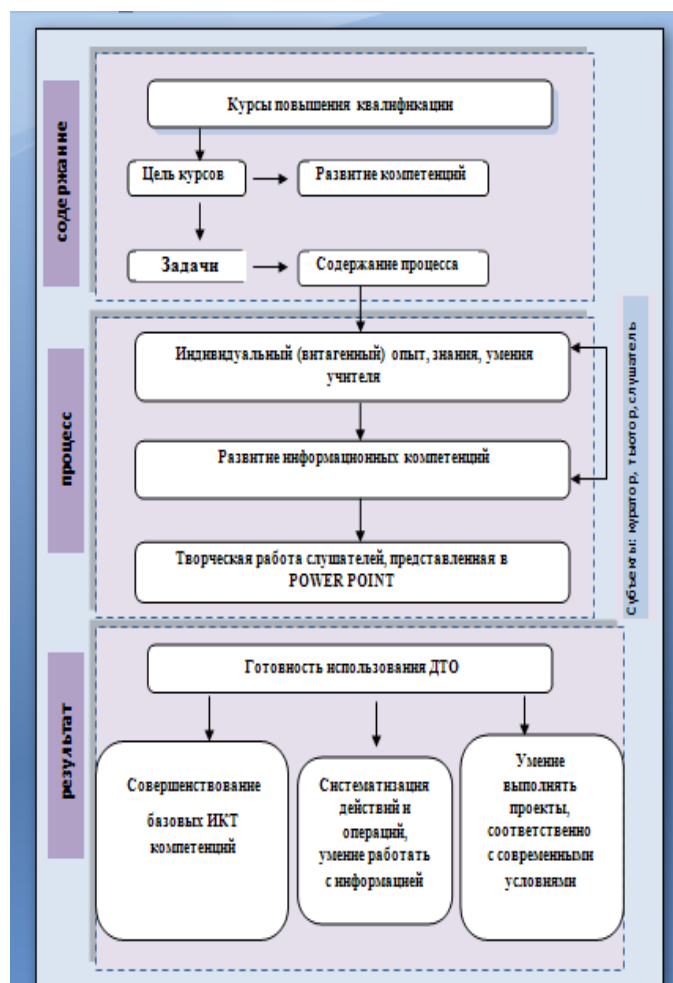


Рис. 1 . Структурно-содержательная модель дистанционной технологии обучения.

Данная модель предполагает использование онн-лайн лекции, как основной формы организации учебных занятий. Лекции стимулировали активную познавательную деятельность обучаемых, способствовали формированию творческого мышления. В методическом отношении онн-лайн лекция представляет собой систематическое проблемное изложение учебного материала, какого-либо вопроса, темы, раздела, предмета. Лекции проводились в реальном (голосовая связь или видеоконференция) или нереальном времени (использовались архивные файлы, расположенные на сервере). Компьютерные видеоконференции использовались для индивидуального варианта проведения занятий, а при наличии проекционной техники - для проектирования изображения с монитора компьютера на экран - и для фронтального варианта. Лекции-пресс-конференции, проводимые в реальном режиме включали элементы контроля усвоения знаний. Основным требованием, предъявляемым к форме организации таких материалов, являлось требование их пересылки с использованием сервисов сети Интернет. В ходе самостоятельного учения происходит индивидуальное или коллективное общение с сетевым преподавателем. Для организации такого общения использовалась электронная почта, телеконференции, чат или форум. Для проведения оперативного промежуточного контроля мы использовали *анкеты*, рассылаемые по электронной почте в определенные сроки и *самостоятельные работы*, она является основной в модели, представленной нами выше. При этом используются все описанные выше средства обучения. Реализация модели происходила через организацию работы автономного дистанционного курса «Повышение ИКТ компетенции педагогов общего образования». Организация автономного дистанционного курса и работа с учебно-методическим пособием способствуют: созданию условий для поэтапного перехода к новому уровню образования на основе информацион-

ных технологий, распространению использования ИКТ в образовании, формированию банка педагогической информации (нормативно-правовой, научно-методической, методической и др.), ознакомлению педагогических работников с опытом инновационной деятельности педагогов-новаторов, применению новых информационных и телекоммуникационных технологий в образовательно-воспитательном процессе: подготовке педагогических кадров, способных эффективно использовать в учебном процессе новейшие информационные технологии, рассмотрению различных типов и видов уроков с использованием новых информационных технологий. Последний блок модели «результат» рассматривает готовность педагогов общего образования к использованию ДТО и выделяем 3 компонента: уровень сформированности базовых ИКТ-компетенций, систематизация действий и операций, умение работать с информацией и умение выполнять проекты в соответствии с современными условиями. Эффективность разработанной нами модели подтверждают и успехи педагогов экспериментальной группы №3, проекты которых были представлены на участие во Всероссийском конкурсе «Лучших электронных ресурсов», организованном журналом «Директор школы» и компании «Стратегия развития образования и культуры», проведенном в рамках реализации программы «Информатизация системы образования», получили высокую оценку экспертного совета, педагоги награждены ценными подарками и грамотами. Результаты развития ИКТ компетенций педагогов общего образования, прошедших обучение на курсах повышения квалификации выведены в таблицу 1.

Анализ опытно – экспериментальной работы свидетельствует об эффективности структурно-содержательной модели дистанционной технологии обучения, о достаточности предложенного комплекса педагогических условий ее эффективной реализации; процесс развития ИКТ компетенций педагогов общего образования наиболее эффективен при использовании учебно-методического пособия, локальной городской сети и при методической поддержке педагога-консультанта (тьютора).

Динамика изменения показателей при измерении критериев «определение предмета», «четкость структуры и организация материала», «наглядность», «полнота и обоснованность содержания» в экспериментальных группах показана на рис. 2, 3, 4, 5.

Таблица 1

Динамика развития компетенций педагогов общего образования, прошедших курсы повышения квалификации

Название параметра	ЭГ-1		ЭГ-2		ЭГ-3	
	сформированность компетенций, %	сформированность компетенций, уровень	сформированность компетенций, %	сформированность компетенций, уровень	сформированность компетенций, %	сформированность компетенций, уровень
Определение предмета	42	допустимый	55	допустимый	68	оптимальный
Четкость структуры	40	критический	58	допустимый	72	оптимальный
Наглядность	18	недопустимый	32	критический	51	допустимый
Полнота и обоснованность содержания	39	критический	47	критический	52	допустимый

динамика изменения показателей при измерении критерия "определение предмета", %

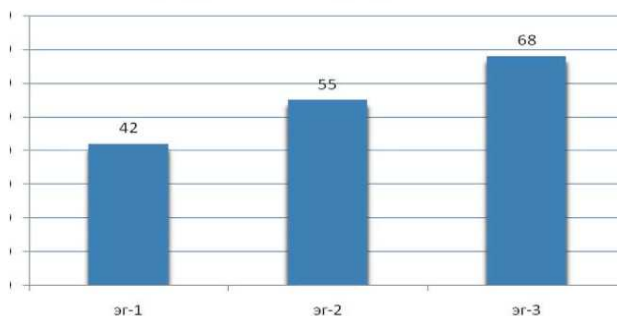


Рис 2. Динамика изменений показателей при измерении критерия «Определение предмета»

Требования, предъявляемые обществом к профессиональному уровню и квалификации педагога существенно изменяются. Необходимость развития компетенций заложена в современных условиях развития системы образования, так как современный уровень развития компьютерных коммуникаций не может не затронуть образование, то совершенно закономерно, что ученые и педагоги обращают внимание на информационно-коммуникационные технологии и изменения в практике образования, произошедшие с их внедрением в систему образования.

Исходя из вышесказанного, становится актуальной проблема поиска подходов и технологий организации повышения квалификации педагогов, которая могла бы практически быть внедрена в систему повышения квалификации работников образования. Анализ научно-методических исследований современного состояния организации, изучение теоретических источников по исследуемой проблеме показали, что поиски учебных и педагогов-практиков направлены на качественное изменение содержания и организационных форм повышения квалификации; поиск наиболее оптимальных технологий и подходов повышения курсов повышения квалификации; активную включенность педагогов в процесс непрерывного образования; переход от инструктивно-информационного взаимодействия со слушателями к удовлетворению их образовательных запросов и потребностей. Такой технологией является дистанционная технология обучения, а наиболее оптимальным – андрагогический подход, используемый в процессе обучения взрослых обучаемых. Задачей сегодняшнего дня является создание педагогической модели дистанционной технологии обучения непрерывного образования педагога как ориентира развития системы, ее внедрение на основе андрагогического подхода.

динамика изменения показателей при измерении критерия "наглядность", %

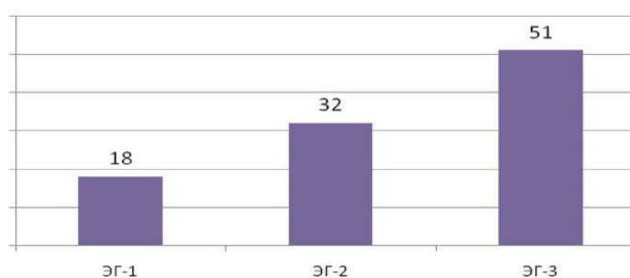


Рис 4. Динамика изменений показателей при измерении критерия «Наглядность»

динамика изменения показателей при измерении критерия "полнота и обоснованность содержания", %

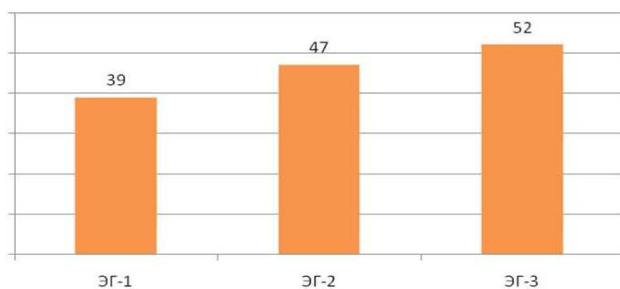


Рис.5. Динамика изменений показателей при измерении критерия «Полнота и обоснованность содержания»

динамика изменения показателей, при измерении критерия "четкость структуры, организация материала"

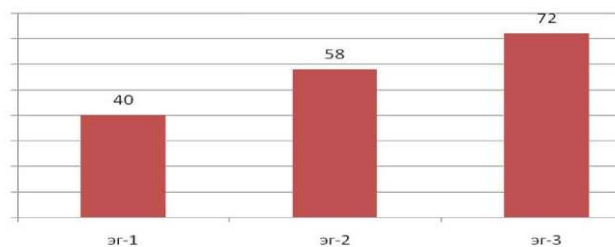


Рис.3. Динамика изменений показателей при измерении критерия «Четкость структуры, организация материала»

Библиографический список

1. Андреев, А.А. Дидактическая система дистанционного обучения [Текст]: сб. науч. тр. / А.А. Андреев, В.Е. Солдаткин; сост. В.И. Овсянников // Дистанционное образование в России. Постановка проблемы и опыт организации. – М.: РИЦ «Альфа», 2003.
2. Андреев, А.А. К вопросу об определении понятия «дистанционное обучение» [Текст] / А.А. Андреев // Дистанционное образование. – 1997. – №4.
3. Полат, Е.С. Новые педагогические технологии и компьютерные телекоммуникации в образовании [Текст]: монография / Е.С. Полат. – М: Изд. центр «Академия», 2004.
4. Полат, Е.С. Проблемы организации системы дистанционного обучения в Российской Федерации [Электронный ресурс] / Е.С. Полат. – Режим доступа: http://sputnik.master-telecom.ru/Docs_32/Ped_journal/vio_20_full/cd_site/Articles/art_1_20.htm. – Загл. с экрана.
5. Роберт, И.В. Разработка системы дистанционного обучения для высшего и дополнительного образования в вузах [Текст] / Э.А. Манушин, Л.П. Мартиросян, Ю.А. Прозорова, И.В. Роберт, Д.Ю. Усенков. – М.: ИИО РАО, 2004.
6. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции [Текст] / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 5.

Статья поступила в редакцию 23.03.09

УДК 37.01: 796 / 799

Т.В. Дылкина, ст. преп. АГАУ, г. Барнаул, E-mail: ansmishasau@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ СУБЪЕКТ-СУБЪЕКТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ЗАНЯТИЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ

В статье доказана необходимость применения путей организации субъект-субъектного взаимодействия на занятиях физической культурой в ВУЗе. Кроме этого представлены полученные результаты в ходе ее внедрения.

Ключевые слова: взаимодействие, преподаватель, студент, физическая культура, технология, вуз.

В концепции физического воспитания разработанной Л.И. Лубышевой, предусматривается необходимостью создания блока педагогических технологий освоения интеллектуальных ценностей физической культуры. Технологии, по мнению автора должны строиться на основе ряда подходов [1, с. 40]:

- деятельностного подхода к освоению физической культуры, который ориентирует не только на усвоение знаний, но и на способы усвоения;
- образы и способы мышления, деятельности;
- развитие познавательных и творческих потенциалов человека. Особенность этого подхода состоит в направленности на сознательное использование способов двигательной и спортивной деятельности, а также умение применять их в самоорганизации здорового стиля жизни;

- подход к освоению физической культуры на основе индивидуализации и дифференциации физического воспитания;

- выбора индивидом форм и средств собственной физической активности;
- ее организации сообразно ценностным ориентациям, интересам, потребностям человека в сфере физической культуры;

- подхода к освоению физической культуры на основе

самовоспитания, саморазвития, самореализации в основе за-
датков к определенному виду деятельности.

В нашем исследовании под технологией организации педагогического взаимодействия преподавателя и студентов на занятиях физической культурой мы понимаем, организованный процесс двухсторонней активности, передачи (преподаватель) и приобретения (студент) знаний, умений и навыков, формирования личностных качеств будущего специалиста путем использования набора педагогических методов и приемов, способствующих физической подготовке студентов, развитию интереса к физической культуре и ведению здорового образа жизни.

Адекватность и приоритет педагогического взаимодействия в вузе определяют такие факторы, как соответствие новым задачам воспитания и образования, современным тенденциям развития общества, а также доминированием партнерства в ходе диалогического взаимодействия. С точки зрения деятельности и тех ролей, которые преподаватель и студент играют, на современном этапе вузовского образования заслуживают внимания такие формы взаимодействия как персонафицированное посредничество, тьюторство, консультирование.

Этапы организации педагогического взаимодействия преподавателя и студентов, обращение к мотивационно-

потребностной сфере студентов позволяют значительно увеличить двигательные возможности личности, сформировать устойчивые интересы к физическому самосовершенствованию и сохранению здоровья.

Процесс развития педагогического взаимодействия происходил на основе получения адекватного представления преподавателя о студентах и студентов о преподавателе (на основе социально-психологических особенностей), что ведёт к достижению взаимопонимания и доверию, чёткому осознанию единства целей и установлению личностных отношений между преподавателями и студентами: точному разграничению функций обеих сторон; предоставлению самостоятельности студентам в решении личностных и познавательных целей и задач при непосредственном участии преподавателя; разработке форм индивидуальной и коллективной ответственности; использование совместно принятых решений; форм взаимной помощи в любой значимой для студентов деятельности; развитию воспитательных ситуаций в направлении актуализации и удовлетворения потребностей студентов [2, с. 25].

В качестве путей организации этапов нами выявлено:

1) изучение состояния вопроса в условиях вуза: создание системы взаимодействия преподавателей по изучаемой проблеме, разработка критериев оценки состояния здоровья, физического развития, функциональной подготовленности студентов, анализ состояния здоровья обследуемого контингента.

2) разработка и обоснование эффективных форм, средств, методов педагогического взаимодействия. Внедрение и улучшение качества спортивного оборудования и инвентаря. Разработка индивидуальных программ самоконтроля студентов.

3) оценка продуктивности внедрения системы формирования потребностей сохранения здоровья и физического самосовершенствования студентов.

4) издательская деятельность по выпуску пособий, методических разработок, памяток для студентов.

5) проведение вузовских конференций, семинаров по сохранению здоровья.

Педагогическое взаимодействие преподавателя и студентов на занятиях физической культурой рассматривается нами как целостная система, состоящая из внутренних и внешних компонентов. Являясь субъектом процесса взаимодействия с педагогом, студенты определяют свои действия в соответствии с системой ценностных ориентаций, которые вошли в их индивидуальный опыт. Сущностью педагогического взаимодействия является диалог, как особая ориентация межличностных отношений. Чем шире диапазон ценностных ориентаций, тем быстрее произойдёт понимание в диалоге и оптимальнее будет способ взаимодействия.

Участники взаимодействия – одновременно объекты и субъекты воспитательного процесса. Объектом воспитательного воздействия педагога является воспитанник. При субъект-субъектном взаимодействии педагога и студента достигается максимальное развитие самостоятельности последнего. Активно происходят процессы его самоопределения, самореализации, саморазвития.

Результат физического и социально-психологического развития студента в значительной степени обусловлен полисубъектным взаимодействием и студентов, выявлением их индивидуально-типологических особенностей и созданием условий для самореализации.

Исходя из этого, нами выделены три аспекта педагогического взаимодействия преподавателя и студентов на занятиях физической культурой, а также условия прямой и обратной связи между ними.

Первый аспект «Преподаватель→Студент» когда инициатива в учебно-воспитательном процессе на занятиях физической культурой полностью принадлежит преподавателю. Он планирует, организует, контролирует деятельность студентов, которые только реагируют на его действия. При таком подходе функция преподавателя сводится только к постановке задач и контролю их реализации.

Второй аспект «Преподаватель←Студент» когда веду-

щую роль в педагогическом процессе на занятиях физической культурой играют студенты. Преподаватель ставит перед ними задачу и предоставляет им возможность самим найти способы её решения. В данном случае максимальную активность проявляют студенты, а преподаватель играет роль консультанта на основе индивидуального подхода к каждому из них.

Третий аспект «Преподаватель↔Студент» предполагает активное участие в учебно-познавательном процессе физического воспитания и преподавателя и студента.

С учётом специфики данного процесса нами разработана технология, основной целью которой является организация субъект-субъектного взаимодействия преподавателя и студентов на занятиях физической культуры в вузе. Основными критериями, по которым оценивается эффективность разрабатываемой технологии будет являться возрастающая динамика выделенных показателей. Результаты первичной диагностики показали, что различия в экспериментальной и контрольной группе не являются значимыми, группы по выбранным показателям являются достаточно сопоставимыми, следовательно, по результатам итоговой оценки можно выявить эффективность предложенной нами технологии.

Анализ результатов анкеты «Удовлетворённость различными сторонами образовательного процесса» (табл. 1) показал, что до опытно-экспериментальной работы в экспериментальной и контрольной группах коэффициент удовлетворённости административной стороной образовательного процесса (48% и 50% соответственно).

Студенты испытывали удовлетворение от демократического стиля руководства, что позволяло им участвовать в принятии управленческих решений, оперативно обмениваться информацией, творчески сотрудничать. Коэффициент удовлетворённости организационной стороной (44% и 46%) и социально-психологическим блоком находятся на одном уровне (43% - 41% соответственно). Наименьший коэффициент удовлетворённости деятельности стороной образовательного процесса (39% - 40%), студентов не устраивает организация их деятельности. Они считают, что на занятиях бывает скучно и неинтересно, процесс обучения направлен больше на предметное обучение. Общий индекс удовлетворённости в экспериментальной группе составил 43%, в контрольной группе 44,5%.

Таблица 1.

Удовлетворенность различными сторонами образовательного процесса (в % от числа опрошенных)

Об- щий ин- декс	До ОЭР		После ОЭР	
	Э.Г.	К.Г.	Э.Г.	К.Г.
ОИУ1	39	40	75	49
ОИУ2	44	46	59	52
ОИУ3	43	41	73	46
ОИУ4	48	50	60	53
ОИУ	43, 5	44, 5	71, 7	50

Условные обозначения: ОИУ1-общий индекс удовлетворённости деятельности стороной образовательного процесса данной группы; ОИУ2-общий индекс удовлетворённости организационной стороной образовательного процесса данной группы участников опроса; ОИУ3-общий индекс удовлетворённости социально- психологической стороной образовательного процесса данной группы участников опроса; ОИУ4-общий индекс удовлетворённости административной (управленческой) стороной образовательного процесса данной группы участников опроса; ОИУ-общий индекс удовлетворённости образовательным процессом в целом.

После внедрения технологии педагогического взаимодействия преподавателя и студентов на занятиях физической культурой в экспериментальной группе значительно возрос общий индекс удовлетворённости учебным процессом (до 71%), в то время как в контрольной он повысился лишь до 50%. Анализ результатов позволил сделать вывод о том, что организация педагогического взаимодействия благоприятно

сказалась на повышении удовлетворённости учащихся как занятиями физической культурой, так и различными сторонами образовательно-воспитательного процесса в вузе. Мы связываем это с тем, что изменилась организация учебных занятий физической культурой. К проведению занятий спецкурса привлекались психологи и валеологи, больше стало проводиться внеучебных физкультурных мероприятий, были организованы дополнительные спортивные секции.

После применения технологии педагогического взаимодействия нами были получены следующие результаты заинтересованности студентов занятиями физической культурой: регулярно следят за состоянием своего здоровья 73% респондентов экспериментальной группы; 78% считают физическую культуру необходимым элементом здорового образа жизни; интересуются занятиями физической культурой и спортом 75% респондентов; хотели бы заниматься спортом 81%. Из причин, мешающих заниматься спортом и физической культурой респонденты наиболее часто называли отсутствие свободного времени 36%; отсутствие в вузе секций по любимому виду спорта 18%. Вместе с тем, в контрольной группе результаты повторной диагностики существенно не изменились, по сравнению с исходными.

Анализ динамики мотивов занятиями физической культурой показал, что в контрольной и экспериментальной группах на констатирующем этапе показатели существенных отличий не имели, в то время как после проведения опытно-экспериментальной работы в экспериментальной группе произошло значительное повышение внутренней и внешней положительной мотивации занятиями физической культурой.

Полученные данные показали, что в контрольной группе уровень готовности студентов к занятиям физической культурой изменился не существенно, в то время как в экспериментальной группе количество студентов, имеющих средний уровень с 55% до 29% и высокий уровень возрос с 22% до 62%.

Анализ анкетного опроса проведённый после опытно-экспериментальной работы показал, что большинство студентов положительно относятся к внедрению новых форм работы по физическому воспитанию в образовательный процесс, они убеждены, что введение спецкурса может повысить эффективность занятий (72% до ОЭР 43%). Большинство студентов стали понимать необходимость занятий физической культурой и ведения здорового образа жизни (81% до ОЭР 49%).

Библиографический список

1. Лубышева, Л.И. Концепция формирования физической культуры человека / Л.И. Лубышева. – М.: ГЦОЛИФК, 1992.
2. Кузнецова, С.В. Формирование способности к личностно-ориентированному педагогическому взаимодействию у студентов факультета физической культуры: Автореф. дис... канд. пед. наук. – Тюмень, 2004.

Статья поступила в редакцию 13.01.09

УДК 37.018.46

М.Ю. Сметанина, аспирант АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: smetanin@smgroup.ru

ИННОВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ МОДУЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В работе описаны особенности разработки современных образовательных программ в системе повышения квалификации учителей иностранного языка. Особое внимание уделено проблеме интеграции модульной программы в систему ПК, как перспективной и отвечающей сегодняшним требованиям обновления содержания повышения квалификации учителей.

Ключевые слова: система повышения квалификации, инновационные образовательные технологии, концепция модульного обучения, коммуникативная компетенция, развитие критического мышления, андрагогические принципы, уровни рефлексии, образовательные потребности.

Анализ теоретических и практических аспектов инновационных преобразований системы дополнительного профессионального образования показал, что сегодня необходимо предоставлять возможность выбора обучения на курсах повышения квалификации, носящих личностно-ориентированный характер и позволяющих изменять, быстро и гибко перестраивать образовательные программы и содержание материала с учетом уровневой подготовки,

Они отметили, что обладают достаточным объемом знаний о физической культуре и здоровым образом жизни, могут сформулировать цели и задачи о физической культуре (73% до ОЭР 31%), владеют методикой закалывающих процедур и организацией режима дня (84% до ОЭР 35%). У респондентов сформированы навыки и умения проведения самоконтроля в процессе физического воспитания (86%), организации и гигиены умственного труда (88%), проводят анализ результатов своих занятий и выявляют резервы физического совершенствования (76% до ОЭР 19%), стремятся принимать участие в спортивных мероприятиях вуза (71% до ОЭР 34%).

После проведения опытно-экспериментальной работы произошли качественные и количественные изменения ценностных ориентаций студентов экспериментальной группы, в то время как в контрольной группе не наблюдалось выраженных изменений. После внедрения технологии организации педагогического взаимодействия преподавателя и студентов на занятиях физической культурой, значения функциональной пробы в контрольной группе практически не изменились. Вместе с тем в экспериментальной увеличились на 1, 4 балла. Полученные результаты свидетельствуют о том, что проведённая нами опытно-экспериментальная работа значительно повлияла на развитие степени мобилизации физических и психических возможностей студентов и увеличение их потенциала.

Анализ теории и практики образовательной деятельности подтверждает актуальность и своевременность проблемы организации педагогического взаимодействия преподавателя и студентов на занятиях физической культурой.

Педагогическое взаимодействие технологично и требует от педагога не только интуиции и импровизации, но и глубоких профессиональных знаний, умений, ценностно-эмоциональных отношений к этому процессу. Педагогическое взаимодействие осуществляется преподавателем поэтапно: моделирование предстоящего процесса, вступление в контакт со студентами, непосредственное общение, анализ результатов взаимодействия. От знания этапов педагогического взаимодействия, его особенностей, психолого-педагогических, методических, специально-научных и управленческих знаний, а также от владения техникой и технологией осуществления процесса педагогического взаимодействия зависит результативность процесса физического воспитания.

способностей усвоения и возможностей контроля качества. Всё это гарантирует определенный уровень качества обучения и нацеливает на самообразовательную деятельность.

На наш взгляд, основой для построения модели курсов повышения квалификации учителей иностранного языка, отвечающей названным требованиям, может служить концепция модульного обучения, предполагающая использова-

ние инновационных образовательных технологий и методов (И. Прокопенко, П.А. Юцявичене, П.И. Третьяков, И.Б. Сенновский, Т.И. Шамова и другие). Это объясняется стремлением к созданию оптимальных условий обучения для слушателей, возможности самостоятельного определения своего потенциала в овладении языком и активного участия в моделировании содержания обучения и своевременной его корректировке для достижения высокого уровня обученности и профессиональной компетентности. В соответствии с модульным подходом к построению программы обучения слушатель получает право выбора содержания, форм, методов, средств обучения, способы контроля и самоконтроля, самостоятельно регулирует темп освоения учебного материала, что обеспечивает индивидуализацию обучения.

Кроме этого, интеграция модульной программы в систему повышения квалификации работников образования представляется действительно перспективной и отвечающей требованиям обновления содержания повышения квалификации учителей, поскольку, разработка модульной программы связана:

- с определением реальных потребностей и возможностей слушателей;
- выделением инвариантных (интегративных) и вариативных (дифференциальных) блоков и частей модуля обучения;
- выявлением образовательной специфики образовательных учреждений, особенностей языковой подготовки слушателей и уровня профессиональной компетенции учителей;
- определением потребностей образовательной системы в совокупности объективных и субъективных факторов их развития [1].

Исходя из этого, мы можем определить модульное обучение как основанное на деятельностном подходе и принципе сознательности обучения (осознается программа обучения и собственная траектория учения), характеризующееся замкнутым типом управления благодаря модульной программе и являющееся высокотехнологичным.

Рассматривая само понятие программы обучения, мы основываемся на исследованиях Ю.В. Громыко, М.В. Раца, В.И. Слободчикова, которые понимают её как ориентированное на будущее управленческое инструментальное знание, определяющее принцип связи концептуально определённых стратегических целей управления профессиональным развитием учителей в условиях инновационной образовательной практики и механизмов их реализации.

Дополняя эту мысль, другие исследователи (В.С. Лазарев и М.М. Поташник) обращают внимание, что «программы, как особые средства обеспечения целенаправленности и интегрированности усилий многих людей» должны обладать определёнными качествами, к которым авторы относят: актуальность, прогностичность, рациональность, реалистичность, целостность, контролируемость и чувствительность к сбоям [2, с. 193-194].

В соответствии с этими представлениями, мы разработали программу повышения квалификации учителей английского языка, которая представляет собой схематичное выражение фрагмента образовательного процесса и используется для конструирования и преобразования процесса подготовки педагогов к работе в инновационном режиме.

В качестве методологических контуров данной программы выступают: принципы инновационных процессов и их закономерности, как проявление стабильных, значимых, общих, повторяющихся объективных связей и отношений, возникающих при разработке, освоении, адаптации, внедрении и использовании инноваций; идеи развития во взаимосвязи традиций и новаторства; региональная специфика функционирования системы образования. Основой построения системы модульной профессиональной подготовки для нас являются психолого-педагогические подходы: систем-

ный, компетентностный, личностно-ориентированный и деятельностный.

Разрабатывая программу, мы придерживались необходимости решения следующих задач:

- обоснование объективной потребности реализации данной системы профессиональной подготовки учителей английского языка;
- выявление и реализация на практике системы технологий личностно-ориентированного обучения, обеспечивающих развитие рефлексивного мышления и актуализацию полученных знаний;
- выработка навыков использования технологий проблемного подхода при подготовке и проведении занятий у слушателей курсов повышения квалификации;
- развитие критического мышления слушателей через выполнение заданий проблемного характера на английском языке и рефлексии своего профессионального опыта и опыта коллег.

Внедряя данную программу повышения квалификации учителей иностранного языка, мы основываемся на предположении о том, что система модульной профессиональной подготовки учителей английского языка может быть успешно реализована, если:

- организационно-методические условия реализации данной системы отражают принципы рефлексивности, на всех этапах решения учебных задач: начиная с анализа собственной практики изучения и преподавания английского языка и опыта коллег, заканчивая моделированием и анализом новых учебных ситуаций, актуализацией результатов обучения;
- все коммуникативные задания, предлагаемые слушателям отражают принципы проблемно-деятельностного подхода, и их тематика соответствует их профессионально-методическим интересам;
- будет реализована взаимосвязь модульной и других технологий личностно-ориентированного обучения (проектная технология, технология развития критического мышления, технология групповой работы и др.) при подготовке учебно-методического материала;
- создана разветвленная система учебно-методических материалов для преподавателя и слушателей на бумажных и электронных носителях;
- создана система тестовых и практических заданий с критериями выполнения, а также разработана рейтинговая система учета учебных достижений слушателей курсов повышения квалификации.

I ориентационный	II содержательный	III диагностический	IV рефлексивный
входные требования, цели, рекомендуемые дополнительные материалы и литература	материалы с учебными текстами и заданиями для выполнения в процессе изучения материала	тесты, практические задания, эталонные ответы, критерии выполнения практических заданий	материалы для самооценки слушателей и трудностей в изучении материала, для организации обратной связи с преподавателем

Исходя из вышеизложенного, конечной целью предлагаемой программы является внедрение и реализация на практике системы модульной профессиональной подготовки учителей английского языка, предполагающей широкое использование различных уровней рефлексии в сочетании с проблемно-деятельностным подходом при выполнении всех учебных задач, как инструмента развития методической компетенций через совершенствование коммуникативной.

В основе содержательной части программы лежит изучение экспериментального спецкурса “Совершенствование профессиональных компетенций учителей английского языка”, в котором освещаются следующие актуальные пробле-

мы обучения иностранному языку в современных условиях:

- инновационные процессы в Российском образовании;
- современные подходы к обучению английскому языку;
- цели, содержание, принципы обучения иностранным языкам на основе инновационных подходов;
- методические рекомендации по формированию навыков речи;
- новые подходы к обучению видам речевой деятельности.

Организация и структурирование содержания обучения предполагает, что весь программный материал подразделяется на модули, учебные элементы, при этом появляется возможность изъятия и замены устаревших элементов содержания обучения; программа обучения быстрее и легче обновляется; можно создавать разные варианты программ: для слушателей с разным уровнем профессиональной подготовки, интересов и потребностей.

Под модулем мы подразумеваем законченный, вполне автономный курс, включающий в себя обучение как отдельным, так и всем аспектам изучаемой темы в зависимости от целей и задач, которые необходимо реализовать в процессе прохождения материала. При полной самостоятельности отдельного модульного курса, он, тем не менее, зависит от других модулей и интегрирован в общий курс изучения. Такая структура, включающая инвариантную и вариативную части модуля, представлена следующими этапами управленческого цикла: анализ – планирование – организация – контроль – регулирование.

Специальная организация материалов для обучения предполагает наличие следующих блоков:

При повышении квалификации, когда сроки обучения очень малы, в качестве единицы для структурирования учебной информации на модули может выступать профессиональная функция или отдельная операция, а также типы решаемых задач или ситуаций профессиональной деятельности [3].

Каждый тематический блок модуля имеет единую структуру и включает практические задания:

- на усвоение теории;
- на изучение и преподавание иностранного языка на основе анализа собственного опыта и опыта коллег;
- на развитие профессионально-речевых умений;
- на развитие критического мышления.

Каждое занятие предполагает заполнение дневника профессиональных наблюдений.

К учебно-методическим заданиям всех тематических блоков модулей мы относим:

- на отбор средств и методов обучения;
- на проблемно-поисковую деятельность учителя в целях дальнейшего самообразования;
- на систематизацию учебно-методического материала т.д.

Особенностью заданий коммуникативного блока (обучение видам речевой деятельности) является их интерактивная направленность, выражающаяся в преимущественно парной и групповой работе слушателей.

К ним относятся задания:

- на организацию высказывания по темам профильных курсов;
- с информационными пробелами;
- с «открытым финалом»;
- на завершение предложений / текстов;
- на заполнение таблиц и анкет по обсуждаемым на занятиях проблемам;
- на комментирование проблемных высказываний с изложением своей точки зрения на проблему, иллюстрированной примерами из преподавательской практики, на перефразировку высказываний в соответствии со своим мнением;
- на импровизацию – воображаемые ситуации, ролевые игры, игры с проблемно-ориентированными заданиями и т.д.

С нашей точки крайне важным является то, что большинство заданий коммуникативного блока выполняются на английском языке, что приводит к совершенствованию всех

составляющих коммуникативной компетенции учителя и в конечном итоге развивает необходимый уровень профессиональной речевой культуры – готовности и способности обсуждать профессиональные вопросы на иностранном языке, используя профессиональную терминологию, понимать и использовать англо-язычную методическую литературу в рамках тематики курса.

В основе всех предлагаемых заданий и упражнений лежит использование различных уровней рефлексии, выделенных Е. Н. Солововой, в ходе которых происходит:

- определение различных параметров той или иной учебной ситуации;
- анализ действий учителя и ученика;
- определение характера трудностей и анализ возможных причин их проявления;
- анализ эмоций и чувств учителя и ученика в сложившейся ситуации;
- выделение существенных и второстепенных факторов, влияющих на развитие данной ситуации;
- поиск альтернативных решений в сложившейся ситуации;
- моделирование новой учебной ситуации;
- применение метода анализа / самоанализа [4, с. 7].

В разработанной программе подчёркивается, что модульная технология может быть эффективно реализована в случае активного использования адекватных технологий личностно-ориентированного обучения:

- проектная технология предполагает, что слушатели курсов в процессе обучения выполняют систему творческих заданий – проектов, непосредственно связанных с решением профессиональных задач;
- технология развития критического мышления, например стратегия «создания портфолио» предполагает, что слушатели на всем протяжении обучения формируют индивидуальный портфолио, в состав которого входят разнообразные дидактические, методические и организационные материалы, связанные с реальной педагогической деятельностью;
- технология групповой работы, работа в парах и малых группах активно используется для совместного решения задач оценивания и корректировки работ.

Наряду с перечисленными технологиями в процессе исследования практикуется проведение лекций проблемного характера. Такие лекции, организовываются в соответствии с требованиями технологии развития критического мышления и включают этапы: вызова, реализации смысла, рефлексии. Ключевой задачей лекций становится не передача учебной информации преподавателем, а организация активной самостоятельной работы слушателей над систематизацией, структурированием, обобщением, классификацией информации, получением в ходе работы с модульными материалами.

Особую роль в реализации модульной технологии занимают также учебные тренинги, под которыми понимается интенсивная кратковременная групповая форма обучения, направленная на усвоение теоретического материала и его закрепление, а также формирование умений профессиональной деятельности с использованием системы ролевых игр, упражнений, творческих заданий.

Мы используем разные технологии проведения заключительных занятий, где есть задача подведения итогов и предъявления «отчетного продукта». Это технология микроисследований, которые слушатели осуществляют в процессе обучения на курсах, технология проектирования, где конечным продуктом является собственно проект разрешения наиболее актуальных проблем, технология создания портфолио. С нашей точки зрения целесообразно для получения итоговых оценок предложить слушателям курсов повышения квалификации определенную форму в виде таблицы или теста-анкеты.

Таким образом, личностно-ориентированные технологии обучения (проектная, развития критического мышления, организации групповой работы и др.) становятся средством организации самостоятельной деятельности слушателей и подготовки реальных педагогических продуктов в процессе обучения.

Необходимо отметить, что использование вышеперечисленных методик и технологий позволило соответствовать андрагогическим принципам, которые крайне важны при обучении взрослых. Учитывая различные трактовки данных принципов, мы ориентируемся на те, которые особенно важны при создании программ обучения взрослых людей в соответствии с андрагогическим подходом.

Во-первых, в основу программы положен принцип рефлексивности, так как «очевидно, что развитие рефлексивного мышления является актуальной задачей современной подготовки учителя» [5]. Он предполагает наличие в нашей образовательной программе возможностей для постоянного осмысления слушателями основных параметров процесса обучения, своих действий, а главное – собственных изменений.

Второй андрагогический принцип – принцип самостоятельности или субъективности предполагает реализацию инициативной, авторской позиции участников на всех основных этапах обучения – от целеполагания, планирования, реализации своей образовательной деятельности до ее контроля и коррекции.

В-третьих, для нас важен принцип развития образовательных потребностей. С учетом того, что взрослые готовы учиться только тому, что им нужно, стоит задача выяснения их потребностей. Работа в этом направлении требует определенных организационных усилий. Здесь важно прояснить не только явные, но и скрытые, т.е. пока неосознанные, или невербализованные запросы и потребности.

Четвертый принцип, необходимый с нашей точки зрения при составлении программы – принцип актуализации результатов обучения, предоставление возможности безотлагательного применения на практике приобретенных знаний, умений, навыков и качеств.

Библиографический список

1. Кошелева, В.И. Лингводидактическая модель совершенствования профессиональной компетенции учителя иностранного языка в системе повышения квалификации. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://pn.pglu.ru/index.php?module=subjects&func=viewpage&pageid=2191>.
2. Управление развитием школы: пособие для руководителей образовательных учреждений / Под ред. М.М. Поташника и В.С. Лазарева. – М.: Новая школа, 1995.
3. Методологические основы системы модульного формирования содержания образовательных программ и совместимой с международной системой классификации учебных модулей [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.msu.ru/innovation/nmo/metod.rtf>
4. Соловова, Е.Н. Практикум к базовому курсу методики обучения иностранным языкам: учеб. пособие для вузов / Е.Н. Соловова. – М.: Просвещение, 2004.
5. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: п Пособие для студентов педагогических вузов и учителей / Е.Н. Соловова. – М.: Просвещение, 2002.

Статья поступила в редакцию 13.03.09

УДК 377.3: 331.43

А.В. Семенихина, соискатель БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа, E-mail: bmipk-asp@mail.ru

ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается специфика педагогической оценки качества подготовки специалистов в условиях реального квалификационного процесса, разрываемого в учреждении дополнительного профессионального образования. Наиболее сложный и наиболее ответственный аспект оценки качества подготовки специалистов в учреждении дополнительного профессионального образования – оценка психологической готовности работника к обслуживанию опасных производственных объектов.

Ключевые слова: учреждение дополнительного профессионального образования, опасный производственный объект, личность, психическая адаптивность, адаптация, профессиональная подготовка, квалификационный процесс.

Дополнительное профессиональное образование понимается нами как педагогический процесс, осуществляемый в интересах человека, общества, государства и направленный на обеспечение конкурентоспособности и мобильности субъекта профессиональной активности на рынке труда. Центральной идеей непрерывного образования является развитие человека как личности, субъекта деятельности и общения на протяжении всей его жизни.

Следует отметить, что в настоящее время продолжает сохраняться противоречие между необходимостью гибко и оперативно откликаться на требования рынка в отношении

В заключение статьи хочется подчеркнуть, что соблюдение названных условий и соответствие перечисленным принципам приводит к успешной реализации данной программы, итогом чего является:

- частные дидактические цели учебных элементов в своей совокупности обеспечивают достижение интегрированной цели модуля; реализация интегрированных целей всех модулей в свою очередь приводит к комплексной дидактической цели модульной программы;
- реализуется обратная связь – основа управляемости и контролируемости процесса усвоения знаний. При этом входной и выходной контроль более жесткий, осуществляется преподавателем, а текущий и промежуточный (на стыке учебных элементов) – мягкий, проходит в виде само / взаимоконтроля слушателей;
- учебный и дидактический материал излагается доступно, конкретно, выразительно, в проблемной и диалоговой формах;
- при построении модуля соблюдается логика усвоения знаний: восприятие, осмысление, запоминание, применение, обобщение и систематизация, что способствует актуализации полученных знаний;
- структура модуля соответствует логике учебного занятия.

Это даёт нам основание утверждать, что реализация предлагаемой нами программы гарантирует высокий уровень качества обучения слушателей, нацеливает их на самообразовательную деятельность и позволяет совершенствовать общепедагогические, методические и лингвистические компетенции учителей английского языка одновременно, что соответствует требованиям времени.

новых знаний, умений и новых ценностных ориентаций и сложившейся системой повышения квалификации работников, нацеленной на консервацию имеющегося опыта и способы административно-распорядительного управления в образовании.

Стержневой идеей, способной принципиально повлиять на изменение ситуации, отягощенной общей проблемой повышения качества подготовки специалистов в системе дополнительного профессионального образования, является ценностно-ориентированный подход, реализуемый в форме и методах педагогической оценки качества. Здесь под «ценностной

ориентацией» понимаются разделяемые личностью социальные ценности, выступающие как цели жизни и основные средства их достижения и являющиеся важнейшим фактором, регулирующим, детерминирующим мотивацию личности и ее поведение. При этом «социальные ценности», в свою очередь, понимаются нами как значимость явлений и предметов реальной действительности с точки зрения их соответствия или несоответствия потребностям общества, социальной группы (работодателей), личности специалиста.

Требуется баланс интересов субъектов образовательного процесса: (1) слушателей – им необходима такая система непрерывного образования, которая открывает доступ к профессиональному образованию высокого качества и каждому предоставляет шанс для последующего обеспечения достойной жизни и свободного развития; (2) работодателей – им необходимы такие работники, которые хотят, способны и имеют возможность наращивать профессиональные навыки в течение всей трудовой жизни, так как бизнесу жизненно важно, чтобы компании оставались конкурентоспособными, производительно-прибыльными.

Личностно-профессиональное развитие специалиста в квалификационном процессе учреждения дополнительного профессионального образования рассматривается на уровне одной из категорий акмеологии, то есть как процесс развития личности, преимущественно ориентированный на высокий уровень профессионализма и профессиональные достижения, осуществляемый с помощью обучения и саморазвития, профессиональной деятельности и профессиональных взаимодействий. При этом общее понятие «профессионал» используется в значении субъекта профессиональной деятельности, (1) обладающего высокими показателями профессионализма личности и деятельности, самоэффективности, (2) имеющего высокий социальный и профессиональный статус, (3) динамически развивающуюся систему личностной и деятельностной нормативной регуляции, (4) постоянно нацеленного на саморазвитие и совершенствование, на личностные и профессиональные достижения, имеющие социально-позитивное значение.

В нормативных документах, определяющих требования к рабочим, осуществляющим эксплуатацию опасных производственных объектов, сформулированы параметры допуска, которые скорее можно отнести к так называемым «общефункциональным». Имеются в виду: (1) профессиональные качества, такие как «повышенный квалификационный уровень», «опыт работы по специальности», «опыт управления в низовом звене (например бригадир)»; (2) моральные качества, такие как «дисциплинированность», «ответственность», «трезвость», «честность»; (3) состояние здоровья как нечеткий критерий, характеризующий не столько отсутствие профессиональных заболеваний, сколько способность выполнять профессиональные обязанности в пределах рабочего поста длительно и с полной отдачей.

Разумеется, этот общий (и неполный) нормативный список профессионально необходимых качеств никто не собирается оспаривать. Однако многие специалисты в области теории и методики профессионального образования, а также практики, полагают, что к числу нормативно обозначенных качеств необходимо добавить также и целый ряд «ненормативных» параметров психологических особенностей. Они как профессионально значимые свойства личности должны оцениваться не с позиции «необходимости», «желательности» или «предпочтительности» для современного специалиста (рабочего), а с позиции позитивного прогноза его профессиональной пригодности для безопасной работы на опасном объекте.

Фактически речь идет о психологическом отборе как процедуре психологической диагностики, осуществляемой в рамках квалификационного процесса, а не о профессиональном отборе как организационной процедуре отсева непригодных для той или иной профессии исходя из «документа» о подтверждении того или иного квалификационного разряда.

Необходимость психологического отбора обуславливается: (1) повышенными требованиями к личности специали-

ста (рабочего), включенного в сложные отношения производственного коллектива (бригады), обслуживающего опасные производственные объекты; (2) тяжестью последствий от ошибок в эксплуатации подобных объектов, допускаемых под воздействием «человеческого фактора» (по статистике, это около 70% всех зафиксированных аварий); (3) задачей преодоления барьера – сложившейся установки на негативное отношение к психологическому отбору у самих преподавателей, осуществляющих квалификационный процесс в рамках традиционных подходов.

Относительно негативной установки необходимо сказать следующее. При традиционном подходе программа повышения квалификации всегда рассматривается исходя из приоритетов «знаний», «умений» и «навыков». Они – при успешной сдаче экзаменов (либо выполнении соответствующей квалификационной работы) слушателем – играют роль критерия достижения цели квалификационного процесса. При «нетрадиционном» подходе приоритетом становится личность самого слушателя, а критерием качества и завершенности квалификационного процесса – достигаемый при этом уровень его «личностно-профессионального развития».

Между тем реальная процедура психологического отбора как процедура психологической диагностики требует наличия в учреждении дополнительного профессионального образования определенного перечня эталонов психологической адаптивности специалистов и рабочих, осуществляющих эксплуатацию опасных производственных объектов. В их числе: (1) профессиограммы деятельности всех категорий работающих на опасных производственных объектах; (2) психогаммы конкретных работников, включенных в плановый квалификационный процесс; (3) модели эффективного работника, отличающегося высоким уровнем профессиональной надежности при выходе из квалификационного процесса; (4) модели управления качеством квалификационного процесса в условиях стационара и выездных форм переподготовки рабочих.

При этом задачи квалификационного процесса, сформулированные исходя из типового содержания стандартов профессионального образования и учебно-программной документации и нацеленные на достижение специалистами и рабочими нового, более высокого уровня квалификации (либо более высокого квалификационного разряда), не предусматривают автоматического достижения соответствующего и более высокого уровня психологической адаптивности. Для этого необходимы принципиально иные подходы и специальные программы, подлежащие целевой разработке и содержащие модельные характеристики личности специалиста-рабочего, сформулированные в терминах психологической адаптивности.

В трудах специалистов, разрабатывающих проблемы профессиональной пригодности, показано, что профессиональная пригодность в значительной мере зависит от общего развития личности специалиста (претендента на вакантное место), а не только от набора специальных способностей, необходимых для успешной профессиональной деятельности, скажем, крановщика или оператора котельной. Поэтому при обсуждении профессиональной пригодности, рассмотренной в ракурсе профессионально-психологической адаптации, речь может идти о требованиях к психике специалиста, его психологическим, интеллектуальным и нравственным качествам, а не о требованиях, предъявляемых к специалисту исходя из специфики его рабочего места.

Установлено, что фактор социально-профессиональной адаптации тесно связан с высоким уровнем социализации личности, с готовностью работника к нормативному поведению в производственной деятельности.

Что же касается фактора психологической адаптации, то он связан с нервно-психической, эмоциональной устойчивостью (стабильностью) личности, которая не может рассматриваться в отрыве от: (1) познавательной (когнитивной) активности; (2) продуктивности мышления; (3) коммуникативной компетентности; (4) организаторских способностей. «Адаптация» чаще всего рассматривается как процесс, а «адаптив-

ность» – как черта личности, но в том и другом случае мы обращаемся и к мотивационной сфере специалиста с целью диагностики: (1) доминирования социально значимых мотивов, побуждений; (2) потребности в достижении успеха на работе; (3) стремления к самоутверждению; (4) установки на завоевание профессионального престижа, авторитета и уважения коллектива.

Несоответствие личностно-профессиональных качеств весьма специфическим, порой жестким, требованиям к труду специалистов, осуществляющих эксплуатацию опасных производственных объектов, способствует возникновению у многих из них постоянного психического перенапряжения, что, в свою очередь, провоцирует актуализацию различных комплексов, ведущих к возникновению невротических, психосоматических расстройств и заболеваний.

Разумеется, о возникновении комплексов и невротических расстройств сами рабочие догадываются очень редко, поэтому списывают ощущаемый психологический дискомфорт на не вполне осознаваемые внешние причины и обстоятельства, а не на психологическую дезадаптацию.

Невроз можно рассматривать именно как психологический кризис, обусловленный состоянием разобщения, или, говоря более формально, как «диссоциация личности», что обусловлено активизацией комплексов. При этом разобщение личности на составляющие ее части, или «комплексы», – это своего рода «разъединение с самим собой». Специалисты по психологии невроза указывают на негативные последствия этого явления, заключающиеся в том, что состояние разобщения (диссоциация) несет в себе разрушение человеческого потенциала к воплощению в себе целостности и поэтому является характеристикой, свидетельством именно невроза. Над этим в свое время много работали З. Фрейд, К. Юнг, К. Хорни и др.

Установлено, что профессиональные неврозы являются симптомом плохого приспособления, наличия какого-либо препятствия или мешающего воздействия: (1) конституциональной слабости или дефекта; (2) неправильного профессионального образования или негативного опыта профессиональной деятельности; (3) недостаточного профессионализма личности; (4) неадекватной установки на конкретную ситуацию в пределах рабочего поста и т.д.

Когда такой специалист или рабочий не вполне един с самим собой, то он уже приближается к невротическому состоянию, признаки которого – беспокойство, страх, депрессия, вина или отдельный конфликт на почве профессиональной деятельности. При этом молодой рабочий с неокрепшим характером начинает избегать трудностей, которые приносит ему профессия, стремясь (бессознательно) вернуться обратно в обыденный, непрофессиональный, инфантильный мир. В сущности, происходит изменение установки, которая связывает разобщение (диссоциацию) между профессионалом, каков он есть, и профессионалом, каким он должен быть.

В наше время мы довольно часто пользуемся термином «невротик», не имея, однако, какого-либо ясного представления о том, что он означает. Между тем есть два признака, которые можно обнаружить во всех неврозах без глубокого изучения структуры личности: первый – определенная ригидность реагирования; второй – разрыв между возможностями человека и их реализацией.

Невроз является психическим расстройством, вызываемым страхами и защитами от них, а также попытками найти компромиссные решения конфликта разнонаправленных тенденций. По практическим причинам целесообразно называть это расстройство неврозом лишь в том случае, когда оно отклоняется от общепринятого в данной культуре образца [12].

Итак, когда речь идет о психологическом отборе как процедуре диагностики, осуществляемой в рамках квалификационного процесса, а не о профессиональном отборе как организационной процедуре найма «пригодных» или отсева «непригодных» для той или иной профессии, мы должны держать в поле зрения интегральную характеристику личности рабочего, определяемую как психологическая адаптивность. Ее альтернативой является «психологическая дезадаптивность», понимаемая как профессиональный невроз и выявляемая по характерным для невротической личности признакам: (1) по определенной ригидности реагирования; (2) по разрыву между возможностями человека и их реализацией; (3) по наличию конфликта противоречащих друг другу тенденций.

В психограммах конкретных работников должны быть показаны не только нормативно одобряемые качества личности, но и негативные качества личности, прогностически неблагоприятные показатели рабочего, осуществляющего эксплуатацию опасного производственного объекта.

В научной терминологии используются стандартизированные списки личностных черт или типов личности, которые выступают в функции эталонов для расшифровки психологической дезадаптированности личности. В нашем примере – личности специалистов (рабочих), осуществляющих эксплуатацию опасных производственных объектов. Содержание такого списка зависит и от избираемой психодиагностической методики либо батареи тестовых психодиагностических методик, используемых для оценки степени выраженности профессионально важных качеств.

Базой нашего исследования послужила республиканская система дополнительного профессионального образования, представленная НОУ «Межотраслевой институт» (г. Уфа) и ГОУ ДПО «Челябинский институт развития профессионального образования» (факультет повышения квалификации специалистов профессиональной школы).

Из большого арсенала известных стандартизированных методик, способных отражать диагностический конструкт – «психическую адаптивность» – и способных составить основу формализованной измерительной процедуры, мы остановили свой выбор на стандартизированной методике исследования личности – СМЛ [11].

В основе концепции и разработанного Л.Н. Собчик подхода содержится известное положение С.Л. Рубинштейна, согласно которому формирование психики под влиянием социального опыта происходит опосредованно, преломляясь через индивидуально очерченные внутренние условия человека.

Основой разработанного подхода стала модель личности, в которой определяющим типологическим признаком является сквозное присутствие на всех уровнях личности определенного эмоционально-динамического «паттерна», проявляющегося во вне в виде одной или нескольких ведущих тенденций.

При избыточной эмоциональной напряженности в состоянии стресса и нарастания признаков социально-психологической дезадаптации эти типологические особенности, как некая преддиспозиция, могут способствовать успешной адаптации или перерасти в дезадаптивное состояние.

Функция адаптации складывается в основном из двух переменных: первая – тенденция к самореализации, к достижению успеха и удовлетворению потребностей в противодействие средовым факторам, ограничивающим самореализацию личности; вторая – тенденция к повышенному самоконтролю с отказом от достижения сиюминутных потребностей ради сохранения конгруэнтных отношений с окружением.

Избыточность показателей стеничной самореализации угрожает дезадаптацией по социально-поведенческому типу, противоположное отношение означает отказ от самореализации и преобладание социального давления на личность, что формирует невротический «паттерн» дезадаптации.

Таковы основные положения концепции и модели личности, которые послужили основой для построения методики СМЛ.

Оказалось, что все сформулированные параметры допуска, скорее, можно было отнести к так называемым «общепрофессиональным», а именно: профессиональные качества – высокий квалификационный уровень, опыт работы по специальности, опыт управления в низовом звене; моральные качества – дисциплинированность, ответственность, трезвость, честность; состояние здоровья – не только отсутствие заболеваний, но и способность выполнять профессиональные обязанности в пределах рабочей смены с полной отдачей.

Иная точка зрения на этот счет заключается в том, что к числу этих нормативно обозначенных качеств необходимо добавить целый ряд «ненормативных» параметров профессионализма личности специалиста, и они должны оцениваться не с позиции «желательности» или «предпочтительности» для современного специалиста, а с позиции необходимого позитивного прогноза его профессиональной пригодности для обеспечения промышленной безопасности на опасном производственном объекте [8]. Фактически, речь идет о психологическом отборе как процедуре системной педагогической оценки, осуществляемой в рамках квалификационного процесса, которая дополняет профессиональный отбор как организационную процедуру отсева непригодных для той или иной профессиональной деятельности, исходящую из документального подтверждения того или иного квалификационного уровня.

Правомерность постановки задачи психологического отбора в рамках квалификационного процесса обуславливается: 1) повышенными профессиональными требованиями к личности специалиста, эксплуатирующего опасный производственный объект, включенного в сложные отношения производственного коллектива; 2) тяжестью последствий от ошибок в эксплуатации подобных объектов, допускаемых под воздействием «человеческого фактора» (статистически – свыше 70% всех зафиксированных аварий).

Реальная процедура психологического отбора требует наличия определенных «эталонов» психологической адаптивности специалистов, эксплуатирующих опасные производственные объекты. Альтернативой психологической адаптивности является «психологическая дезадаптивность», трактуемая специалистами как «профессиональный невроз» и выявляемая по характерным для невротической личности признакам (комплексам): 1) по наличию ригидности реагирования; 2) по разрыву между возможностями человека и способом их реализации; 3) по наличию конфликта противоречащих друг другу (разнонаправленных) тенденций (З. Фрейд, Э. Фромм, К. Хорни, Г. Юнг и др.; современные отечественные исследователи – Л.Н. Собчик и др.).

Поэтому мы стремились определить структуру (параметры) психологической дезадаптивности путем изучения данных самооценки профессиональных качеств специалистов (крановщиков, сварщиков, операторов котельных, лифтеров). Черты, разрушающие профессионализм личности специалиста, формулировались ими посредством профессионально-производственной терминологии (например, «нетрудолюбивый», «безответственный», «склонный к обману», «пьющий», «опаздывающий на работу»).

При анализе и классификации собранного материала использовался «Атлас личностных черт» А.Г. Шмелева, представляющий 240 кластеров личностных черт, размещенных по циркуляторным секторам «Большой Пятерки личностных факторов»: 1 – Дружелюбие; 2 – Интеллект; 3 – Активность; 4 – Самоконтроль; 5 – Эмоциональная устойчивость [13].

Анализ данных эмпирического эталона психологической дезадаптивности (табл. 1) свидетельствует о том, что сами специалисты при самооценке личностных черт интуитивно, но вполне адекватно определяют содержание общей психологической неготовности работника к обслуживанию опасных производственных объектов. Критерии оценки (в мысленном эталоне психологического отбора) представлены «триадой аварийности», включающей «неорганизованность» – конфликтное взаимодействие – пассивность». Вероятно, именно

эти три ключевых фактора интуитивно и составляют для работников то, что принято понимать как «человеческий фактор» аварийности на производстве.

Таблица 1

№ фактора	Содержание факторов в секторах Большой Пятерки (альтернативы)	%-ное отношение	Ранг фактора
1	Конфликтное взаимодействие	23,8 %	2-3
2	Некомпетентность (общая профессиональная дезадаптация)	9,5 %	5
3	Пассивность (выгорание, интроверсия)	23,8 %	2-3
4	Неорганизованность (низкая совестливость, низкий самоконтроль)	28,6 %	1
5	Импульсивность (неуверенность в себе)	14,3 %	4

С педагогических позиций системной оценки качества подготовки специалистов в учреждении дополнительного профессионального образования, выявление наличия (или отсутствия) такого понимания у слушателей является критерием их готовности (либо неготовности) к освоению содержания модернизированных учебных программ. Содержание этих программ разрабатывалось исходя из требований региональных компонентов стандарта подготовки специалистов, где педагогические основания подготовки определяются инвариантами представлений о «профессионализме личности специалиста», допускаемого к эксплуатации опасных производственных объектов.

Попытки выявления структуры позитивных эталонов психологической адаптивности на основе анализа ряда фундаментальных работ [1; 2; 3; 4; 7; 8; 9; 10] свидетельствуют о том, что в большинстве из них обозначены как ведущие: доминанты социально значимых мотивов работника; потребности специалиста в достижении успеха на работе; установки на завоевание человеком престижа, авторитета и уважения коллектива, что в целом составляет устремленность к самоутверждению. Между тем устремленность к самоутверждению (или мотивация достижения) сама по себе не является для специалиста гарантией безаварийности при эксплуатации опасных производственных объектов, если она не согласуется с факторами «Большой Пятерки» личностных черт, включающей (как это было отмечено выше) дружелюбие, интеллект, активность, самоконтроль, эмоциональную устойчивость.

Далее, из имеющегося в распоряжении исследователей большого арсенала известных стандартизированных методик, способных отражать диагностический конструкт (психологическую адаптивность) и способных составить основу формализованной измерительной процедуры, мы остановили свой выбор на Стандартизированной Методике Исследования Личности — СМИЛ (Л.Н. Собчик, 1971). СМИЛ базируется на разработанной автором теории ведущих тенденций и лежащих в основе ее типологии индивидуально-личностных свойств. Согласно этой теории личность рассматривается как единство биологического, психологического и социального факторов. Ведущие индивидуально-типологические тенденции пронизывают все уровни целостной личности и проявляются на всех уровнях ее развития. Именно этим обусловлена индивидуальная избирательность человека в выборе профессиональной деятельности, сферы интересов, круга общения и вида социальной активности. Личностные свойства не столько прививаются, сколько развиваются, уходя корнями в генетически переданные индивидуальные свойства. Отсюда происхождение специфических названий основных (базисных) шкал: 1 – шкала невротического сверхконтроля; 2 – пессимистичности; 3 – эмоциональной лабильности; 4 – импульсивности; 6 – ригидности; 7 – тревожности; 8 – индивидуалистичности; 9 – оптимистичности [11]. СМИЛ была использована нами для исследования психологической адаптивности специалистов, эксплуатирующих опасные производственные объекты. Результаты исследования представлены в табл. 2.

№ серии	Вспомогательные шкалы			Основные шкалы								Группы
t _{эм1}	0,67	1,37	1,38	3,30	1,26	3,36	3,37	0,57	0,53	6,07	1,37	кран.
при df = (14 - 1) + (7 - 1) = 19: t _{0,05} = 2,093; t _{0,01} = 2,860												
t _{эм2}	1,31	1,05	0,50	4,30	1,93	2,00	3,42	1,15	4,97	2,60	2,84	свар.
при df = (10 - 1) + (10 - 1) = 18: t _{0,05} = 2,100; t _{0,01} = 2,878												
t _{эм3}	0,35	2,41	2,75	2,76	1,93	1,60	3,07	3,16	4,00	5,75	0,18	опер.
при df = (11 - 1) + (10 - 1) = 19: t _{0,05} = 2,093; t _{0,01} = 2,860												
t _{эм4}	0,00	0,72	0,20	5,66	1,83	2,62	0,66	2,01	1,18	1,65	0,37	лиф.
при df = (6 - 1) + (5 - 1) = 9: t _{0,05} = 2,262; t _{0,01} = 3,249												
t _{эм*}	2,12	1,01	2,06	0,89	0,49	1,29	2,83	0,53	5,14	2,75	0,04	пож.
при df = (7 - 1) + (3 - 1) = 8: t _{0,05} = 2,306; t _{0,01} = 3,355												

Таблица 2

В подгруппах с психической адаптивностью ниже нормы (в процентах от общего состава группы) в процессе оценки выявлены следующие проблемные области:

- крановщики (33, 3 %): 1 – невротический сверхконтроль; 3 – эмоциональная лабильность; 4 – импульсивность; 8 – индивидуалистичность (итого: 4 из 8 шкал);
- сварщики (50 %): 1 – невротический сверхконтроль; 4 – импульсивность; 7 – тревожность; 8 – индивидуалистичность; 9 – неадекватный оптимизм (итого: 5 из 8 шкал);
- операторы котельных (47, 6 %): 1 – невротический сверхконтроль; 4 – импульсивность; 6 – ригидность; 7 – тревожность; 8 – индивидуалистичность (итого: 5 из 8 шкал);
- лифтеры (45, 4 %): 1 – невротический сверхконтроль; 3 – эмоциональная лабильность (итого: 2 из 8 шкал);
- пожарные (30 %): 4 – импульсивность; 7 – тревожность;

Библиографический список

1. Бодров, В.А. Психология профессиональной пригодности: учебное пособие для вузов / В.А. Бодров. – М.: ПЕР СЭ, 2001.
2. Дюк, В.А. Компьютерная психодиагностика / В.А. Дюк. – М.: Братство, 1994.
3. Зеер, Э.Ф. Психология личностно ориентированного профессионального образования / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург: Уральский ГПУ, 2000.
4. Климов, Е.А. Пути в профессионализм (психологический взгляд): учебное пособие / Е.А. Климов. – М.: Моск. психолого-социальный ин-т Флинта, 2003.
5. Корытов, В.А. Система педагогической оценки качества подготовки специалистов в учреждении дополнительного профессионального образования: монография / В.А. Корытов. – Уфа: Башк. гос. пед. ун-т, 2007.
6. Корытов, В.А. Методы педагогического исследования. Анализ, оценка и представление результатов: учебное пособие / В.А. Корытов, Л.М. Кустов. – Уфа: НОУ «Межотраслевой ин-т», 2008.
7. Кузьмина, Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища / Н.В. Кузьмина. – М.: Высшая школа, 1989.
8. Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища / Н.В. Кузьмина. – М.: Высшая школа, 1990.
9. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Знание, 1996.
10. Носкова, О.Г. Психология труда: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / О.Г. Носкова; под ред. Е.А. Климова. – М.: Академия, 2004.
11. Собчик, Л.Н. Психология индивидуальности. Теория и практика психодиагностики / Л.Н. Собчик. – СПб: Речь, 2003.
12. Хорни, К. Невротическая личность нашего времени / К. Хорни. – М.: Академический проект, 2008.
13. Шмелев, А.Г. Психодиагностика личностных черт / А.Г. Шмелев. – СПб.: Речь, 2002.

Статья поступила в редакцию 5.05.09

УДК 377.3: 331.43

В.А. Корытов, канд. пед. наук, докторант БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа, E-mail: bmipk-asp@mail.ru

УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВА УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ (из опыта работы НОУ «Межотраслевой институт», г. Уфа)

В статье рассматривается опыт развития дополнительного профессионально-технического образования за истекшие 15 лет на примере работы НОУ «Межотраслевой институт». Предлагаются новые методы управления качества учреждения дополнительного профессионально-технического образования при реализации новых образовательных программ. Также предлагается вносить изменения во всю систему образования, начиная со школьного.

Ключевые слова: управление, качество, учреждение дополнительного профессионально-технического образования, технология, разработка, образовательная программа, метод, реализация, педагогический процесс.

8 – индивидуалистичность (итого: 3 из 8 шкал).

В функции «эмпирического эталона» здесь представлена группа высоко квалифицированных пожарных (г. Челябинск), которая ранее прошла целевое обследование с помощью СМЛ. Определялось допустимое распределение психической адаптивности в группе по критериям «в границах нормы – ниже нормы». Были получены результаты: «70% – 30%». В нашем примере данному условному показателю в наибольшей мере соответствует группа крановщиков.

Выявление количества работников, имеющих психическую адаптивность «ниже нормы», имеет цель корректной перераспределения региональных компонентов стандарта дополнительного профессионального образования специалистов на разработку специализированных программ развития профессионализма личности и позитивной реализации этих программ в квалификационном процессе.

Наиболее сложный и наиболее ответственный аспект оценки качества подготовки специалистов в учреждении дополнительного профессионального образования – оценка психологической готовности работника к обслуживанию опасных производственных объектов. Оценка психологической готовности работника к прохождению программ в учреждении дополнительного профессионального образования, последующее поэтапное изучение профессионально значимых личностных черт специалиста в процессе курсовой подготовки позволяет обосновать проблему психологического отбора учащихся к эксплуатации опасных производственных объектов по завершении цикла обучения в системе дополнительного профессионального образования.

Образовательные программы дополнительного профессионального образования сегодня лучше всего отвечают запросам и требованиям дня. Они востребованы на рынке труда. При реализации их возникают трудности, истоки которых мы видим в несовершенстве учебных программ академического вуза, и особенно школы.

Профессиональное образование – это вершина, основание которой уходит в общеобразовательную подготовку, и даже в раннее детство. Компенсаторное обучение не приводит к появлению целостности образовательной системы. Простое дополнение ее новыми звеньями без качественного изменения содержания и форм не внесет в существующую практику образования свойства непрерывности, не разрешит возникших противоречий.

Всесоюзный съезд работников образования, собравшийся в Москве в декабре 1988 г., поставил себе общую задачу: переосмыслить целевые функции образования как системы, сформулировать задачи отдельных ее ступеней и звеньев, пересмотреть традиционные представления о социальной сущности образования, его взаимосвязи с другими видами и формами общественной практики, месте и роли образования как социального института в жизни человека и общества. Участникам съезда для обсуждения и внесения поправок был предложен образовательный проект – Концепция непрерывного образования.

В Концепции отмечалось, что наметившиеся подходы к пониманию сущности непрерывного образования достаточно противоречивы. В одних случаях они отождествляются с непрерывным обучением, под которым понимается механическое объединение всех ступеней учебного процесса для устранения противоречий и тупиковых ситуаций в образовании, а в других – считают достаточным дополнить существующую систему новыми звеньями. Требуется, наконец, определить в каком направлении двигаться.

Несмотря на то, что со времени введения в действие Концепции непрерывного образования (1989 г.) прошло уже около двадцати лет, она, к сожалению, все еще не утратила своей актуальности, научной новизны и теоретической значимости [2].

Сегодня педагогические вузы обучают студентов преподаванию знаний информационных материалов конца XIX – начала XX вв. Образовательные учреждения начального, среднего и высшего профессионального образования (училища, техникумы, ВУЗы) готовят специалистов, знающих технологии середины XX века. Понятно, что выпускники общеобразовательных школ, в большинстве своем не готовы осваивать образовательные программы в вузах. Поэтому вузы вынуждены устраивать дополнительные испытания (экзамены) при приеме, для выявления профильных способностей и наклонностей будущих студентов к освоению вузовских программ. Это положение прерывности в образовании молодежи в нашей стране нужно устранять. Чтобы не встречали преподаватели вузов своих первокурсников словами: «Забудьте все чему вас учили в школе, мы вас будем учить другому и по-другому». Для начала, на наш взгляд в общеобразовательных школах нужно менять состав педагогических работников: физику должен читать физик, химию – химик, литературу – филолог, язык – лингвист, обладающий навыками методиста, а не педагог-методист по учебнику «Физика», «Химия» и т.д. Школьные учебники предназначены для учащихся, а не для учителей.

Вместе с этим в образовательных учреждениях профессионального образования должна быть развернута личностно-ориентированная парадигма обучения с использованием самых современных педагогических технологий. В качестве преподавателей должны работать профессионалы в своих профессиональных сферах, составившие авторские программы, чтобы выпускник технического училища мог сказать: «Я обучался у такого-то Мастера», а выпускник ВУЗА: «Я прошел курс обучения такого-то Ученого».

Научно-методическая работа в системе негосударственного дополнительного профессионально-технического обра-

зования направлена на разработку и совершенствование технологий реализации образовательных программ по профессиональной подготовке, переподготовке и повышению квалификации специалистов промышленных производств, для обеспечения современных требований к их профессионально-квалификационным качествам.

Технологии разработки образовательных программ и методов их реализации в педагогическом процессе негосударственного образовательного учреждения отличается от технологического государственных образовательных учреждений в целеполагании процессов: *с технологий как учить, на технологии чему учить*.

Именно эта концепция разработки образовательных программ и методов организации образовательного процесса определяет нового качества структуру и содержание образовательного учреждения. Отсюда определяется и новая система управления качеством.



Государственные образовательные нормативно-правовые и нормативно-методические документы (государственные образовательные стандарты) в системе негосударственных образовательных учреждений дополнительного профессионально-технического образования применяются как примерные.

Изучение базовых документов по профессионально-техническому образованию за последние четверть века, а также анализ мероприятий, осуществленных в системе дополнительного профессионального образования в соответствии с положениями данных документов, показывают, что содержание и механизмы процесса совершенствования образования и управления образованием исследованы достаточно глубоко [1; 2; 5; 6; 8]. Логика же и механизмы развития образования пока изучены в недостаточной для практики мере. В настоящее время дополнительное профессионально-техническое образование находится в состоянии развития, поэтому распознавание, изучение и овладение механизмами развития представляются особенно актуальными.

Образовательное учреждение НОУ «Межотраслевой институт» стало организовываться в работе как институт повышения квалификации в 1994 году на базе учебно-курсового комбината. Благодаря ряду изменений в подходах и методах решений задач по реализации образовательных программ в учебно-курсовом комбинате, имеющих демократическую и личностно ориентированную направленность, образовательное учреждение стало успешно развиваться и на сегодняшний день оно по праву называется институтом повышения квалификации. Мы сегодня хотим попытаться проанализировать положительный опыт работы образовательного учреждения на протяжении 15 лет, благодаря которому оно стало таким, а не другим.

Главное внимание было обращено на разработку учебных программ для удовлетворения наиболее актуальных потребностей в обучении специалистов на промышленных производствах. Эти программы были нескольких видов: профессиональная подготовка, обучение вторым профессиям (переподготовка), повышение квалификации, курсы целевого назначения.

Программы профессиональной подготовки разрабатывались на основе стандартных (примерных) программ подготов-

ки начального профессионального образования. При этом учитывался общий и профессиональный уровень образования учащихся. Это были люди из числа безработных граждан, люди уволенные из рядов советской армии или из органов правопорядка. Переселенцы из ближнего зарубежья, высвобождаемые работники из легкой промышленности, сельского хозяйства и других отраслей экономики. Программы сильно сокращались по времени подготовки за счет сокращения времени обучения общепрофессиональным знаниям, умениям, навыкам. В зависимости от требований новых технологий на производстве программы дифференцировались (например, машинист машины – на оператора и специалиста по техническому обслуживанию машины) или интегрировались, например, машинисты подобных машин обучались одновременно нескольким специальным машинам. В группе – по одинаковым темам и отдельно по темам с разным содержанием.

Образовательные программы по профессиональной переподготовке разрабатывались и реализовывались в обучении другой специальности лиц, уже компетентных в той же профессии по другим специальностям, например, каменщика обучали на бетонщика, электросварщика – на газосварщика и т.п.

Программы повышения квалификации разрабатывались и реализовывались для перехода специалистов в пределах одной профессии на более высокий образовательный уровень или в пределах того же уровня на более высокую квалификационную ступень.

Обучение смежной специальности или второй дополнительной специальности осуществляется на производстве при создании комплексных бригад или необходимости уплотнения рабочего времени (например, каменщика обучают на монтажника железобетонных конструкций, на бетонщика, на стропальщика; машиниста бульдозера на машиниста автогрейдера и / или машиниста катка; штукатурка – на маляра и т.д.).

Программы курсов целевого назначения разрабатывались, как правило, по объёму небольшие: для обучения правилам безопасности перед аттестацией на особо ответственное рабочее место; изучения нового нормативно-технического документа или изучения устройства и эксплуатации новой машины или оборудования; изучения правильного пользования инструмента. Изучения вопросов охраны труда, промышленной безопасности, экологической безопасности, пожарной безопасности, энергосбережения и т.д. [3].

В 90-е годы все вышеназванные программы в большинстве своем реализовывались для лиц с начальным профессиональным образованием. Для лиц с высшим профессиональным образованием они реализовывались лишь в случаях перехода инженерно-технического работника на работы с более низким уровнем профессионально-квалификационных требований. И только сравнительно небольшое количество инженерно-технических работников изъявляли желание пройти повышение квалификации с целью получения большей конкурентоспособности на рынке труда в соответствии со своим высоким профессиональным образованием.

Во многом благодаря реализации вышеназванных программ различными учреждениями дополнительного профессионального образования у нас в стране в 90-е годы произошло перераспределение рабочих сил, многие отрасли промышленных производств возобновили свою работу, остановленную в конце 80-х годов, и стали наращивать темпы ее развития.

Возобновление к работе старых производств, введение в работу новых производств с новыми технологиями сразу же увеличили и изменили задачи для дополнительного профессионально-технического образования. Во-первых, в связи с возросшими мощностями промышленных производств возросли риски аварий, несчастных случаев и профзаболеваний работников; во-вторых, по-прежнему остались актуальными задачи по увеличению производительности труда и обеспечению качества производимой продукции или оказания услуг. Соответственно изменились программы в дополнительном профессионально-техническом образовании. Стали более вос-

требованными программы по обучению вопросам охраны труда, промышленной, энергетической и экологической безопасности, программы по обучению (повышению квалификации) новым технологиям, программы по обучению новой организации труда, новым производственным отношениям, решению новых экономических задач или старых – по-новому. При этом программы приобретали больший демократичный характер (бесклассовый), т.е. одни и те же программы стали востребованы и для руководителей, и для инженерно-технических работников, и для рабочих.

Дальнейшее развитие образовательных программ происходит в сторону получения большей компетенции специалистами на основе компетентностей по их профессиям (специальностям), полученных с базовым профессиональным образованием в академическом вузе. На сегодняшний день в НОУ «Межотраслевой институт» около 70 % учащихся, имеют высшее профессиональное образование, обучаются по программам повышения квалификации, или по базовому академическому профессиональному образованию, или по учебно-решению специальных задач в соответствии с занимаемой должностью.

Проблема разработки преемственных образовательных программ и соответствующих образовательных стандартов системы дополнительного профессионального образования для подготовки специалистов промышленных производств в настоящее время продолжает оставаться предметом серьезных научных дискуссий. Пути качественных изменений содержания, форм и методов образования в образовательных учреждениях дополнительного профессионально-технического образования многие исследователи видят в личностно-ориентированном обучении, реализуемом гуманитарными средствами.

Это предполагает обращенность процесса к личностно-ориентированной системе профессиональных моделей слушателя, вовлеченность личности в полноценное проживание личностно-ориентированных образовательных ситуаций. Таким образом, переход от личностно-отчужденного к личностно-ориентированному обучению в учреждениях дополнительного профессионально-технического образования есть шаг не технологический, а ценностный. С позиций гуманитарно-системного подхода это означает переход от искусственной, целеориентированной системы образования к системе гуманитарной, ценностно-ориентированной.

Новые образовательные программы создали необходимость новой формы образовательного учреждения, в котором профессионально-квалификационная структура кадров имеет новые (другие) профессионально-квалификационные качества, нежели в академическом вузе. Работа преподавателей, методистов, менеджеров приобретает совершенно другой характер в модели, технологии, требованиях.

Например, хороший преподаватель системы дополнительного профессионально-технического образования должен уметь не только хорошо излагать свои знания, но и оперативно настраиваясь на уровень подготовки аудитории, извлекать знания из слушателей. Обеспечивать обмен опытом и определенное направление дискуссии. Структурировать и обобщать высказанные специалистами положения, вникать в конкретные, предлагаемые слушателями ситуации, отвечать на практические вопросы. Поэтому те компетенции, которыми обладают блестящие преподаватели-лекторы академических вузов, часто оказываются деструктивными в учреждениях дополнительного профессионально-технического образования [7].

Методист не только перерабатывает примерные (типовые) или гостовские образовательные программы с условиями образовательного учреждения и требованиями заказчиков, но и насыщает их новым содержанием, разрабатывает новые формы и методы их реализации и т. д.

Ввиду большого количества разрабатываемых, рассматриваемых, утверждаемых и согласовываемых образовательных программ в течение года (более четырехсот экземпляров) в Межотраслевом институте обеспечило необходимость создания мощного методического отдела – практически все про-

граммы являются авторскими и поэтому требуют большой и серьезной методической работы.

Также в негосударственном образовательном учреждении дополнительного профессионально-технического образования учебно-маркетинговая служба приобретает одно из главных значений. Высокие профессионально-квалификационные качества работников методической и учебно-маркетинговой служб обеспечивают устойчивость и стабильность работы учреждения, в большей степени, чем преподавательская работа, функциональные обязанности профессорско-преподавательского состава в негосударственном образовательном учреждении приобретают несколько иной вид, чем в государственном. Преподаватель должен, прежде всего, вести работу как маркетолог, методист, и только потом как специалист в той области знаний, которая востребована на рынке образовательных услуг. Высоких или узких технических специалистов он может пригласить со стороны. Для более успешного раскрытия определенных тем или вопросов учебной программы.

Главными задачами учреждения дополнительного профессионального образования в развитии профессиональных качеств учащихся специалистов являются:

(1) удовлетворение потребностей специалистов в получении знаний о новейших достижениях в соответствующих отраслях науки;

(2) повышение квалификации и профессиональная переподготовка специалистов (в том числе, безработных специалистов);

(3) получение необходимых консультаций;

Управление негосударственным учреждением дополнительного профессионально-технического образования должно иметь также совершенно иные цели, формы, критерии, потому что критерии качества работы учреждения определяются не государственными исполнительными органами, но представителями предприятий-заказчиков или физических лиц, а значит, цели деятельности учреждения определяются тоже ими на рынке образовательных услуг. В зависимости от сформулированных целей должны организовываться планирование, функционирование и контроль (т.е. управление образовательным учреждением).

И в заключении хочется сказать: «Если мы хотим изменить окружающий нас мир, то нам нужно не переделывать (перестраивать) старое, не увлекаться инновациями, а создавать всё новое и по другому» [9].

Библиографический список

1. Асадуллин, Р.М. Научно-методическое сопровождение инновационного развития школы // Педагогический журнал Башкортостана. – 2008. – № 5(18).
2. Концепция непрерывного образования // Бюллетень ГК СССР по народному образованию. – 1989. – № 8.
3. Корытов, В.А. Управление подготовкой рабочих, эксплуатирующих опасные производственные объекты: учебно-методическое пособие / В.А. Корытов. – Уфа: НОУ «Межотраслевой институт», 2004.
4. Кустов, Л.М. Оценка качества профессионального образования: краткий терминологический словарь / Л.М. Кустов, Л.В. Котовская, Н.В. Кустова. – Челябинск: Челябинский ИРПО, 2009.
5. Об образовании: закон РФ от 10 июля 1992 г., № 3266-1. – М.: ЭКСМО, 2009.
6. Положение о Межведомственном совете по повышению квалификации руководящих работников и специалистов народного хозяйства при Государственном комитете СССР по народному образованию // Бюллетень ГК СССР по народному образованию. – 1989. – № 8.
7. Современные тенденции развития дополнительного образования в условиях уровневой подготовки / В.Н. Васильев [и др.] // Дополнительное профессиональное образование. – 2008. – № 5(51).
8. Типовое положение об образовательном учреждении дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) специалистов // Вестник образования. – 1995. – № 10.
9. Толстой, Л.Н. Публицистические произведения. 1855-1886 / Л.Н. Толстой; коммент. Л.Д. Опульской // Собр. соч.: в 22-х т. – М.: Худож. лит., 1983. – Т. 16.

Статья поступила в редакцию 5.03.09

УДК 811. 112.2 (075.8)

Н.М. Андронкина, канд. пед. наук, проф. ГАГУ, г. Горно-Алтайск, Email: mnko@mail.ru

Е.А. Кириченко, аспирант ГАГУ, г. Горно-Алтайск, Email: mnko@mail.ru

СЕМИОТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБЩЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

В статье рассматриваются семиотические основы обучения иностранному языку и проблемы введения текстов культуры в содержание обучения иноязычному общению в языковых вузах, обосновывается необходимость овладения не только первичными, но и вторичными знаковыми системами, позволяющими декодировать различные виды информации текстов, относящихся к культуре страны изучаемого языка, без чего невозможно достижение основной цели обучения иноязычному общению – формирование поликультурной языковой личности.

Ключевые слова: семиотика, знаковые системы, текст культуры, иноязычное межкультурное общение, поликультурная языковая личность, текстовая деятельность, виды художественного творчества, коммуникативные, интерактивные, перцептивные умения.

В современной методике преподавания иностранных языков особое значение приобретают междисциплинарные исследования, так как изучение проблем межкультурного иноязычного общения связано с теоретическими положениями, относящимися к компетенции различных научных дисциплин. Это объясняется сложностью основных целей и задач обучения в языковом вузе, в частности процесса формирования поликультурной языковой личности и межкультурной иноязычной компетентности [1; 2]. Результаты междисциплинарных исследований, включающих лингвистические, психо-

логические, педагогические и семиотические основы, влияют на цели, содержание, методы обучения иностранному языку и межкультурному общению.

Семиотика как наука, изучающая свойства знаков и знаковых систем, а также процессы их функционирования непосредственно связана с теорией обучения иностранному языку, так как язык представляет собой знаковую систему, обладающую свойствами хранения и передачи закодированной информации. Особое значение в обучении межкультурному общению приобретают фоновые социокультурные и лингво-

страноведческие знания, связанные с национальной спецификой культуры страны изучаемого языка, традициями, обычаями ее народа. Культура, как форма бытия, в которую входят природа, человек, общество, также представлена в исследованиях по семиотике как знаковая система, состоящая из текстов и способная функционировать в процессе обучения иноязычному общению [3]. Поэтому одним из основных условий формирования поликультурной языковой личности в процессе обучения иностранному языку является ее приобщение к культуре страны изучаемого языка, которая представляет собой сложный феномен, определяющий систему ценностных ориентаций как общества в целом, так и отдельной личности — носителя определенной культуры. В результате овладения различными знаковыми системами, представляющими различные виды культурной информации, которые содержатся в специальных текстах — текстах культуры, формируются навыки и умения речевого иноязычного общения. Эти умения реализуются как в процессе чтения, т.е. восприятия и декодирования тех или иных содержательных смыслов, так и в последующем обсуждении или интерпретации полученной информации.

Таким образом, семиотика дает богатый теоретический материал для обучения иностранному языку, так как она рассматривает тексты с точки зрения передачи и приема содержащейся в них культурно-значимой информации и определяет понятие «текст культуры», являющееся определяющим в современном содержании обучения иноязычному общению [4].

Межкультурное общение представляет собой текстовую деятельность, процесс порождения и обмена текстами, которые и являются ее результатом [5], а тексты культуры, как знаковые системы, позволяют усвоить информацию, относящуюся и к современному периоду и к предшествующим эпохам, именно они осуществляют преемственную связь поколений. Тексты, как объекты коммуникативно-познавательной деятельности, являются основой для практического овладения иностранным языком, а процесс их чтения (декодирования) рассматривается в данном случае как опосредованное текстом общение с автором или его героями.

Понятие «текст культуры» впервые было введено в семиотике Ю.М. Лотманом. Под текстом культуры понимается любое произведение духовной культуры и предмет, созданный в процессе материального производства, в качестве сложного закодированного знака, за которым скрываются неисчерпаемые свойства художественного образа [6], т.к. художественный образ является результатом конкретной художественно-творческой деятельности и одновременно реализацией исторического культурного опыта человечества в сфере индивидуально-личностного и общественного сознания. При этом художественный образ определяет специфику текстов культуры, следовательно, влияет на их восприятие. Художественный образ является «выразительным представлением», воплощением переработки множества наблюдений [7]. Эти наблюдения художника связаны с определенными моментами окружающего его мира. Искусство является, по выражению Ю.М. Лотмана, великолепно организованным генератором языков особого типа, обслуживающих одну из самых сложных и еще неясных по своему механизму сторон человеческого знания. Именно искусство позволяет увеличивать количество языков, которые могли бы обслуживать потребность в знании, на которые можно переводить потоки окружающей информации, делая их достоянием людей [8].

Искусство является специфическим средством коммуникации, следовательно, обладает своим, специфически организованным языком, поэтому сообщения на этом языке можно рассматривать в виде текстов, представленных в различных видах художественного творчества. Поэтому они рассматриваются в качестве сообщений, закодированных особыми языками, передающими художественную информацию, неотделимую от структурных особенностей соответствующих художественных произведений. Они могут быть классифицированы на 3 группы: вербальные (литературное произведение различных жанров, научные или публицистические статьи); вер-

бально-невербальные (театральное представление, кино); невербальные (архитектурный ансамбль, музыкальное произведение, скульптура и т.д.).

Применение текстов культуры различной сложности позволяет изучать язык в условиях его функционирования в определенной этнокультурной и социокультурной среде, создать возможности для извлечения познавательной информации, трактовки содержательных смыслов и анализа как языковых, так и изобразительных особенностей текста. Тексты культуры обладают своей кодовой системой, изобразительными средствами, к которым относятся:

- изобразительные коды — натюрморты, портреты и т.д.;
- архитектурные коды — памятники архитектуры, архитектурные ансамбли и т.д.;
- музыкальные коды — и т.д. [9; 10].

Поэтому в процессе обучения иноязычному общению необходимо декодировать полученную информацию по соответствующему коду. Например, для декодирования изобразительных кодов в живописи необходимо изучение дополнительной информации: время создания художественного произведения, его принадлежность к определенной стилевой эпохе, колорит, композиция, символические средства, представляющие тему или сюжет произведения, биография автора, социальная обстановка в стране и т.д.

В процессе общения велика роль невербальных текстов, поскольку внешний вид, одежда, мимика, жесты партнеров в иноязычном общении уже информативны даже до осуществления вербальной коммуникации. Они дают определенное представление о партнере по общению. В связи с многообразием и спецификой своих функций тексты культуры включаются в процесс общения, что является особенностью обучения иностранному языку на языковых факультетах. Необходимость включения текстов культуры в содержание обучения иноязычному общению вызвана тем, что их функции совпадают, т.е. могут служить основой организации специальной ситуации иноязычного общения. Для общения как специального вида человеческой деятельности характерны следующие функции:

- **информационная функция**, которая связана с передачей и приемом информации с помощью текстов культуры и познанием людьми друг друга. Тексты культуры выступают в качестве источника информации, которая может заинтересовать, например, людей разных профессий, сословий, наций и т.д.;
- **регуляционная функция**, обеспечивающая организацию совместной деятельности читателя, слушателя, зрителя;
- **аффективная функция**, воздействующая на эмоциональные сферы человека, которые затрагивают тексты культуры [11; 12; 13].

В семиотике выделяют смыслообразующую или творческую, эмоционально-экспрессивную, регулятивную функции текстов культуры [7; 6; 14].

Тексты культуры служат генератором смыслов, их восприятие предполагает собеседника, субъекта, вовлеченного в процесс художественного восприятия, личностно реагирующего на информацию.

Следовательно, их интерпретация в полной мере зависит от адресата, т.е. от субъектов, к которым направлена информация, поэтому **смыслообразующую функцию** текстов культуры можно назвать творческой. Она связана и с творческим характером иноязычных речевых умений.

Главной целью **регулятивной или побудительной функции** является воздействие на адресата (на зрителя, слушателя, читателя), определяющее опосредованное общение с автором через произведения художественного творчества с помощью определенных символов, цветовой гаммы, музыкального, театрального или кинематографического языков. В данном случае тексты культуры разнообразны в способах и видах представления и оформления информации и могут служить мотивом для общения.

Эмоционально-экспрессивная функция текстов культуры заключается в их назначении выражать чувства адресан-

та и воздействовать на эмоции адресата. Данная функция не замкнута на отправителе сообщения, она включает также эмоциональные оценки явлений внешнего мира. Эмоциональность текстов культуры, выраженная с помощью слов, реплик, интонации, жестов, мимики, взгляда и т.д. направлена на эмоциональное восприятие информации.

Из анализа функций текстов культуры в семиотическом понимании данного термина мы пришли к выводу, что смыслообразующая, эмоционально-экспрессивная, регулятивная функции текстов культуры совпадают с функциями общения, они дополняют друг друга. Итак, информационно-коммуникативная функция связана со смыслообразующей, регуляционно-коммуникативная функция – с регулятивной, аффективно-коммуникативная функция – с эмоционально – экспрессивной, т.е. они взаимодополняемы и взаимозаменяемы.

Семиотические основы обучения иностранному языку в языковом вузе определяют следующие аспекты обучения межкультурному общению:

1) **использование в обучении естественных и искусственных знаковых систем и их подсистем** (паралингвистических, экстралингвистических; культурных символов). К первичным, или самозарождающимся знаковым системам относятся естественные языки (русский, немецкий, английский и т.д.). Вторичные, т.е. целенаправленно созданные знаковые системы включают поведение, одежду, этикет, искусство, танец, музыку, географические карты, знаки воинских различий и т.д.

Совокупность первичных и вторичных знаковых систем позволяет передавать различную информацию, так как соответствующие языки, использующиеся в целях коммуникации, моделируют и отдельные аспекты концептуальной, языковой, художественной картин мира поликультурной языковой личности.

2) **Моделирование знаковых ситуаций в иноязычном межкультурном общении.** Общение осуществляется на основе созданных или спонтанных ситуаций, которые являются знаковыми. Знаковые ситуации могут быть самыми разнообразными: различные формы приветствия, правила поведения в общественном транспорте, обряды и ритуалы, застольные правила, юмор.

Каждая знаковая ситуация зависит от национального менталитета, т.е. от национального способа восприятия и понимания действительности [15]. Незнание национальной специфики ситуаций общения может привести к непониманию между людьми разной национальности, межкультурным барьерам.

3) **Введение разнообразных текстов культуры в обучении иностранному языку на старшем этапе языкового вуза,** когда студенты уже владеют иностранным языком на теоретическом и практическом уровне, что позволяет изучить и вторичные знаковые системы – языки национального искусства. С помощью текстов культуры и специальной системы упражнений, основанной на использовании мультимедийных средств, возможно создание атмосферы иноязычного общения, приближенной к реальной. В этом смысле особо возрастает роль таких методов обучения, как метод дискуссии и метод интерпретации, так как смысловая насыщенность искусства, его «полиглотность» предполагает множественность возможных прочтений и интерпретаций любого текста культуры, что расширяет сферу иноязычного общения в отрыве от естественной языковой среды.

Таким образом, в обучении иноязычному общению необходимо владение не только первичной знаковой системой

(естественным языком), но и языками, позволяющими овладеть вторичными знаковыми системами, моделирующими различные типы художественной информации и позволяющими овладеть культурой страны изучаемого языка. Это подтверждает следующее высказывание Ю.М. Лотмана: «Поскольку знаковое общение требует не только текста, но и языка, художественное произведение, взятое само по себе, без определенного культурного контекста, без определенной системы культурных кодов, подобно «надписи надгробной на непонятном языке» [8, с. 271]. В связи с этим целесообразно введение в содержание обучения иностранному языку специально отобранных текстов культуры, что требует определения критериев такого отбора и создания специальной типологии данных текстов, соотнесенной с целями и этапами обучения иностранному языку как специальности.

Тексты культуры способствуют формированию лингвосоциокультурной компетентности, обеспечивающей владение иноязычным общением – его коммуникативной, интерактивной и перцептивной сторонами. На их содержательной основе формируются следующие умения иноязычного общения:

I. Коммуникативные умения:

- умения воспринимать, понимать и порождать иноязычную информацию текстов культуры, комбинировать полученную информацию в различных ситуациях общения;
- умения интерпретировать и обобщать информацию, содержащуюся в текстах культуры;
- умения логично и последовательно высказываться и адекватно реагировать на высказывания партнера по общению, используя в качестве модели знаковые ситуации, представленные в текстах культуры.

II. Интерактивные умения:

- умения осуществлять согласно конвенциональным нормам и этикету межкультурного общения межкультурное взаимодействие с помощью знаний, извлеченных из текстов культуры;
- умения осуществлять речевое и неречевое общение с носителями языка в соответствии с социокультурной спецификой и нормами, регулирующими вербальное взаимодействие в соответствующем лингвосоциокультурном сообществе.

III. Перцептивные умения:

- умения индивидуального восприятия и прочтения кодовой информации текстов культуры;
- умения выражать свое отношение к предмету общения, т.е. к текстам культуры, используя аргументацию и эмоционально-оценочные суждения.

Кроме того, достижение цели обучения в языковом вузе – формирование поликультурной языковой личности – включает наряду с обучением и воспитательный процесс. Воспитывается художественный вкус, потребность извлечения необходимых личностно-значимых знаний в процессе восприятия текстов культуры, поскольку они связаны с представленностью информации не только в настоящем времени, но и в прошлом и будущем.

На основе вышеизложенного можно сделать вывод о том, что формирование иноязычных умений общения поликультурной языковой личности, совершенствование ее концептуальной языковой, художественной картин мира осуществляется с помощью текстов культуры, прочтение которых требует освоения различных знаковых систем в области национального искусства.

Библиографический список

1. Андронкина, Н.М. Когнитивно-деятельностный подход в обучении иностранному языку как специальности: Монография / Н.М. Андронкина. – Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2007.
2. Елизарова, Г.В. Формирование поликультурной языковой личности как требование новой глобальной ситуации / Г.В. Елизарова, Л.П. Халяпина // Языковое образование в вузе. – СПб., 2005.
3. Агеев, В.Н. Семиотика / В.Н. Агеев. - М.: Издательство «Весь Мир», 2002.
4. Андронкина, Н.М. Текстовый материал в обучении иностранному языку как специальности: монография / Н.М. Андронкина. – Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2008.

5. Дридзе, Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. Проблемы Семиосоциопсихологии / Т.М. Дридзе. – М.: Изд-во «Наука», 1984.
6. Лотман, Ю.М. Статьи по семиотике и топологии культуры / Ю.М. Лотман. – Таллин, «Александра», 1992.
7. Каган, М.С. Философия культуры / М.С. Каган. – СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1996.
8. Лотман, Ю.М. Об искусстве / Ю.М. Лотман. – Санкт-Петербург: «Искусство - СПб», 2005.
9. Гирц, К. Интерпретация культур / К. Гирц. – М.: «Российская политическая энциклопедия», 2004.
10. Каган, М.С. Введение в историю мировой культуры. Книга первая. Историографический очерк, проблемы современной методологии. Закономерности культурогенеза, этапы развития культуры традиционного типа — от первобытности к Возрождению / М. С. Каган. – СПб: ООО «Издательство "Петрополис"», 2003.
11. Андреева, Г.М. Социальная психология: Учебник для высших учебных заведений / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2006.
12. Крысько, В.Г. Социальная психология: Учеб. для студ. высш. учебн. заведений / В.Г. Крысько. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003.
13. Пассов, Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И. Пассов. – М.: Рус.яз., 1989.
14. Мечковская, Н.Б. Семиотика: Язык. Природа. Культура: Курс лекций: учеб. пособие / Н.Б. Мечковская. – М.: Издательский центр. Академия, 2004.
15. Прохоров, Ю.Е. Русские: коммуникативное поведение / Ю.Е. Прохоров, И.А. Стернин. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Флинта: Наука, 2006.

Статья поступила в редакцию 19. 03. 09

УДК 373.1.02: 372.8

Л.А. Линевиц, аспирант АлтГУ, г. Барнаул, E-mail: senko@mc.asu.ru

ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ КОМПЛЕКСНЫХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ПРИМЕНЕНИЯ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА

В данной статье рассматривается понятие комплексных умений специалиста-математика. Как одно из средств повышения уровня комплексных умений студентов мы предлагаем электронный учебно-методический комплекс (ЭУМК). ЭУМК представлен как на бумажном носителе, так и в электронном виде. Как показало наше исследование, применение ЭУМК в процессе обучения обеспечивает достаточно высокий уровень усвоения учебной информации и способствует эффективному формированию и развитию комплексных умений.

Ключевые слова: комплексные умения специалиста-математика, электронный учебно-методический комплекс (ЭУМК), мультимедийная автоматизированная обучающая система (МАОС), контролирующая программа.

В настоящее время перед педагогикой встает задача разработки такой технологии, которая развивает разносторонние умения учащихся, снижает познавательные затруднения и повышает уровень положительной мотивации. Таким образом, целесообразно говорить о формировании в процессе обучения комплексных умений студентов.

В педагогической литературе существуют различные определения понятия «комплексные умения». В работе А.Ю. Шурупова приводится определение комплексных учебных умений как совокупности базовых учебных умений познавательного, эмоционально-образного и оценочного характера [1]. С.Ю. Страшнюк определяет комплексные умения инженеров как системное единство трех уровней умений: операционных, тактических и стратегических [2].

Применительно к математическому образованию, мы выделяем три уровня комплексных умений специалиста-математика, которые студент должен приобрести в процессе обучения математическим дисциплинам.

Аналитические и алгоритмические умения, которые позволяют анализировать теоретический материал, применять его при решении предложенных математических задач, решать типовые задачи по предложенному алгоритму мы отнесли к *первому уровню умений*.

Прогностические умения и модели, которые помогают осуществлять полный анализ предложенной естественно-научной задачи, самостоятельно находить способы решения этой задачи, используя уже известные методы научного познания, опираясь на знания, навыки и операционные умения мы отнесли ко *второму уровню умений*. Студент, усвоивший данный уровень умений, имеет целостное представление о процессах и явлениях, происходящих в живой и неживой природе, способен на основе аналитической записи видеть физический смысл этих процессов и явлений.

Синтетические или творческие умения, которые позволяют свободно ориентироваться во всей системе математических знаний, самостоятельно определять цели, ставить перед собой задачи собственной познавательной деятельности, находить принципиально новые методы решения поставленных задач и применять уже известные методы решения в нетрадиционных ситуациях, а также выделять основные этапы позна-

вательной деятельности в соответствии с поставленными целями мы отнесли к *третьему уровню умений*.

Дополнительные возможности для повышения уровня комплексных умений студентов открывают новые информационные технологии.

Новые информационные технологии включают в себя, прежде всего, технологии обучения, воспитания, основанные на применении компьютерной техники, специального программного и методического обеспечения. Их можно рассматривать как продолжение развития образовательного процесса.

Активное внедрение новых информационных технологий в процесс обучения привело к возникновению компьютерных обучающих программ (КОП). Такие программы часто ориентированы на поддержку процесса получения информации и формирования знаний в какой-либо области, закрепления навыков и умений, контроля знаний. Примером КОП могут служить обучающие программы, разработанные Д.Д. Аветисяном [3], Л.В. Аршинским, А.А. Пугачевым [4] и др.

Однако в настоящее время разрозненные обучающие программы уже не отвечают постоянно возрастающим требованиям современного общества, поэтому происходит трансформация различных видов КОП в целостную поддержку курса. Примером может служить созданный нами электронный учебно-методический комплекс (ЭУМК). Все элементы мультимедийной автоматизированной обучающей системы (МАОС) в общей структуре ЭУМК являются аналогами соответствующих учебно-методических материалов, присутствующих в традиционной системе обучения, разработанных на основе технологии модульного обучения.

МАОС можно рассматривать как обучающую информационную среду, которая органически продолжает традиционные средства обучения и которая, в силу своих особенностей, обеспечивает более быстрый и полный доступ к любой информации в гипертекстовом режиме. МАОС содержит аудиовизуальные средства, помогающие приобрести новые знания через сходство по аналогии, сводя мотивационную и информационную составляющие в единую деятельность.

Без использования ЭУМК, по нашему мнению, трудно достичь целого ряда целей профессионального математического образования: сформировать профессиональные мотивы; выстроить системное представление о профессиональной дея-

тельности математика; достичь целостной ориентировки в учебном материале как в определенной сфере жизнедеятельности; научить не столько знанию как конечному продукту, но скорее процедуре усвоения материала в рамках специальной дидактической среды, создающей оптимальную ситуацию познания.

Для поддержки курса «Уравнения математической физики», с учетом всех вышеперечисленных требований к программным продуктам подобного рода, нами был разработан ЭУМК и его мультимедийная составляющая МАОС. ЭУМК включает в себя следующие составляющие: электронный учебник, глоссарий; электронную рабочую тетрадь, электронный задачник, контролирующие программу.

Электронный учебник – это программно-методический комплекс, который предоставляет возможность самостоятельного изучения учебного предмета или какой-либо его части и является аналогом учебника на бумажном носителе. Однако в отличие от обычного учебника он имеет ряд преимуществ. Во-первых, обеспечивает возможность быстрого доступа к необходимой информации, во-вторых, способствует лучшему восприятию учебного материала и его более быстрому усвоению, в-третьих, помогает реализовать индивидуальный подход в обучении и много других преимуществ.

Весь курс «Уравнения математической физики» разбит на пять модулей, каждый из которых, с одной стороны, является частью единого целого, а, с другой стороны, представляет собой логически завершенную структуру, освещающую одну из тем учебной дисциплины.

Так как технология модульного обучения предполагает строгую структурную организацию информации, то при создании электронного учебника в качестве минимального фрагмента был выделен *слот* (абзац, ячейка), который представляет собой минимальный неделимый объем информации. Совокупность нескольких (4-8) слотов образует *фрейм* (кадр), который помещается на экран монитора и объединен общим смыслом. В качестве фрейма может выступать рисунок, таблица, схема и т.п. Совокупность нескольких (4-9) фреймов, которые несут в себе общую смысловую нагрузку, объединены в *супер-фрейм*. В результате объединения нескольких супер-фреймов получается содержание *учебного элемента*, из определенного набора которых состоит *модуль* [5].

Глоссарий является электронным аналогом справочника и представляет собой информационно-справочную систему учебного назначения, имеющую аксиоматический принцип построения учебной информации. Глоссарий построен по принципу энциклопедии, в нем приведены все основные определения, теоремы, которые студент обязательно должен запомнить при изучении данного курса. Также в глоссарии нами была реализована система быстрого поиска нужного термина либо по одной или нескольким начальным буквам, либо с помощью введения всего термина.

Лабораторный практикум – это совокупность упражнений, содержащихся в электронном учебнике, выполнение которых, на наш взгляд, без использования компьютера не рационально. В лабораторном практикуме предложен альтернативный способ решения учебных задач с использованием таких компьютерных программ и прикладных математических пакетов, как Derive, MathCad, MathLab и др.

Электронная рабочая тетрадь является помощником при подготовке студентов к практическим занятиям и при самостоятельном изучении предмета. В данной части ЭУМК содержатся краткие рекомендации к решению типовых и комплексных задач, а также разобраны примеры решения некоторых задач, предлагаемых для решения либо на практических занятиях, либо дома.

Электронный задачник содержит все задачи, рассматриваемые в учебном курсе. Данные задачи подразделены на три типа: типовые, комплексные и проблемные. Типовые задачи формируют простые умения в соответствии с дидактическими целями модуля. Комплект комплексных задач позволяет применять на практике совокупность умений, полученных ранее в

типичных ситуациях путем применения уже известных алгоритмов и способов решения. Для того чтобы сформировать самостоятельность действий в нетипичных ситуациях и творческое мышление студентов используются проблемные задачи, для решения которых студент должен самостоятельно выработать алгоритм решения или применить уже существующий алгоритм в принципиально новой ситуации.

Контролирующая программа является очень важной составляющей ЭУМК, так как позволяет оценить эффективность применения всего комплекса в процессе обучения.

Одной из распространенных форм электронного контроля знаний является тестирование.

При формулировании тестовых вопросов и ответов необходимо ориентироваться на множество базовых понятий. Тесты начинают составлять с заданий, опирающихся на понятия нижнего, первого уровня. Для каждого понятия определяется вопрос с несколькими вариантами ответов. После формирования тестов первого уровня переходят ко второму. Таким образом, тесты составляются по схеме «от простого к сложному».

При составлении тестов мы опирались на модульную технологию обучения. Весь курс «Уравнения математической физики», как уже было сказано выше, разбит на пять модулей, каждый из которых представляет собой логически завершенную структуру, освещающую одну из тем данной дисциплины.

Компьютерное тестирование, по каждому из модулей, осуществляется в двух режимах: в режиме обучения и в режиме контроля.

Режим обучения предназначен для того, чтобы студент мог проверить свои знания по какой-либо теме, уровень подготовки, самостоятельно выявить упущения и более основательно подготовиться либо к экзамену, либо к контрольному тестированию. В режиме обучения после завершения тестирования студенту сообщается количество баллов, которые он набрал при тестировании, при этом указывается эквивалент балльной системы оценивания с привычной нам пятибалльной системой. Хранение результатов тестирования в режиме обучения не предусмотрено, так как в рамках нашего исследования это не являлось необходимым.

Режим контроля предназначен для проверки знаний студента преподавателем. В режиме контроля студенту предоставляются три попытки для получения положительной оценки. Однако при выставлении оценки учитывается номер попытки. Здесь имеется в виду, что при одинаковом количестве правильных ответов оценка, полученная при первой попытке, будет выше, чем оценка при второй и третьей попытке. Таким образом, оценка и номер попытки связаны обратной пропорциональной зависимостью. В отличие от режима обучения, результаты, полученные в режиме контроля, будут сохраняться в отдельных файлах, в удобном для преподавателя виде.

В каждом режиме тестирования были реализованы три вида контроля: пропедевтический (входной), тематический и итоговый. Структура данных трех видов контроля следующая.

Пропедевтический контроль состоит только из теоретических вопросов, охватывающих все темы, необходимость в знании которых возникает в процессе изучения дисциплины. Данные вопросы сформулированы по принципу закрытых тестов, то есть на предложенный вопрос даются четыре-пять вариантов ответа. Количество вопросов в одном тесте мы сделали равным десяти.

Тематический контроль состоит из двух частей. Первая часть состоит из теоретических вопросов по пройденной теме. Вторая часть – это типовые задачи, позволяющие закрепить полученные знания и применить их на практике. Причем задания во второй части оцениваются выше, чем задания в первой части. В нашем исследовании количество вопросов в первой части было сделано равным десяти, а во второй части – трем.

Итоговый контроль состоит уже из трех частей. Первая часть – это теоретические вопросы и типовые задачи, как и в текущем контроле. Вторая часть – это комплексные задачи, для решения которых необходимо применить уже известные

алгоритмы. Третья часть состоит из творческих заданий, решение которых требует высокого уровня знаний, а также наличия у студента творческого мышления. Необходимость таких задач обусловлена, прежде всего, сменой парадигмы образования и переходом от традиционного идеала образования, заключающегося в воспитании эрудированной личности, к новому идеалу, основывающемуся на воспитании творческой, способной к самообучению личности, что наиболее актуально в нашем быстро меняющемся мире. Количество вопросов в первой части мы сделали равным десяти, во второй – трем, в третьей – двум.

Количество вопросов в каждой части входного, текущего, итогового контроля, а также количество баллов получаемых студентом за правильный ответ может произвольно задаваться преподавателем. Преподаватель также может постоянно, по своему усмотрению, обновлять или корректировать список вопросов, из которых формируются тесты.

Важной является проблема оценки теста. В нашей контролирующей программе оценка складывалась из двух составляющих: оценка за теорию (первая часть теста) и оценка за задачи (вторая и третья части теста).

Для оценки первой части теста мы использовали формулу, предложенную В.Л. Ивановым [6]. Введем вначале следующие обозначения:

А - количество правильно-помеченных ответов,

П - общее количество правильно-предложенных ответов,

Б - количество ложно-помеченных ответов,

Л - общее количество ложных ответов.

Если $A > 0$, то $C = (A / П - Б / Л + 1) / 2 * 100\%$.

Если $A < 0$, то $C = 0$.

Данная формула дает возможность при оценке теста учитывать количество вариантов ответа, предложенных к каждому вопросу. Например, при одинаковом количестве правильно-помеченных ответов, оценка будет выше, если в каждом вопросе будет предложено пять вариантов ответа, а не, допустим, четыре. Также данная формула позволяет объективнее оценивать тесты, где в вопросе может быть не только один, но и несколько вариантов правильных ответов.

Для оценки второй и третьей части удобнее использовать традиционную схему определения оценки, рассмотренную в работе Е.Г. Плотниковой и Н.В. Соболя [7]. Для этого вводит такое понятие как коэффициент результативности. Коэффициент результативности (K_p) высчитывается стандартно:

$K_p = a / A$ (1), где a - количество правильных ответов, A - общее число заданий.

Однако непосредственно для нашего теста формулу для коэффициента результативности нужно немного подкорректировать. Задания во второй и третьей части теста это задачи, поэтому мы не можем задачу, решенную с недочетами, оценить в полное количество баллов. Но в тоже время было бы, наверное, излишней строгостью полностью не засчитать задание. Поэтому целесообразнее коэффициент результативности высчитывать по формуле $K_p = a / A * 100\%$, но в качестве a взять количество баллов набранных студентом, а A - общее количество баллов. Домножение на 100% нужно для того, чтобы вторая оценка имела ту же единицу измерения, что и первая.

Общая оценка за тест нами была получена по формуле: $K = (4K_1 + 6K_2) / 10$, где K - общая оценка за тест, а K_1 , K_2 - соответственно оценки за теорию и задачи. Как видно из формулы, итоговая оценка за тест на 40% зависит от знания теории, а на 60% от умения решать задачи. На наш взгляд, это вполне справедливо, так как студент, отлично знающий теорию, но не умеющий применять ее на практике, не заслуживает даже оценку „удовлетворительно“.

К достоинствам разработанного нами ЭУМК можно отнести: повышение качества преподавания на основе быстрого оценивания знаний, умений и навыков студентов; мониторинг учебной аудитории; оперативное управление ходом учебного процесса; наиболее эффективную и удобную работу преподавателя; наличие методической поддержки для организации самостоятельной деятельности студентов.

Разработанный нами ЭУМК для курса «Уравнения математической физики» был использован для формирования комплексных умений студентов третьего курса математического факультета АлтГУ. Для проведения эксперимента нами были выбраны две группы – экспериментальная и контрольная – примерно равные по возрастным и социальным характеристикам. Всего в опытно-экспериментальной работе участвовало 300 студентов.

Предварительно мы провели входной контроль, который позволил выявить уровень сформированности комплексных умений у студентов обеих групп перед началом изучения предложенного курса. При этом для выявления наличия у студентов первого уровня комплексных умений нами были использованы теоретические вопросы и типовые задачи; для определения второго уровня комплексных умений мы использовали комплексные задачи; и, наконец, для выявления последнего, третьего, уровня студентам были предложены проблемные задачи. С помощью данных задач определялось теоретическое и практическое владение математическими знаниями, умениями и навыками.

При оценке работы студента нами определялось процентное соотношение правильно решенных задач отдельно для каждого уровня сложности, что позволило выявить уровень сформированности комплексных умений студентов.

Анализируя полученные данные, мы выявили уровень развития комплексных умений студентов перед началом эксперимента. В экспериментальной группе лишь 11, 62% студентов обладали третьим уровнем развития комплексных умений, в контрольной группе процент был немного больше и составлял 17, 29%. Количество студентов, отвечающих второму и первому уровню развития комплексных умений, было примерно одинаковое от 38% до 47%. Полученные результаты показали, что уровень сформированности комплексных умений в контрольной и экспериментальной группах приблизительно одинаковый.

После изучения студентами курса «Уравнения математической физики» с помощью ЭУМК нами были проведены контрольные работы. Также как и в нулевом срезе, нами были использованы три вида задач – типовые, комплексные и проблемные – каждый из которых соответствовал определенному уровню развития комплексных умений студентов. Аналогично нулевому срезу нами было вычислено процентное соотношение правильно решенных задач для каждого из уровней сложности.

Анализ сформированности комплексных умений в контрольной и экспериментальной группах показал, что в экспериментальной группе существенно снизилось количество студентов, знания которых отвечают качественным характеристикам первого уровня комплексных умений (с 41, 23% до 3, 86%). Количество студентов, соответствующих второму уровню умений, тоже снизилось на 12, 13%. Практически в пять раз увеличилось число студентов, обладающих самым высоким уровнем развития комплексных умений. По сравнению с экспериментальной группой у студентов контрольной группы не наблюдалось значительной динамики роста уровня развития умений. Число студентов с низким уровнем развития комплексных умений несущественно уменьшилось (на 1, 9%). В то время как количество студентов, обладающих средним и высоким уровнем развития умений, возросло на 1, 86% и 0, 04% соответственно.

Проведенный нами эксперимент показал наличие более высокого уровня сформированности комплексных умений у студентов экспериментальной группы, особенностью обучения которых являлось применение в процессе обучения ЭУМК и его мультимедийной составляющей (МАОС).

Во время проведения эксперимента нами неоднократно проводилось тестирование, которое позволило отследить динамику развития уровней комплексных умений студентов. Результаты данного тестирования показали, что в процессе обучения при помощи ЭУМК наблюдался постоянный рост уровня развития комплексных умений.

В результате можно сделать вывод, что использование в

процессе обучения целостного обучающего комплекса – ЭУМК, его электронной составляющей МАОС и систематического контроля знаний обеспечивает необходимый уровень

усвоения учебной информации, способствует эффективному формированию и развитию комплексных умений студентов.

Библиографический список

1. Шурупов, А.Ю. Развитие комплексных умений учащихся средствами инструментальной дидактики. Дисс... канд. пед. наук: 13.00.02. – Уфа 2003.
2. Страшнюк, С.Ю. Интеграция на модульной основе гуманитарных дисциплин в техническом вузе для развития комплексных умений студентов, канд. диссертация, Кемерово, 2003.
3. Аветисян, Д.Д. Программно-технологический комплекс TeachPro для создания электронных учебников. // Открытое образование. – 2001- №4.
4. Аршинский, Л.В., Пугачев, А.А. Программный комплекс диагностики знаний TEACHLAB, TESTMASTER. // Информатика и образование. - 2002. - №7.
5. Лаврентьев, Г.В. Гуманитаризация математического образования: проблемы и перспективы. – Барнаул: Изд-во АГУ, 2001.
6. Иванов В.Л. Электронный учебник: системы контроля знаний // Информатика и образование. - 2002. - №1.
7. Плотникова Е.Г. Оценка успешности обучения студентов / Е.Г. Плотников, Н.В. Соболев // Специалист. - 2002. - №2.

Статья поступила в редакцию 14. 03. 09

УДК 159.923

Е.Н. Левинунова, аспирант НГПУ, г. Новосибирск, E-mail: shamka05@mail.ru

АЛЕКСИТИМИЧЕСКИЕ КОРРЕЛЯТЫ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ ЛИЧНОСТИ

В статье представлены результаты исследования динамики взаимосвязи алекситимически-подобных и иных эмоциональных состояний личности; обсуждаются конфигурация и качество взаимосвязей между переменными в связи с нарастанием алекситимического признака.

Ключевые слова: эмоциональная сфера, эмоции, эмоциональные состояния, алекситимия, биологическая теория, теория травматической соматизации, социокультурная теория.

Эмоциональную жизнь современного человека определяют две разнонаправленные тенденции. Первая тенденция характеризуется возрастанием частоты и интенсивности эмоциональных нагрузок, чему способствуют современные условия: стремительное изменение социальной и физической среды, повышение темпа жизни и ее стоимости, разрушение традиционных семейных структур, социальные и экологические катаклизмы. Человек реагирует на эти особенности современного бытия переживаниями страха, тревоги, беспомощности, тоски и отчаяния.

Вторая тенденция характеризуется негативным отношением к эмоциям, которым приписывается деструктивная, дезорганизующая роль, как в общественной, так и в личной жизни отдельного человека. Социальные изменения в общественно-политической и экономической сфере последних десятилетий отражают резкое возрастание количества аффективных расстройств личности (тревожных, депрессивных и др.). Эмоциональная сфера человека становится наиболее патогенной зоной в современной культуре. Одним из таких расстройств является алекситимия, наряду с алекситимически-подобными проявлениями личности.

Целью данной статьи является исследование алекситимических коррелятов эмоциональных состояний личности на материале студенческой выборки в пределах условной нормы.

О природе и сущности феномена «алекситимия» в современной научной литературе ведутся напряженные дебаты. В последние десятилетия ее рассматривают как фактор риска развития многих заболеваний, хотя в отношении этого синдрома существует множество нерешенных вопросов. Некоторые исследователи высказывают мнение о том, что речь идет о проявлении первичного нейроанатомического дефекта, другие указывают на различные психологические проблемы, как первичные, так и вторичные [1].

Начало изучения феномена «алекситимия» относят к семидесятым годам двадцатого века. Однако в настоящий момент можно с уверенностью утверждать, что единой концепции, объясняющей природу и сущность алекситимии, по-прежнему не существует. Вместе с тем уже имеющийся в литературе клинический и экспериментальный материал позволяет выделить как минимум три подхода, которые различа-

ются представлениями о причинах и условиях развития алекситимии, – это биологическая теория, теория травматической соматизации и психодинамический подход (социокультурная теория). Биологическая теория рассматривает алекситимию как первичный процесс, в котором ведущая роль принадлежит генетическим механизмам, дефектам или особым вариантам развития головного мозга, что позволяет именовать ее конституциональной [1].

Подход, утверждающий травматическую природу алекситимии, рассматривает ее как вторичное расстройство, которое проявляется в состоянии глобального торможения аффектов или «оцепенения», наступающего в результате массивной психической травмы. В этом случае алекситимия в патологической форме отражает горе или скрытую депрессию и рассматривается как защитный механизм, не являясь психологической защитой в классическом понимании. К этому же подходу примыкают исследования представителей психоаналитического направления, выявившие алекситимию при маскированных депрессиях и неврозах.

Третий подход объясняет появление синдрома алекситимии в аспекте социальных и культурных факторов, не отрицая, а подчеркивая наличие психической травмы. Один из ярчайших представителей социокультурного подхода, Г. Кристалл, не рассматривает алекситимию как группу защитных механизмов, а исключительно как регрессию аффекта. Обращаясь к работам исследователей аутичных детей, он считает, что их заслуга состоит в том, что они показали у психотического ребенка усиление телесного и операционального, вещно-ориентированного стиля жизни алекситимика, сочетающегося с массивным ограничением фантазийной сферы. Г. Кристалл подчеркивает, что все психозы детства, в которых преобладают психогенные элементы, берут свое начало в ситуациях младенческого возраста, когда чрезвычайно уязвимый ребенок слишком болезненно или слишком рано, шокным образом, был пробужден к осознанию [2].

Высокий динамизм жизнедеятельности человека, интенсификация коммуникативных связей и некоторые другие характерные черты современной эпохи обуславливают необходимость исследований эмоциональной сферы личности. Широта и многогранность проблемы эмоций делает ее далеко выходящей за рамки психологической науки, объектом ис-

следования таких родственных дисциплин как философия, педагогика, социология, медицина и др. На сегодняшний день степень изученности эмоциональных явлений в отечественной и зарубежной психологии довольно высока. Существенный вклад в разработку теоретико-методологических основ психологии эмоций был внесен Л.С. Выготским, С.Л. Рубинштейном, А.Н. Леонтьевым, П.К. Анохиным, П.В. Симоновым [3; 4; 5; 6]. Экспериментальные работы Р. Фресса, К. Изарда [7; 8] позволили выявить ряд важных фактов и закономерностей, характеризующих эмоциональные явления. Однако многое в этой научной области остается еще не изученным.

В рамках данной статьи мы представим некоторые фрагменты экспериментального исследования динамики взаимосвязи алекситимических проявлений личности и ее эмоциональных состояний. Анализ литературных источников по обозначенной проблеме позволил сформулировать *гипотезу*, имеющую следующие допущения:

1) существует взаимосвязь между алекситимическими и иными эмоциональными состояниями личности.
2) с нарастанием алекситимического признака изменяется конфигурация и качество взаимосвязей алекситимических проявлений и эмоциональных состояний личности.

Экспериментальное исследование проводилось при участии студентки 5 курса ФП НГПУ А.В. Якушиной.

В исследовании использовался следующий комплекс *методов*: теоретический анализ литературных источников по исследуемой проблеме, констатирующий и уточняющий эксперимент, опрос, тестирование, психологический анализ динамики взаимосвязи алекситимически подобных и иных эмоциональных состояний личности, математические методы – *описательной* статистики (группировка данных по их значениям, оценка центральной тенденции распределения исследуемого признака, метод корреляционных плеяд) и *индуктивной* статистики (корреляционный анализ r_s -Спирмена, критерий U-Манна-Уитни, H - критерия Крускала – Уоллеса).

Математическая обработка полученных данных проводилась с использованием компьютерной программы SPSS 13.0. Достоверность полученных результатов не ниже 5% *уровня значимости*.

В работе применялись следующие *методики*: для определения уровня алекситимии использовалась «Торонтская алекситимическая шкала», апробированная в Санкт-Петербургском институте им. В.М. Бехтерева [9, с. 153-156]; методика В.В. Бойко «Диагностика помех в установлении эмоциональных контактов» [10, с. 166-167]; «Шкала дифференциальных эмоций» Л.П. Ротина [11, с. 495-496].

Экспериментальную выборку составили 119 человек с неполным высшим образованием, в возрасте от 18 до 25 лет, студенты очного и заочного отделения психологического факультета Новосибирского государственного педагогического университета.

Экспериментальная выборка была дифференцирована по степени выраженности алекситимического признака по Торонтской алекситимической шкале на три группы:

- экспериментальная группа 1 (ЭГ-1) – *высокий уровень* выраженности признака (N1=16 человек) - от 74 до 130 баллов;

- экспериментальная группа 2 (ЭГ-2) от 63 до 73 баллов – *средний уровень* выраженности (N2=31);

- экспериментальная группа 3 (ЭГ-3) – *низкий уровень* (N3=72) - от 62 до 26 баллов.

С помощью сформированного нами банка методик последовательно проводилась диагностика испытуемых, а затем рассчитывалась достоверность различий в уровне выраженности исследуемых признаков между испытуемыми по трем экспериментальным группам, которая оценивалась с помощью H - критерия Крускала – Уоллеса. Зафиксированы значимые различия по десяти из двадцати шести исследуемых параметров. Результаты исследования сведены в таблицу 1.

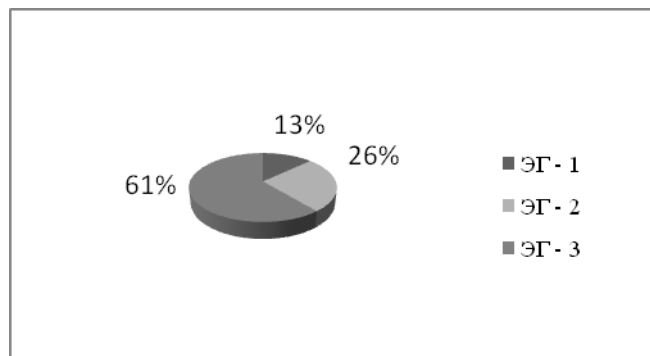


Рис 1. Выраженность алекситимического признака в экспериментальной выборке (N=119)

Таблица 1

	Уровень значимости	Значимые различия
Интерес – эмоция	0,014	значимо
Интерес – эмоциональная черта	0,001	значимо
Радость – эмоция	0,019	значимо
Презрение – эмоция	0,021	значимо
Удивление – эмоциональная черта	0,043	значимо
Горе – эмоция	0,002	значимо
Горе – эмоциональная черта	0,009	значимо
Гнев – эмоциональная черта	0,029	значимо
Вина – эмоция	0,041	значимо
Вина – эмоциональная черта	0,007	значимо

Дополнительно для оценки достоверности различий между экспериментальными группами по уровню измеряемого признака был рассчитан U – критерий Манна – Уитни, который позволяет выявить различия между двумя малыми группами при попарном сравнении. Расчет производился для трех экспериментальных групп. Зафиксированы значимые различия по трем из двадцати шести параметрам. Расчет достоверности различий исследуемого признака для ЭГ – 1 и ЭГ – 2 представлен в таблице 2.

Таблица 2

	Статистика U Манна-Уитни	Уровень значимости	Значимые различия
Доминирование негативных эмоций	109	0,001	значимо
Удивление – эмоциональная черта	126	0,006	значимо
Гнев – эмоциональная черта	132	0,009	значимо

Расчет достоверности различий исследуемого признака для ЭГ – 1 и ЭГ – 3 сведен в таблицу 3. Зафиксированы значимые различия по шести из двадцати шести параметрам. Расчет достоверности различий исследуемого признака для ЭГ – 2 и ЭГ – 3 сведен в таблицу 4. Обнаружены значимые различия по восьми из двадцати шести параметрам.

Таблица 3

	Статистика U Манна-Уитни	Уровень значимости	Значимые различия
Интерес – эмоция	396	0,05	значимо
Интерес – эмоциональная черта	356	0,017	значимо
Презрение – эмоция	329	0,006	значимо
Горе – эмоция	351	0,014	значимо

Стыд - эмоция	386	0,037	значимо
Вина - эмоциональная черта	376	0,029	значимо

Таблица 4

	Статистика U Манна-Уитни	Уровень значимости	Значимые различия
Интерес - эмоция	762,5	0,011	значимо
Интерес - эмоциональная черта	798,5	0,022	значимо
Радость - эмоция	739	0,007	значимо
Горе - эмоция	692,5	0,002	значимо
Горе - эмоциональная черта	696,5	0,002	значимо
Гнев - эмоциональная черта	840	0,046	значимо
Вина - эмоция	791,5	0,018	значимо
Вина - эмоциональная черта	744,5	0,007	значимо

Таким образом, обнаружено, что для ЭГ-1 характерно доминирование негативных эмоций, таких как презрение, горе, стыд. Переживание негативных эмоций в данном случае носит защитный характер, как способ оградить себя от опасности. Неумение устанавливать эмоциональные контакты, вызывает у испытуемых чувство вины, как переживание своей некомпетентности. Заметим, что алекситимики не способны понимать свои переживания и эмоции других людей [11; 2].

Для испытуемых ЭГ-2 свойственно переживание горя как эмоциональной черты. Горе – фрустрирующее переживание, которое взаимодействует с такими базовыми эмоциями как гнев, страх и вина [11, с. 190]. Это постоянное переживание страдания, имеющее приспособительное значение, которое вызывает со стороны окружающих сострадание и помощь [12].

Обнаружено, что переживание положительных эмоций – интереса и радости – характерно для испытуемых ЭГ-3. К.Изард отмечает, что радость предполагает удовлетворенность самим собой и окружающим миром. Она возникает как результат успешной деятельности, удовлетворения потребностей. Интерес, как эмоция, – это реакция заинтересованности, несущая в себе положительный эмоциональный заряд. По мнению Б.И.Додонова, интерес – это потребность в переживании отношений, жажда положительных эмоций. На втором этапе экспериментального исследования проводился корреляционный анализ (критерий r – Спирмена) отдельно по каждой экспериментальной группе, позволивший выявить алекситимические корреляты эмоциональных состояний испытуемых.

Для ЭГ-1 была обнаружена следующая плотность корреляций: всего 32 взаимосвязи (27 – положительных, 5 – отрицательных), из них 17 на 1% уровне значимости и 15 на 5%. Результаты исследования представлены на рисунке 2.

В рамках данной статьи не представляется возможным представить полный анализ и интерпретацию всех полученных корреляций, поэтому нами были непосредственно взяты для дальнейшего анализа только сильные взаимосвязи, уровень значимости которых оказался не ниже, чем 0,01.

По мнению К.Изарда, правомерно рассматривать эмоции как кратковременные переживания и как predisposedness к переживанию эмоциональных состояний, в основе которых лежат эмоциональные черты личности [8].

Корреляционный анализ показателей шкал, используемых методик, показал положительные связи между показателями «нежелание сближаться с людьми на эмоциональной основе» – «гнев как эмоциональная черта» ($r = 0,868$ при $p = 0,01$); «отвращение как эмоциональная черта» ($r = 0,820$ при $p = 0,01$); «презрение как эмоция» ($r = 0,809$ при $p = 0,01$); «вина как эмоция» ($r = 0,797$ при $p = 0,01$); «презрение как эмоциональная черта» ($r = 0,71$ при $p = 0,01$).

Представляется, что для испытуемых ЭГ-1 характерно стремление оградить себя от эмоциональных контактов с другими людьми. Нежелание сближаться с людьми на эмоцио-

нальной основе порождает в свою очередь переживание вины, гнева, презрения и отвращения. Исследователи отмечают, что подобные лица имеют отношения с окружающими в значительной степени лишённые аффектов [13]. Взаимодействие с окружающими людьми побуждает их к переживанию негативных эмоций.



Рис. 2. Корреляционная плеяда для ЭГ-1 (N=16)

Условные обозначения

— прямая зависимость
 - - - - - обратная зависимость

** - 1% уровень значимости

Обнаружена значимая прямая связь между параметрами «нежелание сближаться с людьми на эмоциональной основе» – «уровень алекситимии» ($r = 0,794$ при $p = 0,01$). Для людей с алекситимией характерны конкретные стереотипные мысли, а немногочисленные межличностные связи имеют характер «сцепления», то есть партнер воспринимается как «часть себя». Отсутствие или дефицит эмоциональной жизни и воображения у алекситимических лиц лишает их отношения с людьми оттенков и цвета [11]. В связи с этим можно говорить о неумении устанавливать эмоциональный контакт и сближаться с людьми на эмоциональной основе.

Обнаружена положительная взаимосвязь между переменными «доминирование негативных эмоций» – «вина как эмоция» ($r = 0,857$ при $p = 0,01$); «гнев как эмоциональная черта» ($r = 0,688$ при $p = 0,01$). Гнев и различные степени его проявления относят к отрицательным аффектам, его рассматривают как средство самозащиты. В состоянии гнева снижается самоконтроль и способность управлять своими эмоциями. Проявление гнева и др. негативных эмоций в дальнейшем напрямую связано с переживанием вины [8].

Зафиксирована положительная взаимосвязь между переменными «неумение управлять эмоциями» – «вина как эмоция» ($r = 0,765$ при $p = 0,01$); «гнев как эмоциональная черта» ($r = 0,678$ при $p = 0,01$). Человек переживает состояние гнева в ситуации угрозы его физической или психологической целостности (при несправедливости и незаслуженной обиде), при возникновении опасности. В состоянии гнева резко снижается умение управлять своими эмоциями. Неумение справляться со вспышками гнева или другими ярко выраженными эмоциональными проявлениями в свою очередь вызывает кратковременное переживание вины (недовольство собой, связанное с рассогласованием между собственным поведением и принятыми моральными нормами) [11].

Зарегистрированы положительные взаимосвязи между переменными «уровень алекситимии» – «отвращение как

эмоциональная черта» ($r = 0,727$ при $p = 0,01$); «презрение как эмоция» ($r = 0,659$ при $p = 0,01$); «гнев как эмоциональная черта» ($r = 0,625$ при $p = 0,01$).

Согласно имеющимся в литературе описаниям, для лиц с алекситимией характерно особое сочетание эмоциональных, когнитивных и личностных проявлений. Эмоциональная сфера подобных личностей отражает неспособность к распознаванию и точному описанию собственного эмоционального состояния и эмоциональных состояний других людей. Основу дефекта составляет невозможность дифференцировать эмоции и вербализировать их. Возможно, что неспособность человека осознавать свои эмоции приводит к тому, что они вытесняются. Для этих личностей характерно проявление эмоциональных состояний, которые носят оборонительный, защитный характер, проявляющихся в виде гнева, отвращения и презрения. Отвращение, презрение и гнев часто взаимодействуют друг с другом и образуют триаду враждебности. Управление данными эмоциями представляет проблему для человека, а их нерегулируемое влияние на поведение и мышление может привести к нарушениям адаптации [8; 2].

Обнаружены положительные взаимосвязи между переменными «неразвитость эмоций» – «стыд как эмоциональная черта» ($r = 0,727$ при $p = 0,01$); «удивление как эмоциональная черта» ($r = 0,652$ при $p = 0,01$). Стыд рассматривается как сильное смущение от совершения предосудительного поступка или попадания в унижительную ситуацию. В данном случае можно говорить о чувствительности испытуемых к мнению о них со стороны окружающих людей. Удивление представляет собой впечатление от чего-нибудь неожиданного, странного, непонятного; для человека эмоционально окрашивается и выделяется нечто новое, непознанное. Удивление, как эмоциональную черту, связывают с понятием «любопытность». Доминирующей потребностью в этом случае становится познание нового объекта и как следствие наблюдается неразвитость других эмоциональных состояний [8].

Зафиксированы положительные взаимосвязи между переменными «неадекватное проявление эмоций» – «радость как эмоция» ($r = 0,545$ при $p = 0,01$); «интерес как эмоция» ($r = 0,536$ при $p = 0,01$). Эмоцию интереса можно рассматривать, как мотивацию процессов внимания и восприятия, которая стимулирует и упорядочивает познавательную активность человека. Радость – положительная эмоция, способствующая установлению дружеских контактов и снижению негативных эмоциональных проявлений. Однако кратковременное переживание эмоций интереса и радости способно оказать дезорганизующую роль на эмоциональную сферу человека, что проявится в неадекватном эмоциональном реагировании [8].

Также зафиксирована одна отрицательная связь между показателями «нежелание сближаться с людьми на эмоциональной основе» и «радость как эмоциональная черта» ($r = -0,693$ при $p = 0,01$). Радость выполняет активизирующую функцию в процессе познания окружающего мира, стимулирует потребность в познании других людей [8].

По результатам корреляционного анализа на ЭГ – 2 было получено 9 взаимосвязей (4 положительных и 5 отрицательных), из них 4 на 1% уровне значимости и 5 – на 5%. Зафиксирована положительная взаимосвязь между переменными «доминирование негативных эмоций» – «вина как эмоция» ($r = 0,342$ при $p = 0,01$). Переживание негативных эмоций в дальнейшем вызывает появление вины.

Корреляционный анализ показателей шкал, используемых методик, показал положительные связи между показателями «неадекватное проявление эмоций» – «гнев как эмоциональная черта» ($r = 0,502$ при $p = 0,01$); вина как эмоция» ($r = 0,504$ при $p = 0,01$). По этому поводу можно отметить следующее. Принято считать, что гнев – это результат негативных цепочек поведения двух или нескольких людей, которые побуждают их к внешнему проявлению своего недовольства. В данном случае гнев, как эмоциональная черта, повышает уверенность в себе, уменьшает страх при наличии опасности, мобилизует энергию для активной самозащиты индивида. В

связи с этим, повышается неадекватность проявления эмоций. Вина в данном случае выступает как сопутствующее переживание неправомерности своего поведения [11].

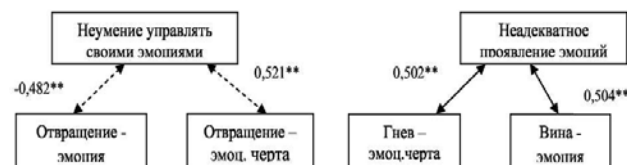


Рис. 3. Корреляционная плеяда для ЭГ-2 (N2=31)

Условные обозначения

↔ прямая зависимость
↔ обратная зависимость

** - 1% уровень значимости

Зафиксированы отрицательные взаимосвязи между переменными «неумение управлять эмоциями» – «отвращение как эмоция» ($r = -0,482$ при $p = 0,01$); «отвращение как эмоциональная черта» ($r = -0,521$ при $p = 0,01$). Испытывая отвращение, человек стремится устранить неприятный объект или отстраниться от него, изолироваться. В этом случае появляется желание избегать контактов, что в свою очередь положительно сказывается на способности управлять своими эмоциями [8].

Для испытуемых ЭГ-2 характерно переживание фрустрационных эмоциональных состояний: отвращение, гнев, вина. Данные переживания блокируют способность адекватно реагировать на эмоциональные состояния окружающих людей и снижают коммуникативные способности.

В результате корреляционного анализа для ЭГ – 3 было получено 14 взаимосвязей (13 положительных и 1 отрицательная), из них 3 при 1% уровне значимости и 11 при 5%.

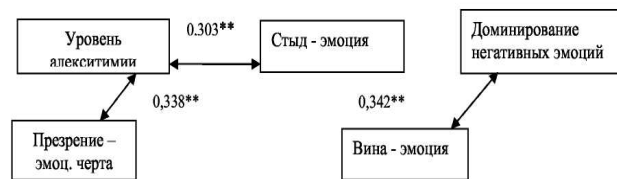


Рис. 4. Корреляционная плеяда для ЭГ-3 (N3=72)

Условные обозначения

↔ прямая зависимость
↔ обратная зависимость

** - 1% уровень значимости

Обнаружены положительные взаимосвязи между переменными «уровень алекситимии» – «презрение как эмоциональная черта» ($r = 0,338$ при $p = 0,01$); «стыд как эмоция» ($r = 0,303$ при $p = 0,01$). Неумение дифференцировать свои эмоции, понимать эмоции другого человека, вызывает у испытуемых появление такой эмоциональной черты как презрение. Презрение порождает холодность и отчуждение, оно приводит к деперсонализации объекта презрения, заставляет воспринимать его как нечто «недостойное». Презрение может быть направлено на кого-то или самого себя. Для ЭГ-3 также характерно кратковременное переживание стыда, как унижительное переживание, внутреннее мучение, боязнь осуждения значимыми людьми [11].

Сравнительно-сопоставительный анализ экспериментальных групп показал, что с нарастанием алекситимического признака изменяется конфигурация взаимосвязей алекситимических проявлений и эмоциональных состояний личности, которая имеет свою специфику в каждой группе. В ЭГ-1 доминирует нежелание сближаться с людьми на эмоциональной основе, которое проявляется в переживании гнева как эмоциональной черты, отвращения как эмоциональной черты, презрения как эмоции и вины как эмоции. Для ЭГ-2 более свойственно неадекватное проявление эмоций, которое выражается в неконтролируемом проявлении гнева как эмоциональной черты и переживании вины. Для испытуемых ЭГ-3

характерно доминирование негативных эмоций, сопровождающихся переживанием вины.

Таким образом, можно утверждать, что существует взаимосвязь между алекситимически-подобными и иными эмоциональными состояниями личности. Также в ходе иссле-

дования доказано, что с нарастанием алекситимического признака изменяется конфигурация и качество взаимосвязей алекситимических проявлений и эмоциональных состояний личности.

Библиографический список

1. Белашина, Т.В. К вопросу об алекситимии и алекситимически подобных проявлениях личности / Т.В. Белашина // Социокультурные проблемы современной молодежи: материалы Международной научно-практической конференции. – Новосибирск: НГПУ, 2006. – Ч. I.
2. Кристал, Г. Интеграция и самоисцеление. Аффект, травма и алекситимия / Г. Кристалл. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2006.
3. Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – СПб.: Союз, 1997.
4. Леонтьев, А.Н. Потребности. Мотивы. Эмоции / А.Н. Леонтьев. – М.: МГУ, 1971.
5. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2002.
6. Симонов, П.В. Роль эмоций в механизмах подкрепления условно-рефлекторной деятельности / П.В. Симонов. – Л.: Лениздат, 1972.
7. Фресс, П. Экспериментальная психология / П. Фресс, Ж. Пиаже. – М.: Наука, 1975.
8. Изард, К.Э. Психология эмоций / К.Э. Изард. – СПб.: Питер, 2008.
9. Практическая психодиагностика. Методики и тесты / Д.Я. Райгородский. – Самара: БАХРАХ-М, 1999.
10. Фетискин, Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М.: Институт Психотерапии, 2002.
11. Ильин, Е.П. Эмоции и чувства. 2-е издание / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2007.
12. Боулби, Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей / Дж. Боулби. – М.: Академический проект, 2006.
13. Сандомирский, М.Е. Психосоматика и телесная психотерапия: практическое руководство / М.Е. Сандомирский. – М.: Класс, 2005.

Статья поступила в редакцию 29.06.09

УДК 159.923

С.Б. Нестерова, аспирант НГПУ, г.Новосибирск, E-mail: svetanesterova@yandex.ru

НАРЦИССИЧЕСКИЕ КОРРЕЛЯТЫ ЛИДЕРСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ

В статье представлены результаты исследования взаимосвязи нарциссического характера и лидерских способностей на материале выборки военнослужащих. Выявлено, что чем выше степень выраженности нарциссических черт, тем сильнее у личности представлены лидерские способности.

Ключевые слова: лидерство, теории черт лидерства, нарциссический характер, нарциссический лидер.

В психологической науке существует четыре основных теоретических подхода к исследованию проблемы лидерства: поведенческий подход, ситуационный подход, подход с позиции личностных качеств (теория черт) и интегративный подход (синтетическая теория лидерства). Первоначально в психологической науке признание получила «теория черт» (иногда называется «харизматической теорией», от слова «харизма»), которая представляет подход с позиции личностных качеств и концентрирует внимание на врожденных и неповторимых качествах лидера. В рамках этой теории, лидерство как социально-психологический феномен рассматривается в виде совокупности выдающихся черт личности, обеспечивающих лидерам возможность выдвинуться, занять ведущую позицию и удерживать власть благодаря наличию этих уникальных черт [1]. Несовершенство теории черт лидерства заключается в том, что в ней указывается врожденный характер лидерских качеств; следуя ее постулатам, лидер изначально наделен определенными чертами, которые генетически перешли к нему. Следовательно, лидерскими признаками может обладать определенный ограниченный круг людей. Лидеры являются носителями определенных умений, присущих им, и только им, имеющим врожденный характер и обнаруживающихся независимо от особенностей ситуации или группы [2].

В противовес этой теории был основан подход, в котором рассматривался вопрос о том, откуда же берутся лидеры и каково происхождение самого феномена лидерства. Согласно этой теории, лидер понимается как лицо, в наибольшей степени отвечающее социальным ожиданиям группы и наиболее последовательно придерживающееся ее норм и ценностей [3]. В основе теории лидерства как функции группы находится постулат, что члены группы сами выбирают лидера, который способен концентрировать главные ее ценности; лидер дол-

жен знать и удовлетворять интересы и потребности своих последователей; он представляет некий инструмент для достижения групповых целей. Недостатком этой теории сторонники отмечали, что она рассматривает только личность лидера, не придавая значения такой особенности отношений как «лидер - ведомые» [4].

Не менее известной в западном научном мире является «теория лидерства как функции ситуации» (Р. Бейлс, Т. Ньюком, А. Хейр). Авторы этой теории указывали, что лидер является не столько функцией личности или группы, сколько результатом сложного и многопланового влияния различных факторов при вхождении в различные ситуации [5]. Однако, как отмечал Ж. Пиаже, при таком подходе полностью снимается вопрос об активности личности лидера [6].

На основе ранее созданных концепций лидерства во второй половине XX века была основана *синтетическая теория лидерства*, в которой лидерство представлено как процесс, возникающий из характерных факторов среды – групповых и культурных. В рамках этой теории допускается множественность оптимальных типов лидерства. В соответствии с основным положением данной теории производительность группы зависит от взаимодействия стиля лидерства и степени благоприятности ситуации. Так легче быть лидером, если: группа ему – доверяет и симпатизирует; группа выполняет четко сформулированные задачи; положение лидера подкреплено реальной властью [1].

Один из величайших парадоксов развития современного человеческого сообщества заключается в том, что сегодня лучшим лидером является новый тип человека, способный упорно преследовать свои цели, эмоционально обособленный, изолированный от общества, которым и является лидер нарциссического типа. Выделение феномена «нарциссический лидер» в психологической науке – в широком смысле – при-

нято связывать с нарастанием нарциссических тенденций в современном человеческом сообществе. В узком смысле, о нарциссическом лидере, все более говорят в том случае, когда у человека присутствует ряд специфических поведенческих черт, таких как самодостаточность, самоуверенность, независимость от мнения других людей [7].

В рамках данной статьи мы рассмотрим валидность понятия «нарциссический характер» и представим результаты исследования нарциссических коррелятов лидерских способностей на материале выборки военнослужащих. Сегодня существует несколько подходов к исследованию личности нарциссического типа [8; 9]. Одна из современных формулировок этой проблемы отражает понимание нарциссического феномена как черты характера (или совокупности его черт). Главными характеристиками нарциссического характера, считает О.Ф. Кернберг [8], является амбивалентность: грандиозность, эгоцентризм, почти полное отсутствие эмпатии и интереса к другим людям, несмотря на тот факт, что личности с нарциссическим характером нуждаются в восхищении и одобрении окружающих. Т. Миллон отмечает, что личности нарциссического типа ярко характеризует межличностная инициатива, идущая от веры в себя: «Конкурентоспособные, амбициозные и самоуверенные они реально занимают позиции лидеров, действуют решительно и без колебаний, ожидают от других признания своих исключительных качеств и потакания им. Кроме уверенности, они бесстрашны, умы и убедительны, достаточно очаровательны для того, чтобы убедить других действовать в своих целях» [10]. В тоже время отмечается, что когда нарциссический лидер достигает цель, он становится все более и более самоуверенным и, в тоже время, более непосредственным – чувствует себя совершенно свободным от ограничений. Появляется все больше и больше идей и ощущение собственной непобедимости [7].

Главная проблема состоит в том, что ошибки лидера нарциссического типа имеют тенденцию становиться все более явными, в то время как он становится наиболее успешным. И часто, вместо того, чтобы попытаться убедить тех, кто не согласен с ним (а реально он это действительно может сделать), нарциссический лидер чувствует себя вправе игнорировать любые мнения или советы, предостерегающие его, и может потерпеть провал и оказаться в полной изоляции.

Лидеры нарциссического типа, как правило, обладают харизмой – эта энергия и непоколебимая уверенность в собственной правоте всегда вдохновляет их последователей. Несмотря на теплые чувства, которые может вызывать харизма, нарциссическим лидерам обычно очень неуютно со своими собственными эмоциями. В силу своей высокой сензитивности, они необычайно чувствительны и проницательны, а их самолюбие чрезвычайно уязвимо в стрессовых ситуациях [7]. Нарциссические лидеры, скорее, сами жаждут сочувствия от других. Однако даже наиболее продуктивные из них не отличаются особенной чуткостью или эмпатичным пониманием других людей. Недостаток эмпатии – это характерный недостаток (или все-таки достоинство?) даже наиболее харизматичных и успешных нарциссических лидеров.

Ц.П. Короленко, Н.В. Дмитриева высказывают предположение, что нарциссический тип личностной организации характеризует не столько отсутствие эмпатии, как отмечается многочисленными исследователями, а недостающая мотивация для ее проявления [11]. В пользу этой гипотезы свидетельствует тот факт, что недостаток эмпатии в свое время не помешал величайшим историческим деятелям нарциссического типа очень тонко почувствовать и понять, что же следует лучше всего говорить и как вдохновлять своих последователей. Фактически, во времена глобальных перемен, недостаток эмпатии парадоксальным образом оказывается скорее силой, чем слабостью лидера [7].

Безусловно, все успешные лидеры (руководители) стремятся побеждать, но нарциссические личности особенно. Как отмечает В. Райх, нарциссический характер, как правило, во внешних проявлениях – самоуверенный, иногда горделивый, гибкий, сильный, привлекательный. Его агрессивная сущность

выражается не столько в том, что личность с нарциссическим характером делает или говорит, сколько в том, в каком виде на практике обнаруживаются эти деяния [12].

В данной статье мы представим отдельный фрагмент экспериментального исследования и попытаемся в первом приближении оценить взаимосвязь нарциссического характера и лидерских способностей личности.

Методологической основой исследования являются основные положения концепций нарциссизма О.Ф. Кернберга [8], В. Райха [12], Т. Миллона [10]; представления о нарциссическом характере Ц.П. Короленко, Н.В. Дмитриевой [11], Е.Т. Соколовой, Е.П. Чечельницкой [9]; основные положения синтетической теории лидерства Б. Басе, Дж. Джулиан, Ф. Фидлер, Е. Холландер [5].

В работе использовался следующий комплекс методов: теоретический анализ литературных источников по исследуемой проблеме, констатирующий эксперимент, тестирование, психологический анализ взаимосвязи нарциссического характера и лидерских качеств личности, методы математической статистики (расчет удельной доли от числа, Н-критерий Краскела-Уоллиса, г-коэффициент ранговой корреляции Спирмена).

Математическая обработка полученных данных проводилась с использованием компьютерной программы SPSS 13. Достоверность представленных результатов – не ниже 5% уровня значимости.

В экспериментальном исследовании использовались следующие методики:

1. Опросник «Способность к лидерству» позволяет измерять уровень выраженности лидерских способностей [13].

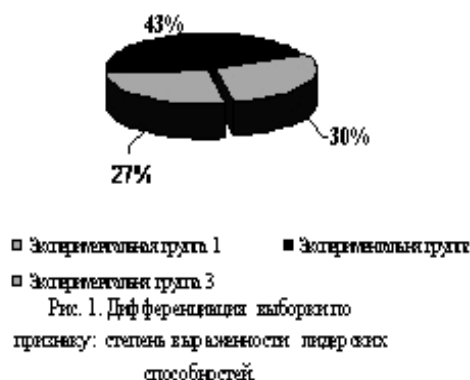
2. Тест-опросник «Нарциссические черты личности (характера)» О.А. Шамшиковой, Н.М. Клепиковой [14], позволяет эффективно измерять различные конфигурации нарциссических черт. Опросник ориентирован только на широкий контингент психической нормы и направлен на диагностику нарциссических состояний, характеризующихся совокупностью *нарциссических черт, входящих в структуру нарциссического расстройства личности, но не достигающих уровня, необходимого для диагностики патологического нарциссизма по DSM*.

Речь здесь идет о нарциссических состояниях, «при которых выражены проблемы настроения, самоуважения и регуляции напряжения» [9, с. 36]. Во-первых, нарциссические состояния отражают неспособность человека поддерживать уровень адекватной самооценки и, во-вторых, могут свидетельствовать о неудачных попытках формирования стабильного представления личности о себе. Второе, в большей степени соотносится с неспособностью устанавливать глубокие межличностные отношения и получать удовольствие от общения с людьми [8]. В-третьих, нарциссические состояния характеризуются совокупностью нарциссических черт, входящих в структуру нарциссического расстройства личности, но не достигающих уровня, необходимого для диагностики патологического нарциссизма [10].

Экспериментальную выборку составили 112 испытуемых, курсантов военного училища в возрасте 18 – 23 лет. Дифференциация общей выборки производилась по лидерскому признаку по шкале методики «Способность к лидерству».

В результате дифференциации испытуемых нами были получены три экспериментальные группы: экспериментальную группу ЭГ-1 (N = 30) – низкий уровень выраженности лидерских способностей – составили 27% испытуемых; экспериментальную группу ЭГ-2 (N = 48) – средний уровень выраженности лидерских способностей – 43% испытуемых; экспериментальную группу ЭГ-3 (N = 34) – высокий уровень выраженности лидерских способностей – 30% испытуемых.

На рис.1 представлено графическое выражение расчета удельной доли испытуемых от общей выборки:

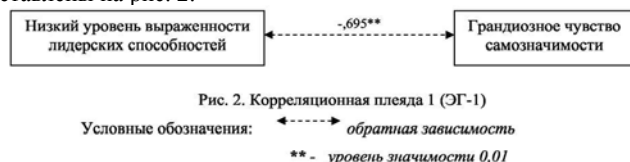


В ходе эмпирической обработки полученных данных рассчитывалась достоверность различий по Н-критерию Краскела-Уоллиса по шкалам опросника «Нарциссические черты личности (характера)» по трем экспериментальным группам. Достоверность различий значений исследуемого признака представлена в таблице 1:

Достоверность различий в значениях исследуемого признака по 1-ЭГ-1, 2-ЭГ и 3-ЭГ

	Наименование признака / название шкалы	Н-критерий Краскела-Уоллиса
1.	Грандиозное чувство самозначимости	0,444
2.	Озабоченность фантазиями	0,266
3.	Вера в собственную уникальность	0,496
4.	Потребность в постоянном внимании и восхищении	0,048*
5.	Ожидание благоприятного к себе отношения	0,067
6.	Эксплуатация в межличностных отношениях	0,562
7.	Отсутствие эмпатии	0,005**
8.	Зависть к другим	0,053**
9.	Озабоченность фантазиями	0,33

Экспериментальное исследование взаимосвязи нарциссического характера и лидерских качеств личности осуществлялось методом корреляционного анализа Спирмена, который позволяет обнаружить значимые связи между измеряемыми параметрами. Применяя метод корреляционных плеяд П.В.Терентьева, на основании полученных результатов – матрицы интеркорреляций – строились графы «максимального корреляционного пути» отдельно для каждой из трех экспериментальных групп. Результаты исследования по ЭГ-1 представлены на рис. 2:

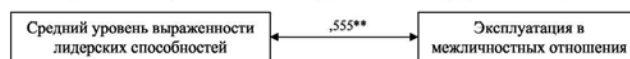


Вероятно, у испытуемых ЭГ-1 низкий уровень выраженности нарциссических черт способствовал низкому уровню проявления лидерских способностей: «низкий уровень выраженности лидерских способностей» - «грандиозное чувство собственной значимости» ($r = -0,631$ при $p = 0,05$). Грандиозное чувство самозначимости выражается в преувеличении собственных способностей и достижений, и ожидании оценки себя окружающими как особо одаренной личности, невзирая

на то, что достижения объективно не столь значительны. Обрато-пропорциональная зависимость показывает, что испытуемые ЭГ-1, вероятно, не стремятся быть лидерами, похоже, им нет необходимости подтверждать публично свое величие, но вместе с тем они нуждаются в признании, восхищении, в ощущении собственной непобедимости, которые, видимо, они проигрывают в фантазиях.

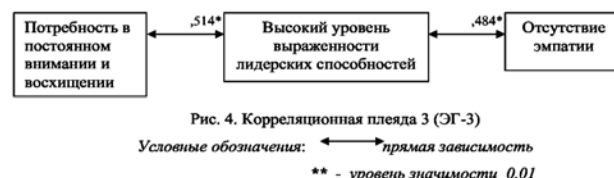
Результаты экспериментального исследования по ЭГ-2 представлены на рис. 3:

Результаты экспериментального исследования по ЭГ-2 представлены на рис. 3:



На ЭГ-2 обнаружена сильная прямая связь между параметрами: «средний уровень выраженности лидерских способностей» - «эксплуатация в межличностных отношениях» ($r = 0,555$ при $p = 0,01$), что свидетельствует о том, что при достижении цели испытуемые особо не озадачены тем, как они используют других людей. Такая нарциссическая черта как «эксплуатация в межличностных отношениях» отражает использование других людей для усиления социальных позиций, достижения собственных целей, когда в ситуациях контакта с окружающими не учитываются их интересы и цели. Заметим, что нарциссические лидеры часто утверждают, что они хотят сотрудничать с людьми, но в действительности это значит, что они хотят совместной работы с группой лестоцев и подхалимов. Они действительно не могут выносить расхождения взглядов или мнений и бывают чрезвычайно грубы с теми служащими, которые сомневаются в них, или с теми подчиненными, которые, не смотря на их характер, проявляют достаточную стойкость и пытаются сопротивляться им [7]. Парадоксальная способность эффективно использовать других для достижения своих целей подтверждает их лидерские способности. Как бы то ни было, но их успех, их лидерские способности действительно необходимы, люди готовы все прощать нарциссическим лидерам, склоняя головы перед их заслугами, особенно в тяжелые времена.

Результаты экспериментального исследования по ЭГ-3 представлены на рис. 4:



В ЭГ-3 обнаружено, что такие нарциссические черты как восхищение собой и отсутствие эмпатии способствует усилению проявления лидерских способностей («высокий уровень выраженности лидерских способностей» - «потребность в постоянном внимании и восхищении» ($r = 0,514$ при $p = 0,05$); «отсутствие эмпатии» ($r = 0,484$ при $p = 0,05$). Разработчики методики «Опросник «нарциссических черт» отмечают: потребность в постоянном внимании и восхищении, которую отражает шкала, обусловлена внутренней обеспокоенностью в собственной несостоятельности, проявляющаяся в привлечении внимания, например, громким смехом. Попытка быть всегда в центре внимания провоцирует поиск друзей, чье восхищение создает благоприятный психологический микроклимат. Отсутствие эмпатии проявляется в неспособности распознавать и понимать чувства и потребности других людей, нежелании идентифицироваться с другими.

Один из величайших парадоксов развития современного человеческого сообщества заключается в том, что сегодня лучшим лидером является тип человека, эмоционально изолированного, которым и является нарциссический тип личности.

Несмотря на теплые чувства, которые может вызывать харизма, нарциссическим лидерам обычно очень неуютно со своими собственными эмоциями. В силу своей высокой чувствительности, они необычайно чувствительны и проницательны, а их самолюбие чрезвычайно уязвимо в стрессовых ситуациях. Даже при условии, что нарциссические личности имеют несомненный «статус звезды», при близком и плотном общении они обычно просто невыносимы. В зарубежной литературе нередко можно встретить следующую фразу: эмоциональная компетентность – это постулат, отражающий мнение, что успешное руководство всегда требует наличия эмпатии [7]. Нарциссические лидеры, скорее, жаждут сочувствия от других. Даже наиболее продуктивные из них не отличаются особенной чуткостью или эмпатическим пониманием (при очень высоком уровне чувствительности). Действительно, отсутствие

эмпатии – это характерный недостаток даже наиболее харизматичных и успешных нарциссических лидеров [7]. В узком смысле, о нарциссическом лидере, все более говорят в том случае, когда у человека присутствует ряд специфических поведенческих черт (таких как самодостаточность, самоуверенность, независимость от мнения других людей, погруженность исключительно только в свои проекты и прочее), базисом которых, как показало экспериментальное исследование, является восхищение собой и отсутствие эмпатии.

Т.о., полученные данные показывают, что с нарастанием нарциссического признака изменяется и конфигурация, и содержательное наполнение взаимосвязей по трем экспериментальным группам между совокупностью нарциссических черт и уровнем лидерских способностей.

Библиографический список

1. Алифанов, С.А. Основные направления анализа лидерства / С.А. Алифанов // Вопросы психологии. – 1991. – № 3.
2. Кричевский, Р.Л. Психология малой группы / Р.Л. Кричевский, Е.М. Дубовская. – М., 1981.
3. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. – М., 1977.
4. Соколова, Е.С. Особенности структуры мотивов лидерства старшеклассников разного пола / Е.С. Соколова. – М., 2003.
5. Петровский, А.В. Теория деятельности его опосредования и проблема лидерства / А.В. Петровский // Вопросы психологии. – 1980. – №2.
6. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды. Психология интеллекта. Психология игры. Логика и психология / Ж. Пиаже. – М., 1969.
7. Шамшикова, Е.О. Нарциссические лидеры: две стороны одной медали – невероятные «за» и неизбежные «против» / Е.О. Шамшикова // Развитие человека в современном мире: материалы всероссийской научно-практической конференции. под науч. ред. О.А.Белобрыкиной, О.А. Шамшиковой. – Новосибирск: НГПУ, 2006.
8. Кернберг, О.Ф. Тяжелые личностные расстройства: стратегии психотерапии / О.Ф. Кернберг. – М.: Независимая фирма «Класс», 2000.
9. Соколова, Е.Т. Психология нарциссизма / Е.Т. Соколова, Е.П. Чечельницкая. – М.: учебно-методический коллектор, 2001.
10. Diagnostic criteria from DSM-IV-TR APA. Published by the American Psychiatric Association. Washington, DC. 2000.
11. Дмитриева, Н.В. Социодинамическая психиатрия / Н.В. Дмитриева, Ц.П. Короленко. – М.: Академический проект, Екатеринбург: Деловая книга, 2000.
12. Райх, В. Характероанализ: Техника и основные положения для обучающихся и практикующих аналитиков / В.Райх; перевод; общ. ред. и вступ. ст. А.В. Россохина. – М.: ТЕПРА – Книжный клуб; Республика, 1999.
13. Немов, Р.С. Психология: Учебник для студентов высших педагогических учебных заведений: В 3 кн. Кн.3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. 3-е изд. / Р.С. Немов. – М., 1998.
14. Шамшикова, О.А. О конструировании диагностического инструментария для оценки нарциссических черт личности / О.А. Шамшикова, Н.М. Клепикова // Социокультурные проблемы современной молодежи: материалы Международной научно-практической конференции / под науч. ред. Н.Я. Большуновой, О.А. Шамшиковой. – Новосибирск: НГПУ, 2006. - Часть I.

Статья поступила в редакцию 29.06.09

УДК 159.923

Н.М. Клепикова, аспирант НГПУ, г.Новосибирск, E-mail: nataliaklepikova@ya.ru

ДИНАМИКА ВЗАИМОСВЯЗИ ЗАВИСТИ И НАРЦИССИЧЕСКИХ ПРОЯВЛЕНИЙ ЛИЧНОСТИ

Цель представленного исследования, в широком смысле, – экспериментальная проверка теоретических обобщений конструкта зависть и валидности шкалы «Сверхзанятость чувством зависти» в рамках адаптации опросника «Нарциссические черты личности», - а в узком смысле – исследование взаимосвязи зависти и нарциссических проявлений личности.

Ключевые слова: зависть, нарциссизм, объектные отношения, обесценивание объекта, манипуляции, отсутствие эмпатии, нарциссическая ярость.

Перемены, произошедшие в обществе за последнее время, привели к значительному социальному расслоению, стимулировали дух соперничества. Образ успеха, понимаемого, как правило, как материальное благополучие, активно тиражируется в средствах информации, становится частью массового сознания. Социум призывает человека быть успешным, быть первым, быть лидером, но стремление соответствовать идеалам общества потребления неизбежно активизирует зависть, создавая условия для развития нарциссических проявлений личности и нарциссических аффективных доминант.

Состояние современного мира и психологическое состояние отдельного человека принято описывать как идущую своими путями особую стадию индивидуализма. Она отражает появление в современной культуре «нового убедительного образа жизни», «нового человека» (с повышенным вниманием к самому себе, поглощенного своими проектами и проблемами, озабоченного исключительно собственным благополучием) [1].

Зависть является конкурентным чувством, ориентированным на обладание и доминирование. Интенсивность зависти

обусловлена дистанцией между завидующим и объектом зависти [2]. Если социальная дистанция чрезмерно велика, то низестоящий не сравнивает себя с вышестоящим, следовательно, и явление зависти отсутствует, чем короче социальная дистанция, тем выше и вероятность возникновения зависти и ярче ее проявления. Сравнение собственной ситуации и собственных достижений с ситуацией и успехами другого человека обнаруживает более низкое положение завистника или скудность его результатов. По этой причине у него возникают притязательные желания обладать, по крайней мере, такого же уровня качествами или достижениями. Однако уже в ходе сравнения завистник начинает понимать, что выправить, уровнять ситуацию невозможно и никакого реального превосходства над конкурентом ему не добиться. Тогда желание обладать трансформируется в более сильное стремление отобрать, лишиться, нивелировать удачу, превосходство конкурента. Воля направлена не на самосовершенствование, а на «уничтожение» другого.

В работе «Психоаналитическая диагностика» Н.Мак-Вильямс отмечает, что всем людям свойственна уязвимость в

отношении того, кем они являются и насколько ценными себя чувствуют [3]. Люди пытаются организовывать жизнь таким образом, чтобы чувствовать удовлетворение от собственной личности. Самоуважение всегда возрастает при одобрении и увядает при не одобрении со стороны значимых других. Для некоторых озабоченность, так называемый, «нарциссическим запасом» или поддержанием самоуважения затмевает другие задачи настолько, что в этом случае можно говорить об исключительной поглощенности собой. Озабоченные тем, как они воспринимаются другими, нарциссически организованные люди испытывают глубинное чувство, что они обмануты и нелюбимы.

Н. Мак-Вильямс обозначает, что зависть вместе со стыдом рассматривается в качестве главных эмоций, ассоциированных с нарциссической организацией личности [3]. Уязвимость нарциссических личностей для зависти связана с их внутренней уязвимостью и несостоятельностью, в обладании некоторыми недостатками которые всегда могут стать очевидными для окружающих их людей. Они начинают завидовать тем, кто кажется довольным или обладает теми достоинствами, которые (как им кажется) могли бы способствовать тому, чего они лишены. Зависть нередко лежит в основании другого широко известного качества нарциссических людей – склонности осуждать самого себя или других. Если они ощущают дефицит чего-либо и им кажется, что у других людей все это есть, они могут попытаться разрушить то, что имеют, другие, выражая сожаление, презрение или критику.

Такие люди постоянно испытывают чувство зависти и стыда по отношению к другим, более успешным значимым. Чувство стыда у нарциссической личности возникает вследствие того, что она не имеет карьерного роста, материальных благ, семейного счастья, красивой внешности как у кого-то, и она начинает завидовать данному человеку. Испытывать зависть означает признавать превосходство, успех или более высокое благополучие другого человека, переживая при этом чувство досады, раздражения, недовольства, а иногда и враждебности к происходящему.

Предельной формой выраженности нарциссических черт является нарциссическое личностное расстройство, которое определяется как преувеличение собственной значимости, озабоченности вопросами самоуважения (с проявлением эмоциональности, театральности, лабильности) [5]. Данный таксон содержит устойчивую совокупность нарциссических черт личности и входит в классификатор «Диагностическое и статистическое руководство по психиатрическим заболеваниям» (DSM), разработанное Американской психиатрической ассоциацией (APA), начиная с третьей версии [6]. Согласно DSM APA диагноз этого вида личностного нарушения может быть установлен при наличии пяти и более устойчивых нарциссических признаков, наблюдаемых на протяжении полугода: грандиозное чувство самозначимости; захваченность фантазиями неограниченного успеха, власти; вера в собственную уникальность; потребность в восхищении; чувство привилегированности; эксплуативность в межличностных отношениях; отсутствие эмпатии; зависть к достижениям других; вызывающее, наглое поведение [7].

Активная деятельная жизнь выступает для личностей с выраженными нарциссическими чертами не как ценность, а как потребность самоосуществления. Как отмечают Ц.П. Короленко и Н.В. Дмитриева [8], их отличает активность, направленная на создание и поддержание созданного ей образа не на словах, а на деле. Однако даже если они ведут активную общественную жизнь, все они в конечном итоге отрезаны от настоящего контакта с реальной человеческой общностью. Для того, что бы вписаться в социально принятые нормы и стереотипы поведения, приобрести приемлемый для себя и других смысл существования, личности нарциссического типа приходится постоянно наблюдать за тем, что делают и как ведут себя другие люди. Она ставит перед собой те цели, которые ставят другие люди, выбирают похожие пути их достижения, пытается сходным образом относиться к своим достижениям и неудачам [1]. И соответственно, завидует достижениям и удачам других.

Необходимо отметить, что в зарубежной психологической науке существует также функциональное объяснение нарциссизма. Состояние современного научного знания об уникальных функциях психики, которые клиницисты называют нарциссическими, наиболее адекватно передает Р. Столору: психическая активность является нарциссической в той степени, в какой ее функцией является защита, восполнение и сохранение структурной целостности, временной стабильности и позитивно-аффективной окраски самопредставления [9].

Примерно в этой же логике рассматривает нарциссизм F-W. Deneke: нарциссическая активность лежит в основе функционирования сложной динамической само-системы личности, которая образуется как субъективная модель внутреннего мира человека с учетом всех возможных процессов регуляции его переживаний себя, участвующих в организации этой самосистемы [10, с. 262]. Автор добавляет, что само-система является ничем иным как человеческим «Я», отражая все то, что вытекает из субъективного переживания – «Я личность», и непосредственно выносится вовне (т.е. проецируется) [10]. F-W. Deneke отмечает: «необходимо особо подчеркнуть, что процессы нарциссической регуляции играют принципиальную роль для всех людей (конечно, с разной степенью важности), а не только для тех, которых принято изображать в клинической литературе как пример психопатологии» [10 с. 261]. Механизмы регуляции самопредставления стабилизируют систему Я, защищая от нарциссических травм, связанных с негативно воспринимаемыми презентациями, относящимися к собственной личности. Не вызывает сомнений факт, что переживание зависти взаимосвязано с активизацией механизмов нарциссической регуляции, задача которых стабилизировать представление личности о себе.

В рамках данной статьи мы представим результаты собственного экспериментального исследования, целью которого является всесторонний анализ динамики взаимосвязи зависти и выраженности нарциссических паттернов личности¹.

Теоретический анализ литературных источников по заявленной проблеме позволил сформулировать гипотезу, имеющую следующее допущение: *существует взаимосвязь между завистью как аффективным переживанием и как чертой и нарциссическими проявлениями личности*.

Далее мы представим некоторые фрагменты экспериментального исследования взаимосвязи между качественной динамикой зависти и нарциссическими проявлениями личности. Исследование состояло из трех циклов: *первый цикл* – дифференциация выборки на экспериментальные группы по нарциссическому признаку; *второй цикл* – сравнительно-сопоставительный анализ экспериментальных групп по параметру *зависть*; *третий цикл* – исследование качественной динамики зависти в зависимости от выраженности нарциссического признака.

В экспериментальном исследовании применялся следующий комплекс математических методов: методы описательной статистики [удельная доля от числа] и индуктивной [иерархический кластерный анализ (метод средней связи, метод Уорда), итеративный кластерный анализ (метод k-средних), критерий Краскала-Уоллеса (H), критерий Манна-Уитни (U), корреляционный анализ (критерий Спирмена, r_s)].

Математическая обработка полученных данных проводилась с использованием компьютерных программ MS Excel 2007, SPSS 13.0. Достоверность полученных результатов составляет не ниже 5% уровня значимости.

В исследовании использовались следующие методики: *Структурированное клиническое интервью* – «*Strukturiertes Klinisches Interview für DSM-IV: SKID-II*», Н.-У. Wittchen, М.

¹ В экспериментальном исследовании представлен этап нашей работы, направленной на конструирование и стандартизацию опросника «Нарциссические черты личности», – проверка теоретических обобщений конструктора *зависть* и валидности шкалы «*Сверхзанятость чувством зависти*».

Zaudig und T. Fydrich – в адаптации Н.Л. Волобуевой [11]. Методика SKID-II позволяет измерять особенности личности, входящие в структуру личностных расстройств, но не достигающие уровня необходимого для диагностики расстройств личности. Исходя из цели исследования, в экспериментальной части работы нами использовались только одна шкала методики SKID-II: шкала «нарциссизм». Данная шкала отражает нарциссический способ взаимодействия человека с миром и его нарциссические паттерны поведения. **Методика «Диагностика нарциссизма»** (Narzissmusinventar, NI) [F.-W. Deneke, B. Hilgenstock, R. Müller (1986 – 1994)] – в адаптации О.А. Шамшиковой, Н.М. Клепиковой [12]. Опросник NI позволяет выявлять доступные для самонаблюдения нарциссические механизмы регуляции самопредставления. **Опросник «Нарциссические черты личности»** (в адаптации О.А. Шамшиковой, Н.М. Клепиковой, 2005-2006) [5], опросник диагностирует особенности личности, не достигающие уровня необходимого для диагностики личностного расстройства. Заключение о выраженности нарциссических черт личности проводится по принятому в психодиагностике алгоритму интерпретации данных: начиная с наиболее выраженной «не-нормы» и приписывая ей статуса приоритетного вектора в формировании исследуемого признака. **Методика исследования зависти, жадности, неблагодарности М. Кляйн, К. Абрагам** (разработка Г. и Р. Аминевых). В контексте данной методики зависть рассматривается как аффективное переживание личности [8].

Экспериментальная выборка составила 249 человек – студенты Новосибирского государственного педагогического университета, курсанты Высшего военного командного училища, возраст – от 19 до 25 лет ($Md=23$), из них 140 девушек и 109 юношей.

Первый цикл нашего исследования связан с дифференциацией выборки на однородные экспериментальные группы по признаку выраженность нарциссизма, с этой целью нами был применен кластерный анализ. Преимущество данного метода состоит в том, что результат его применения не связан с потерей даже части исходной информации о различиях объектов или корреляции признаков. Признаком, по которому мы классифицировали испытуемых, являлась шкала «нарциссизм» (нарциссические состояния) методики SCID-II.

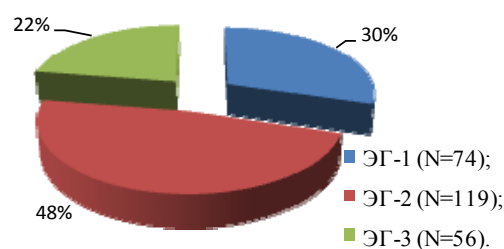
Существует множество вариантов кластерного анализа, с помощью которых могут быть получены отличающиеся результаты формирования групп. Для достоверности устойчивости выявленных закономерностей результаты кластеризации подвергают перепроверке разными методами. При этом иерархические методы считаются наиболее точными методами кластеризации [13]. Каждое наблюдение сначала образует отдельный кластер. На первом шаге два соседних кластера объединяются в один. Этот процесс продолжается пока не останется только два кластера. В нашем исследовании мы использовали *иерархический кластерный анализ в двух вариациях: метод средней связи и метод Уорда*. Для того чтобы определиться с оптимальным количеством кластеров, нами была проведена предварительная кластеризация при помощи иерархических методов на случайно отобранной компьютером выборке наблюдений. Случайные выборки составили 71 человек при кластеризации по методу средней связи и 71 человек при кластеризации по методу Уорда. В иерархических методах для решения проблемы оптимального количества кластеров используется анализ таблицы очередности построения кластеров, и дендрограммы – графического выражения результатов кластеризации. В результате кластерного анализа по методу средней связи между группами и по методу Уорда выделилось три кластера. Коэффициент при кластеризации по методу средней связи показал скачок между 70 и 71 шагом с 11, 658 до 34, 750; по методу Уорда – между 70 и 71 шагом с 257, 035 до 674, 611, что говорит об оптимальном количестве кластеров, равном трем, это решение подтверждено анализом дендрограмм.

Нами также применялся метод к-средних, который более

всего подходит для проведения кластерного анализа на большой выборке. Метод к-средних относится к итеративным методам группировки, которые, в отличие от иерархических, продуцируют кластеры одного ранга, не допуская их перекрытия [13]. Такое многообразие методов обусловлено необходимостью создания четко дифференцированных объединений таксономических единиц (кластеров).

В результате кластеризации удалось выявить следующие пограничные значения: от 0 до 3; от 4 до 8; от 9 до 14, также были установлены конечные центры кластеров: 2, 40; 4, 96; 9, 75.

Общая выборка была дифференцирована методом кластерного анализа на три экспериментальные группы – ЭГ-1 ($N_1=74$), ЭГ-2 ($N_2=119$) и ЭГ-3 ($N_3=56$). На рис. 1. представлена графически удельная доля испытуемых по каждой экспериментальной группе от общей выборки ($N=249$).



Условные обозначения:

Рис. 1. Дифференциация выборки по признаку: степень выраженности нарциссизма

Второй цикл сравнительно-сопоставительный анализ экспериментальных групп. Для определения достоверности различий показателей по трем экспериментальным группам, для параметров *зависть* и *сверхзанятость чувством зависти*, был рассчитан H – критерий Краскала-Уоллеса, предназначенный для оценки различий одновременно между тремя и более выборками по уровню какого-либо признака. Он позволяет установить, что уровень признака изменяется при переходе от группы к группе, но не указывает на направление этих изменений.

Различия в значениях исследуемого параметра *зависть* по всем экспериментальным группам зафиксированы на 5% уровне значимости, $H = 5, 969$, по параметру *сверхзанятость чувством зависти* (черта личности) достоверные различия между группами не установлены $H=1, 34$ при $p=0, 512$. Для оценки различий в уровне выраженности признака между двумя выборками использовался критерий У-Манна-Уитни, результаты оценки представлены в таблице 1.

Таблица № 1.

Достоверность различий по исследуемым параметрам между ЭГ-1 ($N_1=74$), ЭГ-2 ($N_2=119$) и ЭГ-3 ($N_3=56$)

Исследуемый признак / наименование шкал	ЭГ-1 и ЭГ-2		ЭГ-2 и ЭГ-3		ЭГ-1 и ЭГ-3	
	статистика U-Манна-Уитни	уровень значимости	статистика U-Манна-Уитни	уровень значимости	статистика U-Манна-Уитни	уровень значимости
зависть	3493, 5	0, 015*	3223	0, 726	1733, 5	0, 110
сверхзанятость чувством	158, 5	0, 319	139, 5	0, 377	90, 5	0, 746

зависти						
---------	--	--	--	--	--	--

В результате применения критерия Манна-Уитни, установлены значимые различия по исследуемому признаку *зависть* между респондентами ЭГ-1 и ЭГ-2. Достоверных различий по исследуемым параметрам *зависть* и *сверхзанятость чувством зависти* между другими экспериментальными группами не выявлено.

Третий цикл связан с исследованием качественной динамики *зависти* в зависимости от выраженности нарциссического признака по трем экспериментальным группам, с этой целью мы использовали метод корреляционного анализа (критерий ранговой корреляции, r_s -Спирмена), который позволил обнаружить значимые связи между исследуемыми параметрами *зависть*, *нарциссические черты* и *механизмы регуляции самопредставления*.

Корреляционный анализ, критерий r_s -Спирмена, проводился отдельно по трем экспериментальным группам, результаты представлены графически в виде корреляционных плеяд. Сравнительно-сопоставительный анализ корреляционных плеяд в первом приближении показывает, что наиболее сложная система взаимосвязей отражает взаимозависимость между *завистью*, *нарциссическими чертами* и *механизмами регуляции самопредставления* у респондентов ЭГ-2.

По результатам корреляционного анализа r_s -Спирмена в ЭГ-1 зафиксировано 2 прямо пропорциональных зависимости на 1%-м уровне значимости и 2 – обратно пропорциональных зависимости на 5%-м уровне значимости (рис. 2)

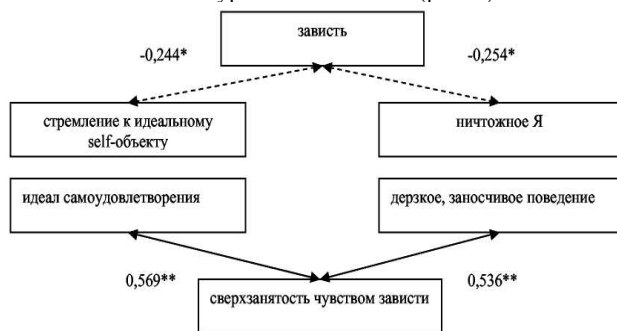


Рис.2. Корреляционная плеяда 1 (ЭГ-1, $N_1=74$)

Условные обозначения:
 ↔ прямая зависимость
 ←--- обратная зависимость
 ** - 1% уровень значимости
 * - 5% уровень значимости

Можно предположить, что для испытуемых ЭГ-1 *зависть* выступает как защита от осознания *ничтожности Я*, от сомнений относительно ценности собственной личности и глубокой неуверенности в себе (*зависть* – *ничтожное Я*, $r = -0,254$ при $p \leq 0,05$). Переживание зависти защищает от стыда, связанного с боязнью отказа и страхом лишения любви. Зависть, препятствует свободной, бесконфликтной идентификации с объектом, который представляется безупречным, не происходит повышения чувства собственной значимости, не возникает уверенность, что удастся восполнить собственный нарциссический дефект и (благодаря идеальному объекту) стать целостным (*зависть* – *стремление к идеальному self-объекту*, $r = -0,244$ при $p \leq 0,05$).

По замечанию М. Кляйн, *зависть* к объекту и потребность уничтожить и испортить все хорошее, что может исходить из контактов с ним, неразрывно связаны с бессознательной идентификацией с объектом [14]. Для современного человека характерен поиск «границ между своими и многочисленными и меняющимися чужими», стремление к обретению чувства групповой идентичности как стремление к идеальному self-объекту, особенно актуально и неразрывно связано с переживанием зависти [15].

Сверхзанятость чувством зависти, защищая от осознания хрупкости Я, выражается в стремлении к чрезмерному подчеркиванию ответственности за себя и свое самоопределе-

ние, за достижение поставленной перед собой цели (*сверхзанятость чувством зависти* – *идеал самоудовлетворения*, $r = 0,569$ при $p \leq 0,01$). Решающую роль играет потребность в автономии, которая мотивирована страхом, быть зависимым от потенциально ненадежного объекта и быть брошенным им. О. Кернберг отмечает, что этот страх обычно рационализируется в качестве страха перед разрушительным потенциалом этого объекта [4]. *Сверхзанятость чувством зависти* как защита от осознания хрупкости, ничтожности Я связана с проявлением надменного, заносчивого отношения, когда другие воспринимаются как объекты (*сверхзанятость чувством зависти* – *дерзкое заносчивое поведение*, $r = 0,536$ при $p \leq 0,01$).

В ЭГ-2 обнаружено 12 прямо пропорциональных зависимостей и 1 – обратно пропорциональная зависимость, из них 5 корреляционных связей на 1%-м уровне значимости и 8 – на 5%-м уровне значимости (рис.3)

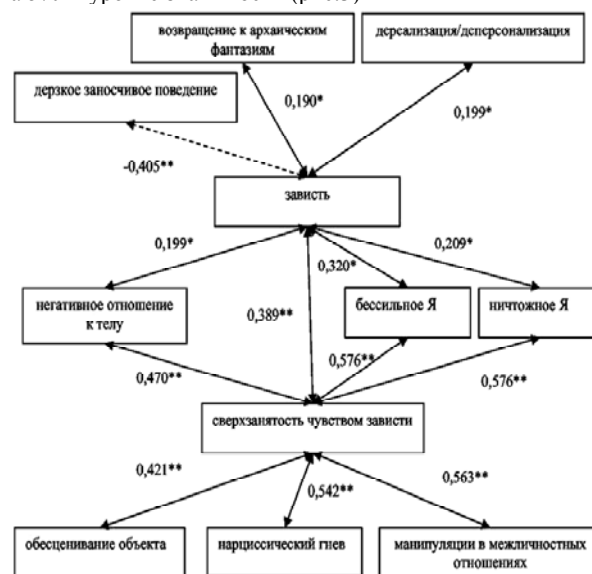


Рис.3. Корреляционная плеяда 2 (ЭГ-2, $N_2=119$)

Условные обозначения:
 ↔ прямая зависимость
 ←--- обратная зависимость
 ** - 1% уровень значимости
 * - 5% уровень значимости

Зависть для респондентов со средним уровнем нарциссизма (ЭГ-2) может рассматриваться как помеха в установлении теплых межличностных отношений. Стремление не допустить превосходства другого над собой, досада от созерцания чужих успехов, бессильная ненависть, злоба. В конечном итоге завистник может рассуждать так: «Я могу переживать ценность другого человека, только как угрозу моему статусу и положению. Я боюсь, что он может нанести ущерб моей карьере, уменьшить мою популярность или бросить тень на мою репутацию, просто затмевая меня. Как я могу допустить его ценность как ценность?» [15, с. 36] (*сверхзанятость чувством зависти* – *обесценивание объекта*, $r = 0,421$ при $p \leq 0,01$).

Возможность для построения отношений открывает развитие собственных способностей личности, но и это затруднено вследствие возвращения к *архаическим фантазиям* ($r = 0,190$ при $p \leq 0,05$), *дерекализации / деперсонализации* ($r = 0,199$ при $p \leq 0,05$) и сопряженностью сравнения, неизбежного в отношениях, с осознанием собственной ничтожности (*зависть* – *ничтожное Я*, $r = 0,209$ при $p \leq 0,05$ – *сверхзанятость чувством зависти* – *ничтожное Я*, $r = 0,576$ при $p \leq 0,01$), бессилия (*зависть* – *бессильное Я*, $r = 0,320$ при $p \leq 0,05$ – *сверхзанятость чувством зависти* – *бессильное Я*, $r = 0,576$ при $p \leq 0,01$), вплоть до *негативного отношения к телу* (*зависть* – *негативное отношение к телу*, $r = 0,470$ при $p \leq 0,05$ – *сверхзанятость чувством зависти* – *негативное отношение к телу*, $r = 0,576$ при $p \leq 0,01$).

Л.С. Архангельская отмечает, что современный человек

в силу ряда социокультурных обстоятельств одновременно выступает в роли как субъекта, так и объекта зависти, он стремится к созданию своеобразного «круга» завидующих ему людей, используя для этого откровенные манипуляции (*сверхзанятость чувством зависти – манипуляции в межличностных отношениях*, $r = 0,563$ при $p \leq 0,01$) [15]. Дж. Фаулз считает, что зависть — это желание изменить образ жизни, «своего рода намерение жить, начиная с этого момента» [16]. Такое стремление многих изменить свою жизнь за счет других людей становится основой для различного рода манипуляций, оправдывает использование других людей в качестве объектов.

Таким образом, зависть если и заставляет осмыслить свою жизнь, наметить планы ее изменения, то на поведенческом уровне воплощение преобразований превращается в удовлетворение двух желаний: «выхватить и удержать» (*манипуляции в межличностных отношениях*, $r = 0,563$ при $p \leq 0,01$), «уравнять и приподняться» (*дерзкое и заносчивое поведение*, $r = 0,563$ при $p \leq 0,01$). Постоянство стремления удовлетворять одновременно противоположные желания приводит к формированию восхитенно-враждебной направленности личности, которая влияет на социально-перцептивную сферу и усугубляет как оценку себя, так и оценку другого (*сверхзанятость чувством зависти – обесценивание объекта*, $r = 0,421$ при $p \leq 0,01$; *ничтожное Я*, $r = 0,576$ при $p \leq 0,01$; *зависть – ничтожное Я*, $r = 0,209$ при $p \leq 0,05$). Можно также предположить, исходя из трактовки зависти, что она ведет в межличностном оценивании к актуализации контрастных и ассимилятивных иллюзий: к завышению оценки другого или к резкому ее снижению, искажает свойства, качества объекта зависти, превращает «эталонность в ее антипод» (*сверхзанятость чувством зависти – обесценивание объекта*, $r = 0,421$ при $p \leq 0,01$).

Мы предполагаем, что необходимость признания превосходства другого человека, осознание и принятие более низкого собственного положения становятся непереносимыми для респондентов ЭГ-2, они склонны интерпретировать чужой успех в первую очередь как свое поражение: Я-реальное обесценивается. Обесценивание может ограничиться неприятием собственного тела – ощущением, что оно безобразно нежеланно и недостойно любви, что, безусловно, позволит на некоторое время отсрочить тотальное опустошение, но не позволит в дальнейшем избежать острого переживания собственной хрупкости. Стремление к превосходству заставляет человека с такими качествами направлять свою активность в деструктивное русло, проявляющееся таким образом, что искажается взаимодействие, допускается «психологическое или даже физическое уничтожение другого» [17].

Ведущими чертами субъекта становятся самоуверенность, отсутствие заботы о благополучии других, враждебность, напористость, стремление к контролю, желание полной власти над окружающими, готовность унижать и оскорблять других, скрывая свою зависимость, беспомощность, чувство одиночества и ненужности (*сверхзанятость чувством зависти – нарциссический гнев*, $r = 0,542$ при $p \leq 0,01$; *ничтожное Я*, $r = 0,576$ при $p \leq 0,01$).

Респонденты ЭГ-2 осуществляют «инфляцию» Я за счет стремления к некоторому идеалу и без учета собственных возможностей, происходит осознание более «низкого собственного социального статуса» в процессе социального сравнения; завидующий интерпретирует чужой успех как свое поражение, а не как выигрыш целого, частью которого он сам является, причина здесь в том, что успехи и приобретения человека, с которым он сравнивает себя, но выступают в его восприятии также еще и в качестве укора [18]. Испытуемые ЭГ-2 постоянно испытывают как осознаваемую, так и неосознаваемую «угрозу» со стороны действительности.

Представление индивида о самом себе становится неустойчивым, наполненным отрицательными эмоциональными переживаниями, которые, в свою очередь, оказывают влияние на результаты сравнения и оценивания в межличностном общении, и, таким образом, вновь возникает порочный круг.

Зависть может быть напрямую связана с мобилизацией импульсов ярости и мести, направленных на компенсацию угрозы потери самоценности, из-за реальных или воображаемых обид. О. Кернберг отмечает, что подоплекой этой потребности в разрушении реальности и общения в близких отношениях является, бессознательная и сознательная зависть к объекту, особенно к такому объекту, который сам внутренне не охвачен подобной ненавистью [4].

В ЭГ-3 обнаружено 6 прямо пропорциональных зависимостей, из них 5 корреляционных связей на 1%-м уровне значимости и 1 – на 5%-м уровне значимости (рис.4).

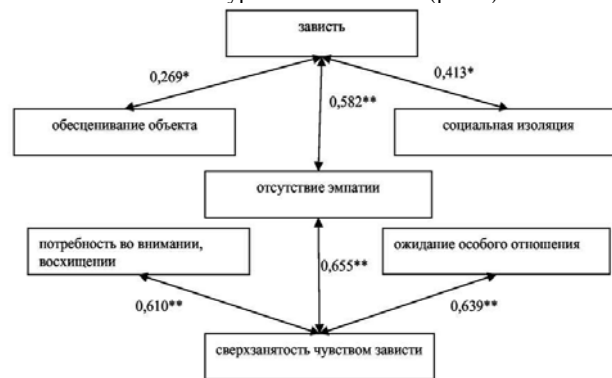


Рис.4. Корреляционная плеяда 3 (ЭГ-3, N₃=56)

Условные обозначения:
 ↔ прямая зависимость
 ** - 1% уровень значимости
 * - 5% уровень значимости

Наиболее сильные связи образованы между параметрами *сверхзанятость чувством зависти* и *отсутствие эмпатии* ($r = 0,655$ при $p \leq 0,01$). Эмпатия – способность спроецировать собственную личность на объект сопереживания, тем самым полностью постигая ее. Способность почувствовать себя на месте объекта [19]. Отсутствие эмпатии подразумевает, неспособность человека одновременно ощущать себя объектом (быть на месте объекта), и продолжать осознавать собственную идентичность самостоятельность, отдельность.

Для респондентов ЭГ-3 существует лишь две возможности: быть с другими в мире и раствориться в нем; быть отдельно и никого не замечать. Для этих полюсных состояний существует альтернатива, которую описывает S. Bach, – состояние рефлексии сознания. Рефлексирующее сознание – это нормальное состояние взрослого человека, когда он способен одновременно воспринимать себя как того, кто думает, чувствует, от кого исходит переживания, мысли и действия и – того, кто представлен во внешнем мире как *одна из единиц, отличных и отдельных* от других. Другими словами, речь идет об осознании себя одновременно в двух ракурсах: «субъективном – быть полностью собой» и «объективном – быть среди людей, быть вместе с ними» [20].

В области *объектных отношений* преобладающими симптомами являются огромная зависть (как сознательная, так и бессознательная); обесценивание других в качестве защиты от зависти (*зависть – обесценивание объекта*, $r = 0,269$ при $p \leq 0,01$); позиция человека, которому должны (*сверхзанятость чувством зависти – ожидание особого отношения*, $r = 0,639$ при $p \leq 0,01$); *потребность в постоянном внимании и восхищении*, $r = 0,610$ при $p \leq 0,01$); неспособность к действительной зависимости от других в отношениях взаимности (*зависть – социальная изоляция*, $r = 0,413$ при $p \leq 0,01$); замечательная неспособность к эмпатии и преданности другим людям (*отсутствие эмпатии – зависть*, $r = 0,582$ при $p \leq 0,01$; *сверхзанятость чувством зависти*, $r = 0,655$ при $p \leq 0,01$).

Основными характеристиками испытуемых ЭГ-3 является грандиозность, крайняя эгоцентричность и явное отсутствие интереса к другим, несмотря на тот факт, что они всегда готовы получать восхищение и одобрение от других людей. Эти респонденты могут испытывать весьма интенсивную зависть к другим людям уже за то, что те производят впечатление наслаждающихся жизнью [4].

Сравнительно-сопоставительный анализ экспериментальных групп показал, что с нарастанием нарциссического признака изменяется уровень *зависти*. Экспериментально установлено, что с нарастанием нарциссического признака изменяется конфигурация взаимосвязей *зависти*, *нарциссических черт и механизмов регуляции самопредставления*. В ЭГ-1 *зависть* может рассматриваться как защитно-компенсаторный механизм, защищающий респондентов с низким уровнем нарциссизма от сомнений относительно ценности собственной личности и глубокой неуверенности в себе. В ЭГ-2, средний уровень нарциссизма, *зависть* может рассматриваться как помеха в установлении теплых межличностных отношений. Респондентам этой группы свойственно переживать себя как объект и субъект зависти. Как субъект зависти они испытывают досаду от созерцания чужих успехов, переживают при этом

бессильную ненависть, злобу враждебность, ощущают собственную «малость», ничтожность. Как объект зависти они стремятся окружать себя теми, кто завидует, чтобы в их восприятии как зеркала любоваться своим отражением. Для испытуемых ЭГ-3 характерен высокий уровень нарциссизма, неспособность к рефлексии и эмпатии, которая защищает их от невыносимых конфликтов, да и сами конфликты связаны с завистью.

Таким образом, можно утверждать, что существует взаимосвязь между завистью и нарциссическими проявлениями личности. Также в ходе исследования доказано, что с нарастанием нарциссического признака изменяется качество и конфигурация взаимосвязей между нарциссическими чертами, механизмами регуляции самопредставления и зависти (как аффективного переживания и как черты личности).

Библиографический список

1. Шамшикова, О.А. О некоторых методологических аспектах и концептуальной валидности конструкта «нарциссизм» / О.А. Шамшикова // Психология в вузе. – Москва-Обнинск. – 2005. – №4.
2. Куттер, П. Любовь, ненависть, зависть, ревность. Психопсихический анализ / П. Куттер. – СПб.: Б.С.К., 2004.
3. Мак-Вильямс, Н. Психопсихическая диагностика: понимание структуры личности в клиническом процессе / Н. Мак-Вильямс. – М.: «Класс», 2006.
4. Кернберг, О.Ф. Тяжелые личностные расстройства / О.Ф. Кернберг. – М.: Независимая фирма «Класс», 2000.
5. Клепикова, Н.М. Новый диагностический инструмент: опросник «Нарциссические черты личности» / Н.М. Клепикова // Философия образования. – 2008. – № 1 (22).
6. Millon, T. DSM Narcissistic Personality Disorder. Historical Reflections and Future Directions / Disorders of Narcissism: Diagnostic, Clinical, and Empirical Implications. Edited by Elsa F. Ronningstam, Ph. D., American Psychiatric Press, Inc. - Washington, DC, 1997.
7. Diagnostic criteria from DSM-IV-TR APA. Published by the American Psychiatric Association. - Washington, DC, 2000.
8. Короленко, Ц.П. Личностные и диссоциативные расстройства: расширение границ диагностики и терапии: монография / Ц.П. Короленко, Н.В. Дмитриева. – Новосибирск: Издательство НГПУ, 2006.
9. Столору, Р. Клинический психоанализ. Интерсубъективный подход / Р. Столору, Б. Брандшафт, Д. Атвуд. – М.: Когито-Центр, 1999.
10. Deneke, F.-W. Die Regulation des Selbsterlebens bei Gesunden, psychosomatischen, psychoneurotischen und alkoholkranken Patienten – ein taxonomischer Forschungsansatz // Psychotherapie, Psychosomatik und medizinische Psychologie. – 1994.
11. Волобуева, Н.Л. Нарциссическая личностная ориентация взрослых / Н.Л. Волобуева // Аспирантский сборник НГПУ-2001: по материалам научных исследований аспирантов, соискателей, докторантов. – Новосибирск: НГПУ, 2001.
12. Шамшикова, О.А. К вопросу о верификации концепта «нарциссизм» (стандартизация зарубежной методики «Narzissmusinventar» F.W.Deneke, B.Hilgenstock, R.Muller) / О.А. Шамшикова, Н.М. Клепикова // Психологическая диагностика. – 2006. – №1.
13. Бююль, А. SPSS: искусство обработки информации. Анализ статистических данных и восстановление скрытых закономерностей / А. Бююль, П. Цефель. – М.: ДиаСофт, 2005.
14. Кляйн, М. Зависть и благодарность. Исследование бессознательных источников / М. Кляйн. – СПб.: Б.С.К., 1997.
15. Архангельская, Л.С. Зависть: психологические истоки / Л.С. Архангельская. – М.: Изд-во РГСУ, 2008.
16. Фаулз, Дж. Аристотель: Философская эстетика / Дж. Фаулз. – СПб.: Симпозиум, 2003.
17. Лабунская, В.А. Психология затрудненного общения / В.А. Лабунская, Ю.А. Менджерицкая, Е.Д. Бреус. – М.: Академия, 2001.
18. Муздыбаев, К. Завистливость личности / К. Муздыбаев // Психологический журнал. – 2002. – Т. 23. – № 6.
19. Райкрофт, Ч. Критический словарь психоанализа: пер. с английского Л.В. Тороповой, С.В. Воронина, И.Н. Гвоздева; под ред. С.М. Черкасова / Ч. Райкрофт. – СПб.: Восточно-Европейский Институт Психоанализа, 1995.
20. Bach, S. Narcissistic States and the Therapeutic Process / S. Bach. – Publisher: Jason Aronson.

Статья поступила в редакцию 29.06.09

УДК 159.923+316.7

О.А. Шамшикова, канд. психол. наук, доц. НГПУ, г. Новосибирск, Email: shamka05@mail.ru

МИФ О НАРЦИССЕ КАК МОДЕЛЬ УНИВЕРСАЛЬНЫХ ВНУТРИЛИЧНОСТНЫХ ПРОБЛЕМ СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКА

В статье рассматривается психологическая реальность мифа о Нарциссе, анализируются психологические доминанты нарциссизма – самолюбие и самопознание в контексте многовековой оппозиции толкования его текстов в европейской культуре.

Ключевые слова: нарциссизм, самолюбие, самопознание, возможность и действительность, случайность и необходимость, фантазии, рефлексия, смыслообразование, понимание, переход.

Тема нарциссизма на историческом континууме европейской культуры от Античности до наших дней перманентно воспроизводит себя в мифе о Нарциссе. Мифы не бывают случайными, в глубине каждого из них лежит та психологическая реальность, которая близка и понятна многим поколениям.

Мифологический образ Нарцисса представляет собой удобную модель, раскрывающую универсальную структуру внутриличностных проблем человека. Однако любые попытки исследовать древний миф незамедлительно обнажают извеч-

ный парадокс: параллельно *сосуществующие* в европейской культуре его диаметрально противоположные трактовки. Одна из них – от Овидия до З.Фрейда (и его последователей), включая современных философов – тщательно рисует образ *самовлюбленного Нарцисса*, зачарованного собственным отражением в водной глади ручья. Противоположная традиция европейской культуры, представленная текстами гностицизма, христианского мистицизма и психологами юнгианского толка, воскрешает образ *самопознающего Нарцисса*, созерцателя, мудреца.

Как отмечает Л.В. Стародубцева, самовлюбленный Нарцисс, ввергнут в самообман, зачарован «поверхностью» – отражением. Для самопознающего Нарцисса – это лишь способ увидеть в отражении того, кто отражается или заглянуть в глубину самого себя [1]. Первый любит «на», оставаясь в плену «внешнего», зачарованный своей красотой. Причина его гибели заключается в том, что он любит иллюзию, «кажимость», то чего реально не существует. Второй, вглядываясь «сквозь» красоту видимого отражения, проникает к «невидимому». Это взгляд внутрь самого себя, обращенный к миру сущностей. Инвертируя смыслы, причина его гибели обнаруживает цель самопознания. Он «прозревает в своем отражении “бессмертное” бытие, по отношению к которому он сам – всего лишь “кажимость”, смертный человек» [там же, с. 201].

Так кем же был на самом деле Нарцисс – познавшим себя мыслителем или застывшим в непреступной гордыне, самовлюбленным красавцем? Вопрос, сформулированный по принципу «или – или» вряд ли имеет решение. Многовековой опыт конфронтации обеих традиций в европейской культуре подтверждает, что подобная задача, видимо, является не корректной.

А если попытаться переформулировать вопрос иначе (положив в основу вопроса не «или–или», а принцип «и–и»)? По-другому говоря, попытаться обозначить проблему так, чтобы можно было рассматривать одну и ту же реальность мифа о Нарциссе одновременно с двух позиций и под таким углом, где разные его трактовки не отрицают друг друга, а лишь делят между собой сферы влияния – вне зависимости от исследовательских задач. Это предполагает поиск того «потерянного звена», которое позволило бы связать в единую методологическую сеть психологические доминанты нарциссизма – *самолюбие и самопознание*.

Представляется, что для решения подобной задачи следует обратиться к тому направлению методологических рассуждений, в основе которых лежат размышления Аристотеля о том, что объект рассуждения может рассматриваться и как БЫТИЕ В ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ, и как БЫТИЕ В ВОЗМОЖНОСТИ и одновременно как их ВЗАИМОПЕРЕХОД. И если согласиться с тем, что обе традиции толкования древнего мифа в европейской культуре имеют равное право на существование (т.е. признать равноправность теорий фрейдистов и юнгианцев), то из этого органично вырисовывается *идея диалога*, которая может быть реализована на принципе взаимодополнительности и согласования обеих традиций. Проблема антиномии единства и многообразия интерпретаций мифа о Нарциссе в данном случае может быть решена на методологическом фундаменте постнеклассической науки в форме *семiotического переосмысления* трактовок древнего мифа.

1. О смысле и бессмысленности жизни и рефлексии в сознании

Развитие темы нарциссизма в европейской культуре в целом основывалось на самой древнейшей версии мифа о Нарциссе, представленной Публием Овидием Назон в его «Метаморфозах» [2, с. 144-165]. В первом приближении этот вариант выглядит следующим образом: Тиресий предсказывает речному богу Кефиссу и нимфе Лириопе, что их ребенок Нарцисс проживет долгую жизнь, если ему никогда не случится увидеть своего лица. Но однажды юноша Нарцисс набредает на ручей и, влюбившись в собственное отражение, умирает от безнадежной любви к самому себе.

Овидий начинает свое повествование непосредственно «с нарциссической темы, связанной с телесным удовлетворением, обыкновенной завистью и теми чувствами, которые испытывает объект любви, когда его партнер испытывает страсть» [21, с. 21]. Уже в самом начале мифа присутствует «предупреждение об опасности слишком сильной самовлюбленности и недостатка любви» [3, с. 156].

Миф начинается со спора между Юпитером и Юноной – они никак не могут разрешить вопрос – кто же все-таки получает большее удовольствие от любовных утех, мужчина или женщина. Заметим, речь идет исключительно о собственном удовольствии, а не об удовольствии партнера. Призван решить этот спор Тиресий – совершенно удивительная лич-

ность, единственный из всех людей, совмещающий в себе мужское и женское начало. Ответ, который он дает, приводит в бешенство Юнону. Представляется, что сейчас в повествовании древнего мифа завязывается важный узел запутанного клубка – вводится *мотив противоборства двух сил* – разгневанная Юнона *делает слепым* Тиресия, в то время как Юпитер *открывает ему внутреннее зрение*. Неожиданно для себя Тиресий получает дар провидца и становится пророком. И только теперь Овидий переходит к описанию судьбы Нарцисса.

Отцом Нарцисса был речной бог Кефисс, который учинил над нимфой Лириопой насилие – сбросил в реку (изнасиловал ее) и она забеременела. Итак, Нарцисс – сын речного бога. Он происходит из того элемента, который находится в постоянном движении – вода в реке (жизни) течет, изменяется. Но одновременно в вечном потоке вещей содержится и величественный покой постоянства. Иначе говоря, река является тем образом, который *объединяет постоянство и перемену времени*. Фигура Нарцисса возникает из непреодолимой нужды «реки жизни». Возможно, именно этот аспект придает образу Нарцисса то удивительное очарование, которое на протяжении многих веков не меркнет в европейской культуре.

Нарцисс был необычайно красив с самого рождения, поэтому мать-Лириопе узнает у Тиресия, как долго будет жить столь прекрасное дитя. Провидец отвечает туманно – в его ответе скрывается тайна – начинается игра мерцающих смыслов, звучит роковая фраза: «если ему никогда не *случится* увидеть своего лица» (или «*доколь он себя не увидит*»).

Заметим, что драма Нарцисса начинается разворачиваться, когда он достигает возраста 16 лет. Из этого следует, что эпизод с Нарциссом отражает непосредственно *юношескую фазу человеческой жизни* с ее огромной потребностью в самоопределении и поисках собственного «Я». По Э.Эриксону на протяжении всей юности субъективный образ себя и мира содержит утопическую особенность: становление самосознания универсально порождает позицию всемогущества, потребность в самоутверждении направляется в сторону общества, однако мера собственной личности пока еще мало известна. По сути, речь здесь идет о процессе «завершения идентичности» и возможности стать объектом саморефлексии [4].

Как отмечает ряд авторов (М. Якоби, Н. Шварц-Салант, Л.В. Стародубцева и др.), возможность сделаться объектом саморефлексии ощущается человеком не иначе, как нечто сомнительное и подозрительное. Библейский миф о рае выражает эту двусмысленность саморефлексии: *как первоначальный “грех” – «и они постигли, что они обнаженные» – и как нечто, что приносит смертность и потерю рая* [5].

Но что же в мифе о Нарциссе является результатом этой двусмысленности? Представляется, что это и есть то, что раскрывает *смысловое ядро нарциссизма* – *знание об ограниченности жизни, о своей уникальности и особости* (о собственном «Я») и *о человеческом месте во Вселенной*. Это то, что проявляет и выражает себя в *универсальной диалектической спирали, связывающей воедино два измерения психического развития человека – интеграцию «Я» и «Мы»*.

По К.Г. Юнгу, самым величайшим ограничением для человека является *чувство себя*; оно проявляется в ощущении: «Я есть ТО!». В таком осознании человек ощущает себя одновременно *ограниченным и вечным*, как один и как другой. И хотя сам К.Г. Юнг едва ли бы здесь использовал термин «нарциссизм», его психологические идеи о мотивах, лежащих в основании человеческого поиска себя и установлении глубоких отношений с людьми, на наш взгляд, принадлежат той же самой феноменологии.

К.Г. Юнг в соавторстве с А. Яффе (Jung, C.G. and Jaffe, A., 1963) пишет: «Только понимая, что мы уникальны в своей собственной комбинации (генов и срока пребывания на Земле) – т.е. в конечном счете, ограничены – мы открываем в себе способность осознавать бесконечность Вселенной и себя в ней. Но только тогда!» [6, с. 357]. Похоже, что Х. Когут (Kohut, H. 1966) – известнейший теоретик нарциссизма (кото-

рый относит себя исключительно к фрейдистам), указывает в том же самом направлении. Он отмечает, что зрелые формы или, так сказать, трансформация нарциссизма (как способность человека к мудрости, юмору, эмпатии и творчеству) в итоге позволяют человеку «осознавать ограниченность своего существования и адекватно действовать в соответствии с этим болезненным открытием» [7, с. 454]. Он особо подчеркивает, что неизбежность смерти может являться серьезным доказательством того, что на самом деле человеческая жизнь крайне бессмысленна. «Единственная черта, являющаяся гордостью человека – это его способность смело встречать бессмысленность жизни, без любого ее приукрашивания» [там же, с. 242]. Эти размышления можно истолковать как ссылку на сдержанный подход З. Фрейда и классических фрейдистов, согласно которым истина и абсолютное отсутствие фантазий являются наибольшей ценностью и конечной целью психоанализа. Однако далее Х. Когут делает замечание, что, тем не менее, крайне важно понять, почему же многие люди могут принять смерть как неотъемлемую часть своей жизни, той жизни, которая, несмотря ни на что все-таки наполнена смыслом. Этим замечанием он вторгается в ту область, которая ранее исследовалась непосредственно К. Юнгом и по традиции его последователями.

Для К.Г. Юнга вопрос смысла человеческой жизни, несомненно, связан с самостью, которая реализуется через процесс индивидуации. «В последнем анализе *жизнь каждого человека является реализацией целого* <...> и только это является смыслом жизни» [8, пара 330]. Для Х. Когута, также как и для К.Г. Юнга, процессы, посредством которых созревает самость, нацелены, в конечном счете, на достижение реализации внутреннего замысла. Х. Когут пишет, что фундаментальной задачей человека является «реализация, посредством его действий, плана его жизни», что подразумевает следующее: план был заложен нуклеарной самостью [9, с. 133].

По Х. Когуту (Kohut, H., 1977), самость, «какова бы ни была история ее развития, является центром инициативы, единичей, которая пытается следовать своим собственным курсом» [10, с. 245]. Он считал, что различные формы нарциссического расстройства личности являются главным образом симптомом не полного (не завершенного) психического развития и в тоже время, подчеркивал, что нарциссическая патология удерживает личность от «конечного падения на жизненной кривой». К.Г. Юнг (C.G. Jung, 1932; 1944) упорно рассматривал любой невроз в «конечном счете как страдания души, которая не нашла своего смысла» [11, пара 497] и наделял смысл той силой, которая способна исцелять человека, т.к. смысл «делает множество неприемлемых вещей приемлемыми – возможно все» [6, с. 373].

Любопытно, но параллели с юнговскими идеями становятся даже более очевидными, когда Х. Когут замечает: «Существуют, конечно, и такие кто мог бы сказать, что вышеупомянутые спорные вопросы не являются разумным предметным научным вопросом; что, рассматривая их, мы выпускаем из вида те области, которые могут быть разъяснены с помощью научного исследования и вторгаемся в туманные области метафизики. Я не согласен. Такие проблемы, как переживания жизни как бессмысленной, не смотря на внешний успех, переживание жизни как значимой, не смотря на внешнюю неудачу, чувство торжествующей смерти или безжалостного естественного отбора являются обоснованными целями научного исследования. Потому что они – не есть туманные абстрактные размышления, а являются содержимым интенсивных переживаний клиентов, которые можно наблюдать как внутри (посредством эмпатии), так и снаружи клинической ситуации» [10, с. 242].

Хотя и очевидно, что Х. Когут (2002) отталкивается исключительно от идей З. Фрейда, но вместе с тем он во многом «совпадает» во взглядах с К.Г. Юнгом. При этом Х. Когут никогда, ни в одной из своих работ, не ссылается на К.Г. Юнга и, похоже, в принципе не принимает во внимание труды по-

следнего, несмотря на то, что именно на вопросах смысла и бессмысленности человеческого существования аналитическая психология К.Г. Юнга концентрируется особенно явно.

Размышляя над вопросами смысла и бессмысленности человеческой жизни, К.Г. Юнг пишет: «Почему же человеку любыми правдами и неправдами так необходимо достигнуть рефлексивного сознания? Это поистине является решающим вопросом и я не нахожу на него ответ легко. Вместо реального ответа я только могу признать следующее: я полагаю, что через тысячи и миллионы лет, кому-то пришлось осознать, что этот чудесный мир, в котором есть горы, океаны, солнце, луна, галактики, туманности, растения и животные *существует*» [12, пара 177]. Потому что «*без рефлексивного сознания человека мир – гигантская бессмысленная машина; насколько нам известно, человек – единственное существо, которое может открывать смысл*» [6, с. 140].

С. Баш (Bach S., 1985), которого в целом можно отнести к современным «фрейдистам», высказывает сходную мысль: по-видимому, человек единственное на Земле существо, которое вырабатывает рефлексивное сознание и способность размышлять над собственными ограничениями и смертностью. Признание этих ограничений и формирование связной и «культурально реалистичной картины Я», по-видимому, неизбежно связано с бунтом против этих ограничений; с попытками, по крайней мере, в фантазии, изменить то самое осознание и объективизацию «Я», которые являются *сущностью человечности*, и которые неизбежно приносят с собой осознание бессилия и смерти, отделенности (но не отчуждения от других!) [13].

В традиционном смысле состояние рефлексивного сознания – это нормальное состояние взрослого человека, когда он способен одновременно воспринимать себя как того, кто думает, чувствует, от кого исходят переживания, мысли и действия и – того, кто представлен во внешнем мире как *одна из единиц, отличных и отдельных* от других. Другими словами, речь идет об осознании себя одновременно в двух ракурсах: «субъективном – быть полностью собой» и «объективном – быть среди людей, быть вместе с ними».

Очевидно, что каждый человек рожден с потенциалом особой индивидуальности, которая на протяжении всей жизни стремится к *само-осуществлению* – и это, конечно, нарциссический компонент. В стремлении к «само» (самолюбию, самоосуществлению, самореализации, самооценке, самовыражению, самоотношению, самопознанию и пр.) кроется способность человека осознавать любое отчетливое существование в мире в качестве «своего». А это уже подводит нас к проблеме дифференциации между самовлюбленностью и личностной проблемой «чувства себя, своей уникальности и особости». В первом приближении, в основу этой дифференциации может быть положен конкретный признак – степень выраженности нарциссизма или *мера «чувства себя, своей уникальности и особости»*.

В норме «чувство особости», безусловно, связано с чувством собственной подлинности и радости (я красив, умен, талантлив, силен и прочее.) Вместе с тем оно может быть соединено и с нарциссическими фантазиями всемогущества и гордыни или с характерным восприятием своего окружения как множественного отражения самого себя, что свойственно личностям нарциссического типа.

Многочисленные зарубежные исследователи подчеркивают, что личности нарциссического типа не способны быть полностью собой и одновременно быть в социуме, поскольку если они «внутри», то их нет в этом мире, а если они «снаружи», то тогда они как будто наблюдают за собой со стороны. Возможно, что именно этот момент предполагал Ж. Лакан, когда отмечал, что если подобные лица «говорят с вами, то не о себе, а если о себе, то <...> не с вами» [цит. по: 13, с. 223]. По этому же поводу С.Баш (Bach S., 1985) замечает: их поведение ощущается как странное, нереальное, бессвязное, не

имеющее смысла. Можно было бы сказать, что *они научились методам того, как жить, вместо того, чтобы научиться, как быть человеком* [13].

К этому важно добавить, что лицам с нарциссическим расстройством совершенно недоступно состояние рефлексивного сознания – у них недостаточно развита (или нарушена) рефлексивная функция, что связано с «разрастанием» области нарциссических фантазий (как результат защитно-компенсаторного образования или структурного дефицита). Следует особо подчеркнуть, что нарциссические фантазии имеют особую специфику – это *фантазии-переживания* (или некие экзистенциальные состояния), сконцентрированные в точке «Я есть». Их невозможно передать на языке событий, к которым, например, относятся мечты или сказки. Эти фантазии имеют биполярную дихотомию понятий и аффектов, отсутствие интегрированного гештальта тела, конкретное или синкретическое мышление, синхроническую, а не диахроническую темпоральность, отсутствие каузальности и общую «статичность», а не целостность [13]. Вместе с тем С. Баш (Bach S., 1985) проникательно подмечает, что каждая нарциссическая фантазия с ее всемогуществом и трансцендентностью выражает в какой-то гротесково-искаженной форме *потенциально достижимую человеческую возможность*.

Заметим, что в повествовании Овидия, мать Лириопы предполагает узнать о будущем своего сына нечто неожиданное, похоже, именно поэтому и спрашивает о его судьбе у провидца Тиресия. Данный фрагмент также может быть интерпретирован чисто во фрейдистском ключе, как типичные нарциссические фантазии: «Я являюсь, несомненно, исключительным и особенным. У судьбы, конечно, есть для меня в запасе великие события». Однако проблема с такой интерпретацией заключается именно в том, что в европейской культуре и в мифах, и в сказках новорожденный ребенок обычно отправляется в мир с напутствием оракулов или каким-либо особо важным пророчеством (например, Эдип или Спящая красавица и пр.). Ребенок здесь традиционно предстает «уникальным и особенным» [14]. Едва ли это похоже только на то, что подобная ссылка всегда указывает исключительно на деструктивные нарциссические проблемы.

2. От себялюбия к ... самопознанию

В финале мифа о Нарциссе противостояние юнгианцев и фрейдистов непосредственно достигает своей кульминации. Однако, если для З. Фрейда и ортодоксальных психоаналитиков нарциссизм важен как *себялюбие* (как экономико-динамический аспект либидозной нагрузки собственного образа) [3; 15; 16; 17], то все юнгианцы сходятся в едином мнении: никто из них не рассматривает любовь Нарцисса к своему отражению, и его физическую смерть, как чистое тщеславие [18; 19; 21]. Но трактуется ли фрагмент смерти Нарцисса фрейдистами как *самовлюбленность* или юнгианцами как *самопознание* не отменяет того факта, что и фрейдисты, и юнгианцы высказывают странную, на первый взгляд, мысль. Фрейдисты пишут: «прежде чем нарциссизм (как самовлюбленность) может быть преодолен, он должен хорошо прижиться в человеке» [22, с. 45]. В свою очередь юнгианцы отмечают: не может появиться нужды в самопознании без зачарованности собой [19; 23].

Из этих положений-тезисов вытекает гипотетическое следствие: *самовлюбленность – это есть ни что иное, как ВОЗМОЖНОСТЬ самопознания*. Но что же такое есть ВОЗМОЖНОСТЬ? В обыденной жизни часто принято рассуждать по схеме: нечто обладает возможностями, которые либо реализуются, либо нет. Однако Сократ, не ставший Наполеоном, не был возможностью Наполеона, поскольку человек творит поле своих возможностей только в тех пределах, которые ему доступны. Познав свои возможности, он переводит их в действительность, которая по отношению к его будущему выступает как новая возможность.

Философские категории *возможность* и *действительность* выражают реальные механизмы превращения, в основе которых лежит причинно-следственное отношение. Вместе с тем причина и следствие входят в систему различных связей.

Причина как символ и выражение следствия, это и есть ВОЗМОЖНОСТЬ (например: гусеница есть возможность куколки, а куколка есть возможность бабочки); следствие же, как реализация или осуществление причины-возможности есть действительность [24, с. 170-172]. Переход возможности в действительность – это есть ни что иное, как ПЕРЕХОД одних явлений в другие, выражение символических связей мира.

Заметим, что идея ПЕРЕХОДА отчетливо прослеживается на разных уровнях анализа мифа вне зависимости от методологических позиций исследователей. Она лежит в основе дифференциации эпизода рефлексии Нарцисса (как некий зазор, разрыв между этапом «ошибки и иллюзии» и этапом «узнавания и признания»); в основе юнгианской идеи трансформации (на месте гибели Нарцисса вырастают цветы), а также – фрейдистской идеи наказания и освобождения (как искупления вины) Нарцисса.

Вместе с тем важность предсказания слепого провидца Тиресия отражает *случайность и необходимость* встречи Нарцисса с самим собой. Очевидно, что эта встреча представляет собой только *случайность* (имеет вероятностный характер); и именно здесь включается в игру пророчество Тиресия: «если ему никогда не случится увидеть своего лица».

Нарцисс, который так восхищен своим отражением в водной глади, оказывается буквально прикованным к месту возле ручья. Великая Немезида вынуждает юношу безотрывно смотреть на свое собственное выражение лица, пристально вглядываться в свое отражение – он должен (!) занять страдальческую позицию. Тем самым она определяет его судьбу. Встреча Нарцисса с самим собой выступает уже как *необходимость* – эта неожиданная встреча вызвана огромной силой (роком), что в мифе символизируется Немезидой. Понятие «рок» предписывает смирение, покорность, пассивность и даже мазохизм. Обреченность одновременно создает и условия вызова судьбе, и условия принятия своего собственного желания и ответственности за него.

Видимо пророчество Тиресия намекает на тот же самый психологический контекст. Роковая фраза «доколь он себя не увидит» скрывает парадокс, который уже известен Тиресию. Ирония здесь состоит в том, что в ловушке призрачного самолюбования невозможно в принципе занять позицию наблюдателя и увидеть себя со стороны, т.е. *рефлексировать*. Но Тиресий знает, что Нарцисс содержит ВОЗМОЖНОСТЬ соотносить идею и образ самого себя – сделаться объектом саморефлексии.

Примечательно, но вода, по мнению юнгианцев, в своих непроницаемых глубинах, со своей зеркалоподобной поверхностью – это графический образ бессознательного. На поверхности, на границе между сознанием и бессознательным, спонтанно возникает множество фантазийных образов. Главное здесь то, что символический образ имеет место в обоих мирах (состоит из сознательной и бессознательной частей) [9]. Представляется, что в мифе происходит нечто аналогичное: Нарцисс и его отражение – это *символ человеческой целостности Нарцисса* (то, что «имеет место в обоих мирах»).

Изначально Нарцисс считает, что тот, некий божественно красивый юноша (любимый объект, в терминах психоанализа), которого он увидел в водной глади ручья и в которого так сильно влюбился – другой человек (*не мог осознать, на что смотрел*). Данный фрагмент мифа отражает пристрастность сознания Нарцисса, которое носит характер жесткой фиксации на доминирующем смысловом образовании – самолюбии и самолюбовании: *был очарован прекрасным образом и взволнован самой иллюзией, которая обманывала его взор*.

Изначально Нарцисс считает, что тот, некий божественно красивый юноша (любимый объект, в терминах фрейдистов), которого он увидел и в которого так сильно влюбился – другой человек. И здесь уместно привести цитату из Ж. Лакана: «Прежде чем собственное “Я” утвердится в своей идентификации, оно путает себя с тем образом, который его формирует» [25, с. 44]. Или: «собственное “Я” путается с Другим, опутывается им, пытается от него отделиться» [26, с. 22]. И это первая часть эпизода рефлексии Нарцисса – этап ошибки и иллюзии.

Нарцисс полностью *сконцентрирован* на своем собственном отражении, но уже намечается тенденция «разрыва смысловых связей» (разрушение доминирующего смыслового образования – «самолюбия и самолюбования» Нарцисса). Овладевая своей судьбой (разделенный с объектом своей любви), Нарцисс первый раз переживает ощущение потери и горя, начинает испытывать сострадание к другому. Зеркальное отражение Нарцисса, как его отраженное «Я», вынесенное вовне, становится наглядной формой рефлексии самосознания: *юноша начинает понимать*, что черты, которые он видит – это только его собственные черты, но теперь он уже *способен опознать* это отражение как «свое собственное»: *Увы! Я и являюсь тем юношей, которого я вижу*.

Здесь налицо момент *понимания* Нарциссом *собственно-го непонимания того, что исходно им не по-ни-ма-ет-ся*. «Продуктивность непонимания, – замечает В.П. Зинченко (1998), – связана с тем, что оно влечет за собой поиск смысла» [цит. по: 27, с. 261]. Но главное здесь то, что без способности к рефлексии невозможно понять, *что же понимается*.

Версия Овидия становится решительным моментом ПЕРЕХОДА, при котором Нарцисс уже окончательно *признает*, что его возлюбленный есть только его собственное отражение: *Что же мне теперь делать? Ведь то, чего я желаю – у меня уже есть*.

Как замечает А.Ю. Агафонов, «только после того как "смысл узнал себя", происходит его осознание в качестве мысли, которое сопровождается чувством субъективной очевидности» [27, с. 271]. И здесь уместно обратиться к М.М. Бахтину. «Сказанное слово, – подчеркивал М.М.Бахтин (в работе «Проблемы содержания материала и формы»), – стыдит-ся себя самого в едином свете того смысла, который нужно было высказать <...> Пока слово не было сказано, можно было верить и надеяться – ведь предстояла такая нудительная полнота смысла, – но вот оно сказано, вот оно все здесь во всей своей бытийно-упрямой конкретности – все, и больше ничего нет! Уже сказанное слово звучит безнадежно в своей уже-произнесенности; сказанное слово – смертная плоть смысла» [цит. по: 27, с. 264].

Любовь все больше истощает юношу – даже голод не может отвлечь его от ручья. Американский психоаналитик Х.Стерн как-то иронично заметил, что Нарцисс умер оттого, что был настолько захвачен своим образом, что забыл о самосохранении и пище [26]. Дж.Холмс, ссылаясь на Г.Розенфельда, отмечает, что нарциссизм (как предельную форму самолюбия или патологическую любовь к себе) можно «метафорически сравнить с "мафией", которая полностью овладевает разумом, затем безжалостно настаивает на прекращении (каких бы то ни было) внешних связей» [22, с. 8].

В пространстве мифа проступает диалектика любви и смерти: *Так мало жизни остается во мне – неужели я обречен на раннюю смерть в самом расцвете своей молодости?* И здесь мы можем зафиксировать *вторую часть эпизода рефлексии Нарцисса – этап узнавания и признания*. Можно сказать, что во фрейдистском смысле произошла дифференциация между само-репрезентацией и объект-репрезентацией.

К Нарциссу медленно приходит мучительное осознава-

ние – *глубинное понимание факта собственного понимания того, что тот, в плену кого он оказался, – это часть его самого*. Переживание себя и травматического события (невозможность овладеть любовным объектом, своим собственным отражением) задает *необходимость перестройки сети смысловых связей, требует иного соединения смысловых элементов и образования новых смысловых отношений*. Смысл конструируется пониманием. Смысловая перестройка осуществляется посредством соединения смысловых элементов «текущего настоящего» (по А.Ю. Агафонову [27]) или *смыслового связывания* (по Б.В. Зейгарник [28]), суть которого заключается в особой внутренней работе, которую можно назвать процессом «обретения целостного Я».

В финале мифа навязчивая идея своим собственным отражением замещается (в психологическом смысле) эмоционально заряженным символом – насыщенным знаком памяти, увековечивающим произошедшие события, и отражает завершенность травматического опыта Нарцисса. Условно говоря, рождается новая, более подвижная, опосредованная сеть связей и смысловых позиций (отношений) юноши с интеграцией его травматического опыта в целостный временной контекст, когда навязчивая идея своим собственным отражением приходит к концу. И здесь, пожалуй, можно подумать об идее З. Фрейда, состоящей в том, что целью психоанализа является преобразование принудительно-бессознательного повтора инфантильных конфликтов в *воспоминание*. Вместе с тем, как утверждают юнгианцы, ключом ко всей этой истории является *трансформация* – на месте гибели Нарцисса вырастает нежный цветок с быстро увядающими лепестками и нежным ароматом – он и есть этот прекрасный цветок.

Какая изящная метаморфоза: вырастает отнюдь не бурьян, а прекрасный цветок с венчиком из белых лепестков и желтой сердцевинкой... Цвет белый: символ чистоты, невинности (пустоты и смерти?), желтый – цвет пронзительной ясности, независимости (и безумия?) [29, с. 160-161].

Представляется, что финал мифа универсально отражает один из потенциальных моментов ВЗАИМОПЕРЕХОДА из БЫТИЯ В ВОЗМОЖНОСТИ в БЫТИЕ В ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ. В свернутом виде эта идея прорисовывается следующим образом: *себялюбие* (нарциссическая нужда в самолюбии) есть ничто иное, как *причина-возможность саморефлексии*, но не в смысле еще не осуществившегося, а того, что *может потенциально быть* осуществленным. Когда же саморефлексия становится моментом глубинного понимания того, что (?) *потенциально может быть понято и осуществлено*, она уже является *действительностью*, иначе говоря, является *новой причиной-возможностью*, ВОЗМОЖНОСТЬЮ самопознания. Иначе говоря, рефлексизирующее сознание позволяет человеку возвращать понимание самому себе. Процесс понимания является по существу *процессом смыслообразования*, но ведь это и есть то «потерянное звено», которое санкционирует примирение европейских конфронтирующих традиций и связывает в единую методологическую сеть психологические доминанты нарциссизма – *самолубие* и *самопознание*.

Библиографический список

1. Стародубцева, Л.В. Философский нарциссизм и припоминание / Л.В. Стародубцева // Мир психологии. – 2002. - №2 (30).
2. Овидий. Любовные элегии; Метаморфозы; Скорбные элегии / пер. с латин. С.В. Шервинского; Вступ. статья С. Ошерова; Коммент. М. Томашевской. – М.: Худож. Лит-ра., 1983.
3. Куттер, П. Современный психоанализ. Пер. с немецкого С.С. Панкова под общей ред. В.В. Зеленского / П. Куттер. – СПб.: Б.С.К., 1997.
4. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис: пер. с англ. / Общ. ред. и предисл. А.В. Толстых // Э. Эриксон. – М.: Издательская группа «Прогресс», 1996.
5. Якоби, М. Стыд и истоки самоуважения / М. Якоби. – М.: Библиотека аналитической психологии, 2001.
6. Jung, C.G. and Jaffe, A. Memories, Dreams, Reflections, London: Collins, London: Routledge and Kegan Paul, 1963.
7. Kohut, H. Forms and transformations of narcissism, in P.H. Ornstein (ed.) The Search for the self, vol. 1, New York: International Universities Press, 1978.
8. Jung, C.G. Psychology and Alchemy, CW 12. 1944 / 2000.
9. Якоби, М. Стыд и истоки самоуважения / М. Якоби. – М.: Библиотека аналитической психологии, 2001.
10. Kohut, H. The Restoration of the Self, New York: International Universities Press. 1977.
11. Jung, C.G. Psychoanalysis and Cure of Souls, CW 11. 1932 / 1990.

12. Jung, C.G. Psychological Aspects of the Mother Archetype, CW 9 / 1. 1939 / 1984.
13. Bach, S. Narcissistic States and the Therapeutic Process. New Jersey, 1985.
14. Ранк, О. Миф о рождении героя / О. Ранк. – М.: Релф-бук; К.: Ваклер, 1997.
15. Мак-Вильямс, Н. Психоналитическая диагностика / Н. Мак-Вильямс. – М.: Независимая фирма «Класс», 1998.
16. Фрейд, З. О нарциссизме / Очерки по психологии сексуальности // З.Фрейд. – Минск: Поппури, 2003.
17. Kernberg, O.F. Borderline Conditions and Pathological Narcissism, New York: Aronson. 1975.
18. Berry, P. Echo and Beauty, (Spring 1984) Irving, TX: Spring Publications, 1980.
19. Sartorius, B. Der Muthos von Narziss: Notwendigkeit und Grenzen der Reflexion, Analyt. Psychologie, 12 (4). P.p. 286-97, Basil: Karger. 1981.
20. Satinover, J. Puer Aeternus: the narcissic relation to the self, Quadrant, 13 (2). P.P.75-108, New York: C.G. Jung Foundation for Analytical Psychology, 1980.
21. Stein, M. Narcissus, New York: Spring Publications. 1976.
22. Холмс, Дж. Нарциссизм / Дж.Холмс. – М.: ООО «Издательство Проспект», 2002.
23. Kalshed, D. Narcissism and the search for interiority, Quadrant, 13 (2). P.P.46-74, New York: C.G. Jung Foundation for Analytical Psychology, 1980.
24. Канке, В.А. Философия / В.А. Канке. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1998.
25. Лакан, Ж. Стадия зеркала и ее роль в формировании функции Я / Инстанция буквы, или судьба разума после Фрейда // Ж. Лакан. – М.: «Логос», 1997.
26. Мазин, В. Введение в Лакана / В.Мазин. – М.: Фонд научных исследований «Прагматика культуры», 2004.
27. Агафонов, А.Ю. Основы смысловой теории сознания / А.Ю. Агафонов. – СПб.: Речь, 2003.
28. Зейгарник, Б.В. Саморегуляция поведения в норме и патологии / Б. В. Зейгарник, А.Б. Холмогорова, Е.С. Мазур // Психологический журнал. – 1989. – Т. 10. – № 2.
29. Самохвалов, В.П. Психоналитический словарь и работа с символами сновидений и фантазий / В.П. Самохвалов. – Симферополь: СОНАТ, 1999.

Статья поступила в редакцию 29.06.09

УДК 159.9

Е.О. Шашикова, аспирант НГПУ, г. Новосибирск, Email: shamka05@mail.ru

АДАПТАЦИЯ ЗАРУБЕЖНОЙ МЕТОДИКИ «ГРАНИЦЫ Я» Н. БРАУН (N. BROWN)

В статье приведены результаты адаптации зарубежной методики «Границы Я» N. Brown. Показано, что утверждения опросника обладают достаточной дискриминативной способностью и высокой согласованностью. Делается вывод о том, что методика является надежным инструментом для оценки способности / неспособности личности удерживать индивидуальную дистанцию.

Ключевые слова: границы Я, дистанция, психологическое пространство, надежность, валидность, дискриминативность.

Проблема психологических границ лежит в контексте многочисленных исследований, касающихся человеческого «Я» в отечественной и зарубежной науке, отражая пространственно-временную организацию личности. Многочисленные авторы рассматривают феномен «границы», выделяя вариативный ряд эквивалентов. Например, в теории объектных отношений и психосоматической терапии (вслед за З.Фрейдом) под «границей Я» понимается тело [1, с. 3-12]. В транзактном анализе «границы» рассматриваются как психический орган или механизм саморегуляции, действующий между структурами Родитель, Взрослый, Ребенок, которые описывают эго-состояния личности (Э. Берн, В. Джонс, Стюарт). В современной психоаналитической литературе «психологические границы Я» (как многочисленные функции системы Я) рассматриваются также в контексте регуляции представления личности о себе, «с учетом всех возможных процессов <...> *переживаний себя*, участвующих в организации системы Я» [2, с. 260]. Обозначенный феномен занимал представителей гуманистической и экзистенциальной психологии и психотерапии (Л. Бисвангер, И. Ялом), а также гештальт-терапии (Ф. Перлз, И. Польстер).

В отечественной психологии С.К. Нартова-Бочавер [3] рассматривает границы личности в структуре суверенного, депривированного и разрушенного психологического пространства, затрагивая проблему целостности «Я». Данный феномен понимается А.Ш. Тхостовым [1] как субъект-объектная позиция «Я» и «Иное», А.Н. Леонтьевым как зонд сознания. О.В. Лаврова говорит о границах между эквивалентами «Я» и эквивалентами «Мира», имеющими место в сознании человека и др.

Современную концепцию «границ Я» предлагает американский ученый Н. Браун (N. Brown, 1998), опираясь на многочисленные исследования этологов и психоаналитические концепты. Она отмечает, что впервые термин «границы» исходно был введен в научный оборот З. Фрейдом для топического разграничения сознания, предсознательного и бессознательного, а затем (в работе 1923 года «Я и Оно») для описания

и выделения трех структур психики: Я, Оно и Сверх-Я [4]. В самом широком смысле данный термин понимался З.Фрейдом в контексте пространственной протяженности психики. «Пространственность – это, возможно, проекция протяженности психического аппарата. <...> Психика имеет протяженность, хотя и не ведает об этом» [цит. по: 5, с. 525].

Как таковая концепция «границ Я» в рамках психоаналитической традиции была расширена и представлена П. Федерном [6]. Он предпринял попытку отделить «периферические границы» от «ядра Я», чтобы показать зависимость чувства единства «Я» от его содержания. Для этого автор намеренно выбрал более широкий (в сравнении с понятием «сознание») термин – «чувство Я»: «Самопереживание Я не исчерпывается знанием и сознанием, но содержит также чувственное переживание <...> это самое простое и вместе с тем всеобъемлющее состояние, вызываемое собственным бытием в существующей личности, даже если внешнего или внутреннего раздражителя не имеется» [цит. по: 7, с. 457].

П. Федерн рассматривал «чувство Я» как прямое доказательство его очевидности. По отношению к сознанию «чувство Я» отражает все то, что «здесь и сейчас» принадлежит «Я» и отличает его от всех прочих психических элементов и комплексов, не включенных в данный момент в его содержание. «Чувство Я» можно описать как чувство душевной и телесной связанности в смысле единства времени и содержания, причем эту когерентность следует понимать как непрерывное <...> единство Я» [цит. по: 7, с. 456]. Автор считал принципиальным различать функции «границ Я» (обуславливающих единство «чувства Я» за счет обособления от «не-Я») от функций тестирования реальности.

Автор утверждает, что использование слов «граница» и «периферия» необходимо, чтобы показать зависимость чувства «Я» от единства его содержания. Это чувство четко отличается все то, что в данный момент принадлежит «Я», от всех прочих, не включенных в «Я» психических элементов и комплексов. П.Федерн полагает, что поскольку существует чувство единства Я, то есть и его граница.

В современной психоаналитической литературе «границы

цы Я» (как многочисленные функции системы Я) рассматриваются в контексте регуляции представления личности о себе «с учетом всех возможных процессов <...> переживаний себя, участвующих в организации системы Я» [2, с. 262].

Проблема «границ» в рамках этологического и бихевиорального подходов рассматривается преимущественно с позиций биосоциальных инстинктивных программ, общих для человека и животных. Понятие «границы» связано с понятием «территориальность». Территориальное поведение подразумевает способность создавать и распознавать животными границы собственных владений. Граница территории проходит, как говорят этологи, «через сердце ее владельца» – это зона особой психологической напряженности. Фактически, принадлежащая животному, территория может быть описана как функция различия порога «агрессивность – страх». Порог агрессивности у животного всегда выше всего там, где оно чувствует себя уверенно, например, в безопасности своего гнезда, норы. Это – центр его психологического комфорта. По мере удаления от эпицентра комфорта и приближения непосредственно к границе территории, где проживает популяция, агрессивность животного убывает и сменяется страхом. Этот страх достигает максимума на чужой территории. Границы являются той демаркационной линией, где неизменно происходят сражения между особями различных популяций. Но главное здесь то, что понятие «территориальность» описывает не столько физическое, сколько структурированное психофизическое пространство, где собственные поведенческие акты животного приобретают различную эмоциональную окраску [8].

Примечательно, что у животных кроме территории, связанной к физическому окружению, существует и собственное индивидуальное пространство – некая неотчуждаемая, неделимая от особи «психологическая территория», радиус которой определяется индивидуальной дистанцией. По К. Лоренцу, предписанный интервал или индивидуальная дистанция – это радиус крошечной транспортальной психологической территории животного, которая перемещается вместе со своим хозяином как социальный статус животного [9]. Поведенческие механизмы, обеспечивающие поддержание этого пространства, определяют психологические границы биологической особи. «Нарушение дистанции, психологического суверенитета животного, всегда чревато острыми конфликтами. И это влечет за собой целый ряд проблем. Даже в нормальных условиях инстинктивный запрет на нарушение индивидуальной дистанции приводит к трудно разрешимым коллизиям» [8, с. 155], что в первую очередь проявляется в статусных и брачных отношениях (и играх) животных.

Следует отметить, что базовые инстинктивные программы поведения животных сохранены и у человека. Соединяя этологический и психоаналитический подходы, Н. Браун предлагает эмпирически различать физические, психофизиологические и психологические типы границ, выделяя гибкие и ригидные границы как условия «границ Я», а также градации границ от ослабленных до здоровых [4]. Она предлагает относить к физическим границам, в первую очередь, тело человека и его вещи (материальные ценности). Психологические границы определяют человека как отдельную личность и дают понимание того, где начинается «Я», и заканчиваются «Другие». По мнению автора личное (психологическое) пространство также определяется психологическими границами.

Автор отмечает, что и физические, и психофизиологические, и психологические границы могут быть достаточно ригидными. Если человек настолько закрыт, что близко никого к себе не подпускает, то на уровне физического пространства появляются множество замков на дверях и / или решетки на окнах – так обозначаются физические «границы Я». Это происходит в тех случаях, когда человека часто и на протяжении длительного времени физически и / или психологически оскорбляют. Негативный опыт психологического контакта по-

рождает настороженность и недоверие к людям. Длительные страдания разрушают чувство общности, защищенности и безопасности. В этом случае человек и психологически, и физически дистанцируется и замыкается – возникает высокий риск развития различного рода фобий. Негативный опыт психологического контакта, например, лежит в основе нарциссического синдрома, связанного с размыванием границ Я.

Селективные ригидные (психофизиологические) границы служат тем же целям: защищать от потенциальной угрозы и / или вреда, который может быть нанесен личности. Но это границы, которые непосредственно зависят от времени, места и / или ситуации (условий). Например, человек может мягко реагировать, когда на вечеринке его приятель садится за стол рядом с ним и кладет руку на спинку его стула. Однако этот же человек может весьма испугаться, если кто-то совсем незнакомый в общественном транспорте положит руку на спинку его сиденья. Другим примером селективных ригидных границ является чувство, которое возникает, когда кто-то мало знакомый без разрешения берет чьи-то личные вещи. Можно стерпеть такое поведение от близких людей (детей или супруга), но не от лиц, с которыми имеются формальные отношения (например, сослуживца или соседа).

Флексибильные границы – это подвижные (собственно психологические) границы Я. Такие границы потенциально отражают психологический статус человека среди людей и безусловность самопринятия, осознание собственной ценности и позитивное уважение к себе и к другим. Главным образом, здесь речь идет о способности личности принимать психологическую помощь и поддержку, когда не нужно защищаться – отвергать других людей или держать их на расстоянии. Однако не от любого человека можно принять помощь и не любому хочется оказывать поддержку. Высказывание замечаний, критики и т.д., а также ущемление чувств или прав человека (например, свободы совести и пр.) отражают нарушение психологических границ, влияют на самооценку и самоуважение человека.

Следуя за автором, можно выделить такие свойства границ Я как проницаемость и подвижность. Границы Я можно охарактеризовать как открытые – закрытые (проницаемость) и гибкие – жесткие (подвижность). Выделенные свойства не являются плоскостными, а представляют собой динамические параметры, отражающие полосу на континууме переходных форм существования границ Я и образуют шкалу непрерывных значений.

Границы «Я» – это многочисленные функции системы Я, проявляющиеся в форме отчетливых или смутных образов, представлений, переживаний и пр. и неосознаваемые до тех пор, пока границы Я остаются сохранными. Нарушение же границ «Я» другим субъектом, неминуемо приводит к осознанию их существования и переживанию дискомфорта. Неспособность субъектом удерживать дистанцию является следствием рассогласования работы функций границ Я и выражается в частоте нарушения границ «Другого». Сохранность всех границ Я (психологический суверенитет личности), переживается человеком как состояние внутреннего равновесия и гармонии и в норме выражается в альтруистических формах поведения по отношению к другим людям и к себе. Экспансия психологического суверенитета личности или нарушение границ Я проявляется как нарастание агрессии или тревоги с усилением до выраженного страха и отражает агрессивно-оборонительные формы поведения (бегство или нападение).

МЕТОДИКА И ПРОЦЕДУРА ИССЛЕДОВАНИЯ

Целью данной работы является обсуждение результатов адаптации зарубежной методики «Границы Я», предложенной американским ученым Ниной Браун [4]. Методика направлена на выявление способности/неспособности личности удерживать в процессе взаимодействия с другими людьми индивидуальную дистанцию и является инструментом для оценки степени сохранности/нарушенности психологического суверенитета других людей.

Экспериментальная работа по адаптации зарубежной ме-

тодики «Границы Я» проводилась на российской выборке в течение 2006-2009 гг. и состояла из четырех этапов. Перед тем, как приступить к экспериментальной части работы, нами были рассмотрены и содержательно определены основные психометрические требования, которые предъявляются к психодиагностическим методикам в процессе их стандартизации и адаптации.

В отечественной и зарубежной науке проведено значительное количество исследований по проблеме адаптации и стандартизации методик (Б.Ф. Бурлачук, Ф.Б. Березин, В.М. Блейхер, Ю.М. Забродин, А.Д. Логвиненко и др.). И хотя на сегодняшний день не существует единого образца алгоритма стандартизации и адаптации зарубежных методик, все же, требования, предъявляемые к основным психометрическим критериям эффективности, в большинстве своем известны и соблюдаются всеми исследователями.

Опросник «Границы Я» Н. Браун, представленный к адаптации на российской выборке, на каждом этапе эксперимента предъявлялся испытуемым вместе с другими методиками, выявляющими непосредственно те конструкты, которые согласно результатам исследований отечественных и западных психологов, позволяют выделять лиц, в большей или меньшей степени нарушающих психологические границы других людей. Выбор используемых методик определялся стремлением точно оценить конструктивную валидность методики «Границы Я».

Экспериментальной базой исследования служили ВУЗы г. Новосибирска: Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирский государственный технический университет, Высшее командное училище г. Новосибирска, а так же МОУ Лицей № 9 г. Новосибирска.

Экспериментальная выборка составила 561 человек, из них студенты 1-5 курсов очного отделения факультета психологии Новосибирского государственного педагогического университета, студенты военной академии, студенты экономического факультета Новосибирского государственного технического университета, преподаватели и школьники 7-11 классов Лицея № 9 г. Новосибирска.

Определение психометрических характеристик теста осуществлялось по «*локутному*» экспериментальному плану и в общей сложности включало обследование 116 взрослых, 302 студентов и 143 школьников (возраст: размах 12-56 лет). Вместе с тем не все респонденты участвовали в выявлении каждой из психометрических характеристик [10].

Структура опросника. Представленный к стандартизации опросник содержит одну шкалу, состоящую из 30 утверждений. Каждое утверждение может быть оценено испытуемыми по шкале от 1 до 5 баллов: 1 – почти никогда, 2 – изредка, 3 – иногда, 4 – обычно, 5 – почти всегда. Общей показатель шкалы (частота нарушения «границ Я» другого человека) подсчитывается путем сложения баллов. Так максимальный балл составляет 150, минимальный – 30.

Статистическая обработка. Результаты диагностических исследований подвергались статистической компьютерной обработке с помощью программного обеспечения SPSS+PS for Windows. Достоверность полученных данных не ниже 5% уровня значимости. Для окончательных выводов использовались только значимые результаты.

Исследование проводилось в четыре этапа:

Первый этап нашей работы был связан с осуществлением прямого перевода текста опросника и инструкции, прилагаемой к нему, с английского языка на русский, с учетом адаптации лексики и грамматики к возрастной и образовательной структуре контингента планируемого для обследования. И обратного перевода с русского языка на английский двумя русскоязычными коллегами, получившими высшее образование в университетах Великобритании и США. Нам удалось сохранить специфику лексики и инвариативность содержания материала опросника. Экспертная оценка перевода в первом приближении подтвердила адекватность опросника целям дальнейшего исследования.

Второй этап исследования был связан с первичным применением эмпирико-статистического анализа для оценки психодиагностического инструментария на соответствие основным психометрическим требованиям, предъявляемым к

дискриминативности заданий (коэффициент произведения моментов г-Пирсона с итоговым балом по шкале) и их сложности (показатель индекса сложности U), выявлялись пункты, не отвечающие психометрическим нормативам и требующие изменения. Нам удалось достичь высокого уровня дискриминативности для всех заданий, что в дальнейшем позволило устранить потерю качества данных.

Третий этап включал в себя расчет показателей одномерной надежности (коэффициент α -Кронбаха), надежности равных частей теста (коэффициент r_1 - Спирмена-Брауна); ретестовой надежности (коэффициент ранговой корреляции r_s - Спирмена), а так же вторичную диагностику испытуемых с использованием методики «Границы Я» и ряда других методик с целью достижения конструктивной валидности. Конвергентная валидность методики устанавливалась путем оценки корреляций исследуемой методики с инструментами, оценивающими: суверенность психологического пространства и защитные механизмы личности. Валидность по возрастной дифференциации устанавливалась с помощью непараметрического критерия U - критерия Манна-Уитни.

Четвертый этап отражал проверку типа распределения полученных тестовых баллов и стандартных тестовых норм. На данном этапе использовались: критерий нормальности λ - Колмогорова-Смирнова и критерий χ^2 для сопоставления эмпирического распределения с теоретическим.

Следуя выбранной логике, на этапе дискриминационного исследования, нами была произведена *оценка дискриминативности заданий* (пунктов) шкалы. Дискриминативность (discriminatory power) – это способность отдельных заданий теста и теста в целом дифференцировать обследуемых относительно "максимального" и "минимального" результата теста [11], что отражается в крутизне образующейся кривой. Чем выше значение r , тем более точно задание выделяет среди испытуемых по латентной черте тех, которые попадают в интервал, соответствующий значению вероятности 0, 5. Для расчета этого показателя чаще всего применяется коэффициент произведения моментов Пирсона с итоговым балом по шкале. Данный коэффициент эффективно применяется нами для оценивания заданий, имеющих пять вариантов ответов [11].

Материалом для анализа послужили результаты обследования испытуемых с помощью первичного варианта опросника, который включал в себя 30 утверждений (N=70). Утверждение считалось пригодным, если индекс дискриминативности был не ниже 0.2. По результатам пилотажного исследования был сделан вывод о том, что 3 пункта методики не обладают значимой дискриминативной способностью, а именно:

(17): «Называю ребенка «маленький Дима», когда родитель носит то же имя», $r=0$, 187.

(19): «Трачу свое время на других, забирая его у своей семьи», $r=0$, 196.

(27): «Бывает, что я беру деньги взаймы и забываю отдавать», $r=0$, 201

Анализ содержания данных пунктов позволил выявить и устранить причины их низкой дискриминативной способности – семантическая неточность перевода лексических оборотов – пункты (17) и (27) и недостаточное соответствие перевода стилистическим правилам русского языка. В частности, по ответам на утверждение (19) оказалось невозможным дифференцировать мнения российских испытуемых: подавляющее большинство дало срединный ответ «иногда».

Полученные результаты исследования учитывались нами при проведении уточняющего эксперимента. В связи с этим, обозначенные пункты были изменены, а затем снова включены в опросник для повторного тестирования (N=509). Результаты исследования представлены в таблице № 1.

По результатам исследования был сделан вывод о том, что все пункты опросника «Границы Я» обладают значимой дискриминативной способностью. Таким образом, все тридцать пунктов шкалы удалось полностью сохранить в русскоязычной версии.

Следующим шагом явилось вычисление показателя *индекса сложности*, определяющего долю испытуемых, ответивших в соответствии с «ключом» опросника (ключевые

ответы – «скорее согласен», «совершенно согласен»). Эта характеристика отражается тем, насколько далеко вправо или влево смещена кривая, и определяется как точка на оси свойства, в которой кривая пересекает значение вероятности 0, 5. В идеале этот индекс для каждого задания должен располагаться в интервале от 0, 2 до 0, 8 (от 20% до 80%) приближаясь в среднем к 0, 5 (50%) для всей шкалы [11].

Таблица 1.

Данные о дискриминативности заданий методики «Границы Я»

№ пункта	Коеф-т корреляции Пирсона	№ пункта	Коеф-т корреляции Пирсона	№ пункта	Коеф-т корреляции Пирсона
1	,495(**)	11	,482(**)	21	,575(**)
2	,594(**)	12	,575(**)	22	,569(**)
3	,430(**)	13	,632(**)	23	,380(**)
4	,514(**)	14	,506(**)	24	,351(**)
5	,622(**)	15	,403(**)	25	,531(**)
6	,580(**)	16	,467(**)	26	,410(**)
7	,515(**)	17	,360(**)	27	,466(**)
8	,499(**)	18	,513(**)	28	,681(**)
9	,479(**)	19	,334(**)	29	,526(**)
10	,341(**)	20	,471(**)	30	,494(**)

Условные обозначения: уровень значимости (**) – 1%

Следует отметить, что пункт (26): «Иногда, слушаю громкую музыку» вышел за рамки критического значения индекса сложности: $U=81\%$. Однако данный пункт обладает высокой дискриминативной способностью. На наш взгляд, высокий процент ключевых ответов по пункту, скорее всего, обусловлен большим процентом молодежи, принимавшей участие в исследовании. Есть основания полагать, что при увеличении репрезентативной группы испытуемыми взрослого возраста данный пункт не будет выходить за рамки критического значения индекса сложности. Таким образом, нами было принято решение все-таки оставить данный пункт шкалы.

Третий этап включал в себя психометрический анализ надежности конструируемого опросника. **Ретестовая надежность** шкалы опросника показывает, в какой степени можно распространить результаты теста на различные случаи его применения. Надежность указывает на чувствительность результатов к обычным изменениям состояния испытуемого и обстановки тестирования [12] и определялась путем расчета коэффициента ранговой корреляции Спирмена ($N=509$) с интервалом в две недели. Показатель ретестовой надежности по шкале «Границы Я» свидетельствует о достаточной устойчивости разрабатываемой методики ($r_s = 0,890$ при $p = 0,01$).

Одномоментная надежность определялась с использованием коэффициента α -Кронбаха ($N=509$). Был выявлен высокий уровень показателя: $\alpha = 0,889$ при $p = 0,01$, что позволяет говорить о высокой внутренней согласованности шкалы.

Надежность равных частей теста, получаемая путем анализа устойчивости результатов отдельных совокупностей тестовых заданий, определялась с использованием коэффициента r_1 - Спирмена-Брауна ($N_1=15, N_2=15$). Был выявлен высокий уровень показателя: $r_1 = 0,912$ при $p = 0,01$ ($N=561$), что так же свидетельствует о высокой внутренней согласованности пунктов шкалы.

Вопрос о **конструктивной валидности** является особенно сложным, поскольку методика адаптируется в целях операционализации феномена, не выявляемого другими экспериментальными средствами. Степень нарушения психологического суверенитета других людей и неспособность удерживать дистанцию в процессе взаимодействия с ними по ряду параметров отличается от конструктов, исследуемых существующими методиками. В связи с этим мы столкнулись с проблемой отсутствия тождественных сопоставимых методов операционализации.

Хотя большинство исследователей [13; 1] предполагают, что закономерности и сущность приспособительного процесса едины на всех уровнях организации субъекта, все же прямое сопоставление (в качестве конструктов, отражающих идентичные характеристики) образ тела, образ физического Я, внутренних и внешних границ телесности, на наш взгляд, выглядит неправомерным.

Наиболее близким семантическим конструктом, связанным с границами «Я», по нашему мнению является опросник «Суверенность психологического пространства личности», С.К. Нартовой-Бочавер (2004). Автор отмечает, что состояние границ психологического пространства, отделяющих область личного контроля и приватности одного человека от области другого человека, занимает ключевое место в его феноменологии [14]. Сохранность и прочность его границ является значимым условием, поскольку дает человеку переживание суверенности собственного Я [3]. Очевидно, что суверенность психологического пространства свидетельствует о сохранности психологических границ личности и наоборот.

Психологическое пространство всегда уникально, потому, что его основой является переживание «Я» и личная идентичность человека. Психологическое пространство включает в себя категории физических, социальных и психологических явлений. Значимыми они становятся посредством обладания субъектом личностным смыслом. Слабость (недоразвитость) границ приводит к неспособности человека стать ответственным и активным субъектом своей жизни в ее различных сферах: человек уязвим в отношении социальных воздействий, посягательств на его личные вещи, территорию, мировоззрение и даже тело [14]. Другой стороной этой уязвимости является отсутствие внутренних сдерживающих сил перед вторжением в психологическое пространство других людей, то есть прозрачность границ - условие обобществленной «психики Мы-типа», в которой не допускается приватность. Безусловно, понятие «психологическое пространство» не синонимично понятию «психологические границы», но ведь не будет существовать и пространства без границ, как не будет и границ без пространства.

В контексте процедуры адаптации зарубежной методики представляется возможным обращаться к такому аспекту Я, как защитные механизмы, нацеленных на поддержание его целостности. Кроме того, возможность сопоставления психологических защитных механизмов с адаптационно-регуляторными феноменами границ «Я» обусловлена еще и тем, что деятельность психологических защит направлена на сохранение границ Я и поддержание целостности структуры психического аппарата (В.М. Банщиков, В.М. Воловик, В.Д. Вид, Р.А. Зачепицкий, В.С. Ротенберг, В.В. Аршавский, В.А. Ташлыков). Функциональная общность защитных механизмов подтверждает правомерность обращения к тематике психологических защит в контексте проблемы границ «Я».

Гипотезы исследования:

1. Неспособность удерживать дистанцию отрицательно связана с суверенностью психологического пространства.

Недоразвитость психологических границ положительно коррелирует с функционированием неосознаваемых защитных механизмов личности, а именно с примитивными защитами.

3. Психологические границы развиваются в онтогенезе, отвечают задачам взросления, напрямую зависят от социального статуса.

Таким образом, **конструктивная валидность** опросника «Границы Я» оценивалась путем сопоставления показателей конструируемой нами методики с показателями стандартизированных и адаптированных тест-опросников, направленных на диагностику близких (но не идентичных) по содержанию конструктов. В данном исследовании применялись следующие методики:

1. Опросник «Суверенность психологического пространства» (2004) С.К. Нартовой-Бочавер [14]. Данная методика предназначена для выявления уровня сохранности психологического пространства личности (ППЛ), дающая человеку переживание суверенности собственного «Я». Автор предлагает называть ППЛ суверенным в том случае, если человек смог противостоять разрушающим влияниям извне или избежал их; депривированным – если ему приходилось переживать собственное бессилие в попытке отстоять границы личности; и разрушенным – если деструктивные влияния имели тотальный характер.

Опросник состоит из 80 утверждений и двух вариантов

ответа: «Да», «Нет» и включает в себя 6 шкал: суверенность тела, территории, личных вещей, привычек, социальных связей и ценностей, а так же суммарную шкалу – суверенность психологического пространства.

2. Личностный опросник «Индекс личностного стиля» Р. Плутчика – Г. Келлермана – Г. Конте (*Life Style Index*) в адаптации Е.С. Романовой, Л.Р. Гребенкина (1990) [15]. В основе методики лежит модель репертуара психологических защит, которая концептуально базируется на общей структурной теории защит Р. Плутчика (1989, 1990), постулировавшего концептуальные связи между аффектами, поведением, функциями Я, границами Я, стилями совладания и механизмами психологической защиты. Согласно принципу когнитивного консонанса первичной потребностью у человека выступает потребность в поддержании неделимой картины мира и образа своего Я. Поэтому Я стремится к устойчивости и целостности. Функцию поддержания целостности и устойчивости образа Я выполняют защитные механизмы, которые как раз и функционируют на «границах Я». Первоначально, защитные механизмы возникают в процессе здоровой, творческой адаптации, но в дальнейшем они могут терять свой творческий характер, закрепляясь как определенные устойчивые, стереотипные паттерны поведения, теряя свою связь с ситуацией «здесь и сейчас» [16].

Опросник «Индекс личностного стиля» состоит из восьми шкал и предназначен для диагностики восьми базисных защитных механизмов, таких как вытеснение, отрицание, замещение, компенсация, реактивное образование, проекция, рационализация и регрессия. Предполагается, что дезадаптированные индивиды используют защитные механизмы чаще и стереотипнее, чем адаптированные испытуемые.

Гипотеза о конструктивной валидности методики «Границы Я» Н. Браун подтверждается множественными связями, образованными со шкалами двух обозначенных методик на высоком уровне достоверности.

Зафиксировано, что *переменные по всем семи шкалам методики «Суверенность психологического пространства» (СПП) имеют тесные отрицательные взаимосвязи (при $p < 0.001$) с переменной, образованной по шкале «Границы Я».* Результаты исследования представлены в таблице № 2.

Таблица № 2.

Коэффициенты корреляции r_s Спирмана, образованные между показателями шкал методики «Границы Я» и опросника СПП.

Наименование шкал			
	r Спирмана	Уровень значимости	N
Суверенность физ. тела/ Границы Я	-,485(***)	0,001	368
Суверенность территории/ Границы Я	-,426(***)	0,001	368
Суверенность мира вещей/ Границы Я	-,411(***)	0,001	368
Суверенность привычек/ Границы Я	-,495(***)	0,001	368
Суверенность социальных связей/ Границы Я	-,409(***)	0,001	368
Суверенность ценностей/ Границы Я	-,435(***)	0,001	368
Суверенность псих. пространства/ Границы Я	-,543(***)	0,001	368

Условные обозначения: (***) – уровень значимости при $p = 0,001$

Интерпретация данных может быть осуществлена следующим образом. Нарушение личностью границ другого человека происходит вследствие фрустрации основных потребностей, которые выделены С.К. Нартовой-Бочавер по шести измерениям психологического пространства личности.

Тело является первым измерением, которое, возникшая в онтогенезе, служит основой первичной идентификации субъекта: *Суверенность физ. тела / Границы Я*, $r_s = -,485$ при $p = 0,001$. В случае невозможности ребенка открыть и «присвоить» собственное тело оно может продолжать восприниматься как объект отчужденный, находящийся за пределами психологического пространства, в результате чего могут развиваться личностные и межличностные патологии, проявляющиеся в неспособности удержания физической дистанции.

Если тело открывало человеку в первую очередь самого себя, то территория и вещи обозначают факт существования других людей, которых нужно принимать во внимание. *Суверенность территории / Границы Я*, $r_s = -,426$ при $p = 0,001$ и *Суверенность мира вещей / Границы Я*, $r_s = -,411$ при $p = 0,$

001. Отсутствие (деривация) личной территории и личных вещей не позволяет человеку распознавать территорию другого, вследствие чего происходит нарушение территориальной дистанции.

Привычки как временная форма владения пространством и ценности, которые отражают индивидуальную позицию в начале жизни, а затем - мировоззренческий аспект человеческого бытия, также являются предметом идентификации человека: *Суверенность привычек / Границы Я*, $r_s = -,495$ при $p = 0,001$ и *Суверенность ценностей / Границы Я*, $r_s = -,435$ при $p = 0,001$. Уважение к привычкам человека выражается в предоставлении ему возможности завершить начатое дело, иметь собственный распорядок дня, иметь определенные предпочтения в еде... и т.д. Низкая суверенность по данным измерениям будет делать человека нечувствительным к вкусам и привычкам другого человека, и бессознательные вторжения на территорию другого будет носить компенсаторный характер.

Способность поддерживать, углублять и развивать межличностные отношения является важным аспектом в развитии личности. Отсутствие суверенности в установлении социальных отношений приводит либо к отчужденности (закрытости границ), либо к симбиотической зависимости (полной проницаемости): *Суверенность социальных связей / Границы Я*, $r_s = -,409$ при $p = 0,001$.

Анализ полученных данных не противоречит результатам исследований зарубежных ученых. Отмечается, что субъекты, неспособные соблюдать индивидуальную дистанцию, как правило, сами не имеют сохраненных границ и постоянно нарушают психологический суверенитет других людей. Другими словами, можно сказать, что характеристики границ в координатах сформированности и устойчивости исследователями не разделяются, то есть сформированность предполагает устойчивость, и наоборот [13]. Иначе говоря, чем чаще и интенсивнее личность нарушает границы (индивидуальную дистанцию) другого человека, тем более ригидными (и менее суверенными) являются его собственные границы Я: *Суверенность псих. пространства / Границы Я*, $r_s = -,543$ при $p = 0,001$.

Для верификации конструктивной валидности опросника, представленного к стандартизации, так же произведена оценка взаимосвязей между шкалой «Границы Я» и опросника «Индекс личностного стиля». Удалось обнаружить пять (из восьми возможных) значимых корреляционных связей. Все корреляции положительные. Результаты исследования представлены в таблице № 3.

Таблица № 3.

Коэффициенты корреляции r_s показателя шкалы «Границы Я» Н.Браун с показателями шкал опросника Р.Плутчика – Г.Келлермана – Е.Конте (LSI).

Наименование шкал	LSI		
	Шкала - Границы Я		
	r Спирмана	Уровень значимости	N
Шкала «Границы Я»	1	-	141
Реактивное образование	,185(*)	0,02	141
Замещение	,243(**)	0,004	141
Регрессия	,376(***)	0,001	141
Компенсация	,220(**)	0,01	141
Проекция	,246(**)	0,004	141

Условные обозначения: уровень значимости (***) – $p = 0,001$; (**) – $p = 0,01$; (*) – $p = 0,05$.

Далее нами была произведена дифференциация выборки на две контрастные группы, выделенные по признаку: способность / неспособность удерживать индивидуальную дистанцию (опросник «Границы Я»). В экспериментальные группы были включены испытуемые на основе оценки полярных значений, рассчитанных по формуле: $\min / \max \pm 1$ стандартное отклонение. Для шкалы «Границы Я» при ($N=561$) были получены следующие значения: $\text{Min}=31$; $\text{Max}=135$; $\text{Mean}=65,615$; $\text{Std.}=19,87$. Полярные группы составили $N1=33$ и $N2=54$.

Следующим шагом нашей работы явилась проверка на достоверность различий показателей, полученных по шкалам опросника LSI с помощью U - критерия Манна-Уитни на испытуемых контрастных групп, выделенных по обозначенной методике. Результаты исследования представлены в таблице № 4.

Таблица № 4.

Достоверность различий в значениях исследуемых признаков по полярным группам ($N_1=33$; $N_2=54$).

Исследуемый признак	U - критерий	Уровень значимости
Регрессия	419 (***)	$p = 0,0001$
Проекция	495 (**)	$p = 0,003$

Условные обозначения: уровень значимости (***) – $p = 0,001$; (**) – $p = 0,01$

Проекция – механизм ошибочного приписывания другому человеку того, что изначально принадлежит собственному внутреннему миру – мыслей, чувств, установок, планов, намерений, желаний. Обычно субъект переводит вовне то, за что не может сам отвечать, особенно это касается аффектов. В норме, проекция – один из механизмов понимания другого человека и в тоже время – это механизм различения между личным и неличным, т.е. осознание границы (признание различий) между собой и другим человеком. Проекция связана со свойствами «вторжения – впускания на свою территорию» и может быть представлена в таких свойствах границ Я как «гибкость – ригидность».

Регрессия характеризует способы установления контакта при взаимодействии с другим человеком и может рассматриваться как «открытость – закрытость» границ Я. При неспособности удерживать индивидуальную дистанцию личность, как правило, имеет жесткие ригидные границы и не способна к адекватному взаимодействию «здесь и сейчас» [16]. Следует отметить, что социальное и эмоциональное развитие никогда не идёт строго прямым путём; в процессе роста личности наблюдаются постоянные колебания, которые с возрастом становятся менее драматичными, но никогда полностью не проходят. В этом смысле регрессия – это возвращение к знакомому способу действия после того, как был достигнут новый уровень компетенции. Это состояние объединения, слияния, исчезновения границ «Я». Два организма могут существовать без четкой границы между ними, когда Я-идентичность заменяется на Мы-идентичность. В норме в позитивном смысле регрессия может выступать как условие переживания сопричастности с другим человеком.

Социальные и возрастные различия. Выборка испытуемых была дифференцирована по социальному и возрастному признаку на 3 экспериментальные подгруппы – школьники – подростки ($N = 143$), студенты – юноши ($N = 302$), работающие – взрослые ($N = 116$); U-критерий Манна Уитни позволил обнаружить значимые различия исследуемого признака. Результаты исследования представлены в таблице № 5.

Таблица № 5.

Достоверность различий в значениях исследуемого признака – степень нарушаемости дистанции личности другого

Исследуемый признак индивидуальная дистанция	U - критерий	Уровень значимости
Взрослые – юноши	5932,00(***)	$p = 0,0001$
Юноши – подростки	19073,00(**)	$p = 0,042$
Подростки – взрослые	2419,500(***)	$p = 0,0001$

Условные обозначения: уровень значимости (***) – $p = 0,001$; (**) – $p = 0,01$.

Полученные данные вполне сопоставимы с результатами зарубежных исследований, в которых указывается на устойчивые различия в способности удерживать индивидуальную

дистанцию и соблюдать суверенитет других людей в зависимости от социального статуса, а так же на различия в частоте нарушений границ других людей подростков, юношей и взрослых [13; 15].

На четвертом этапе исследования была произведена оценка типа распределения данных, которая осуществлялась на выборке $N=561$ человек с использованием статистического критерия нормальности Колмогорова-Смирнова. Полученные данные свидетельствуют о том, что распределение существенно отличается от нормального, так как значение критерия $Z < 0,05$. Поэтому, далее нормальность распределения была проверена по критерию χ^2 путем сравнения эмпирического распределения с нормальным. Устойчивость определялась по тому же критерию путем сравнения половинного распределения с целым. Статистическая проверка гипотезы о нормальности распределения баллов по шкале «Границы Я» не подтвердилась, однако, проверка устойчивости распределения дала положительный результат $\chi^2 = 1,79$ при $p < 0,108,648$. Таким образом, по шкале «Границы Я» могут быть построены репрезентативные тестовые нормы [12].

Последний цикл экспериментальной работы сводился к подсчёту стандартных тестовых баллов. Для построения тестовых норм «сырые» баллы были линейно преобразованы в z-шкалу, которая затем была трансформирована в T-шкалу Мак-Колла. Тестовые нормы построены на выборке $N=561$ человек с возраста на основании значимости различий в показателях по шкале опросника «Границы Я» и с учетом описательных статистик. Полученные данные представлены в таблице № 6.

Таким образом, основные этапы экспериментальной работы по конструированию методики успешно завершены.

На данный момент опросник «Границы Я» в адаптации Е.О. Шамшиковой на российской выборке состоит из 30 пунктов, которые могут рассматриваться как вербальные стимулы, ответы на которые метрически анализируемы и могут считаться эмпирически проверенными индикаторами выраженности способности / неспособности личности удерживать индивидуальную дистанцию и соблюдать / нарушать психологический суверенитет окружающих людей.

Таблица № 6.

Среднее и стандартное отклонение для групп по «Шкале - границы Я»

Название группы	N	Минимум	Максимум	Среднее	Стд. отклонение
Работающие - Взрослые	116	43	123	88,19828	21,78959
Студенты - Юноши	302	31	135	60,69868	14,70028
Школьники - Подростки	143	32	105	57,67832	13,58157

В целом, методика «границы Я» по содержанию homogенна и ясна, благодаря этому она может использоваться в экспериментальных исследованиях, а также в клинической практике для систематизации наблюдений и ведения унифицированной документации.

Приложение № 1

Соотношение выборочных значений показателей теста, z-единиц и Т-баллов

Соотношение выборочных значений показателей теста, z-единиц и Т-баллов для подростков - школьников

Сырой балл	z-единицы	Т-баллы
32	-1,89067	31
37	-1,52253	35
44	-1,00712	40
51	-0,49172	45
57	-0,04994	50
65	0,53909	55
71	0,98086	60
78	1,51111	65
85	2,0176	70
91	2,5185	75
99	3,0486	80
105	3,48426	85

Соотношение выборочных значений показателей теста, z-единиц и Т-баллов для юношей - студентов

Сырой балл	z-единицы	Т-баллы
31	-2,02028	30
38	-1,5441	35
46	-0,99989	40
53	-0,52371	45
60	-0,04753	50
68	0,49668	55
75	0,97286	60
83	1,51707	65
90	1,99938	70
97	2,46943	75
105	3,01428	80
112	2,89991	85
115	3,69414	87

Соотношение выборочных значений показателей теста, z-единиц и Т-баллов для взрослых - работающих

Сырой балл	z-единицы	Т-баллы
43	-2,0743	29
45	-1,9825	30
50	-1,7531	32
55	-1,5236	35
66	-1,0184	40
78	-0,4671	45
85	-0,1468	48
88	-0,0091	50
95	0,3122	53
100	0,5112	55
105	0,7741	58
110	1,00056	60
115	1,23002	62
121	1,50538	65
123	1,59717	66

Библиографический список

1. Тхостов, А.Ш. Топология субъекта (опыт феноменологического исследования) / А.Ш. Тхостов // Вестник Московского Университета. – 1994. – Сер. 14. Психология. – № 3.
2. Deneke, F.W. (1994): Die Regulation des Selbsterlebens bei Gesunden, psychosomatischen, psychoneurotischen und alkoholkranken Patienten - ein taxonomischer Forschungsansatz / F.W. Deneke // Psychotherapie, Psychosomatik und medizinische Psychologie. – 1994.
3. Нартова-Бочавер, С.К. Понятие «психологическое пространство личности»: обоснование и прикладное значение / С.К. Нартова-Бочавер // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24, №6.
4. Brown, N.W. The Destructive narcissistic pattern / N.W. Brown. – Westport, Connecticut, London, 1998.
5. Лапланш, Ж. Словарь по психоанализу / Ж. Лапланш, Ж.-Б. Понталис. – М.: Высшая Школа, 1996.
6. Federn, P. Einige Variationen des Ich-Gefühls / P. Federn // Int. Z. Psychoanal. – 1926. – № 12.
7. Яппе, Г. Развитие фрейдовского Я / Г. Яппе // Энциклопедия глубинной психологии. Т.1. Зигмунд Фрейд: жизнь, работа, наследие. – М.: Мелетизм, 1998.
8. Правоторов, Г.В. Зоопсихология для гуманитариев / Г.В. Правоторов. – Новосибирск: ЮКЭА, 2001.
9. Лоренц, К. Агрессия / К. Лоренц. – М.: Прогресс, 1994.
10. Кэмпбелл, Д. Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях / Д. Кэмпбелл. – М.: Прогресс, 1980.
11. Клайн, П. Справочное руководство по конструированию тестов / П. Клайн. – Киев: ПАН Лтд, 1994.
12. Бурлачук, Л.Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов. – СПб.: Питер, 2007.
13. Бескова, Д.А. Клинико-психологические характеристики внешней и внутренней границ телесности: На модели соматоформных расстройств: дис... канд. психол. наук: 19.00.04 / Д.А. Бескова – М.: РГБ, 2006.
14. Нартова-Бочавер, С.К. «Суверенность психологического пространства» - новый метод диагностики личности / С.К. Нартова-Бочавер // Психологический журнал. – 2004. – Т. 25, №5.
15. Демина, Л.Д. Психическое здоровье и защитные механизмы личности / Л.Д. Демина, И.А. Ральникова // Учебное пособие. – Алтай: изд-во Алтайского государственного университета, 2001.
16. Малейчук, Г. Использование феномена «границы Я» для диагностики уровней организации личности [Электронный ресурс] / Г. Малейчук. – Режим доступа – <http://www.gestalt.by>.

Статья поступила в редакцию 29.06.09

УДК 378

Н.С. Шкитина, научный сотрудник ЧГПУ, г. Челябинск, E-mail: shkitall@rambler.ru

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД КАК ОБЩЕНАУЧНАЯ ОСНОВА ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ЭМПАТИЙНО-ПАРТИЦИПАТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

В работе описана эмпатийно-партиципативная подготовка будущего учителя, общенаучной основой которой является системный подход, выделены характерные особенности данной подготовки в свете системного подхода.

Ключевые слова: системный подход, эмпатийная подготовка будущего учителя, партиципативная подготовка будущего учителя, эмпатийно-партиципативная подготовка будущего учителя.

Большинством философов системный подход трактуется как качественно более высокий, нежели просто предметный способ исследования, как переход от познания отдельного к общему, от однозначного к многозначному, от абстрактного к конкретному, от одномерного к полимерному, от линейного к нелинейному и т.д. В философском плане системный подход означает формирование **системного взгляда на мир**, в основе

которого лежат идеи целостности, сложной организованности исследуемых объектов и их внутренней активности и динамики.

На современном этапе своего развития системный подход представляет собой общенаучный принцип и процедуру исследования. Основные его функции в этом плане состоят в обеспечении правильной постановки научной проблемы и ме-

тодологическом анализе уже существующего научного знания.

Таким образом, системный подход является **методологическим направлением** научного познания.

Для системного подхода характерно стремление рассматривать процесс или явление как определенное **целостное** образование, имеющее многообразие **связей**, относительно сложную структуру; выявление в этой структуре **элементов**, ее составляющих, их качественную и количественную характеристики; вычленение элементов системы с целью установления и **классификации связей** данного явления; выделение среди огромного количества внутренних связей таких, которые обеспечивают жизнедеятельность анализируемого объекта или процесса как системы, устанавливая, сохраняя и поддерживая определенную **упорядоченность** ее элементов; понимание исследуемого объекта как **иерархической системы**; представление о сложной системе как целостном действующем образовании, в котором наблюдаются порождения свойств целого из свойств элементов и, наоборот, порождения свойств элементов из характеристики целого.

Таким образом, системный подход как общенаучный принцип будет обеспечивать нам правильную постановку проблемы и методологический анализ уже существующего знания, во время которого относительно самостоятельные компоненты процесса эмпатийно-партиципативной подготовки будущего учителя рассматриваются не изолированно, а в их взаимосвязи, развитии и движении, а сам процесс подготовки как определенное целостное образование, имеющее относительно сложную структуру и представляющее собой иерархическую систему.

Основополагающим понятием в методологии системного подхода является **понятие системы**, которое полно и всесторонне исследовано и имеет многообразные дефиниции.

Если учесть, что практически каждый исследователь системных проблем опирается на свое понимание системы, то мы оказываемся перед фактически безбрежным морем оттенков в истолковании этого понятия. Несмотря на такое многообразие, можно, как нам представляется, выделить в рамках нашего исследования некоторый **инвариант значения** термина «**система**», который впоследствии будет характеризовать нашу систему эмпатийно-партиципативной подготовки будущего учителя: 1) система представляет собой целостный комплекс взаимосвязанных элементов; 2) она образует особое единство со средой; 3) как правило, любая исследуемая система представляет элемент системы более высокого порядка;

4) элементы любой исследуемой системы в свою очередь обычно выступают как системы более низкого порядка; 5) наличие системообразующих факторов, представляющих собой процессы, явления, связи, которые приводят к образованию системы; 6) наличие механизмов управления, через которые структура целого влияет на характер функционирования и развития частей.

Таким образом, понятие «система» связано с такими понятиями как «**целостность**», «**элемент**», «**связь**», «**взаимосвязь**», «**иерархия**», «**системообразующие факторы**».

Понятие «**целостность**», являясь наиболее важной характеристикой системы, предполагает противопоставление системы как единого целого ее внешнему окружению, а также противопоставление системы как совокупности элементов простой сумме этих элементов, то есть речь идет о наличии **разнообразных связей**. Это понятие относится не столько к самой системе, сколько к способу ее исследования, который предполагает определенную (системную) постановку проблемы и соответствующую стратегию исследования.

Под «**связью**» понимают такое отношение зависимости между предметами или явлениями, когда существование одного из них зависит от существования или изменения другого.

Противоположно отношению связи отношение изолированности, раздельности.

Термин «**взаимосвязь**» подчеркивает устойчивую зависимость объектов друг от друга. Термин «**взаимодействие**» подчеркивает непосредственные, прямые связи между объектами. Здесь исключаются косвенные связи.

И.И. Новинский подробно рассматривает в своей работе **типологию** связей, среди которых он выделяет связи исходного, обратного, относительно самостоятельного, встречного, параллельного и других направлений [1].

Что касается нашего исследования, то для эмпатийно-партиципативной подготовки будущего учителя особенно важны связи исходного направления, которые характеризуются направлением от основы, от исходных факторов, влияющих на дальнейшее состояние системы, например, последовательность этапов эмпатийно-партиципативной подготовки будущего учителя. Наше исследование будет основываться и на связях относительно самостоятельного направления, которые характеризуются преемственностью в организации эмпатийно-партиципативной подготовки, с одной стороны, и свободной самостоятельной ориентацией дальнейшего развития нашей системы, с другой. В основу исследования мы положим связи параллельного направления, которые представляют одновременное движение составляющих сторон к общей цели, а у нас этих составляющих – две – эмпатийная и партиципативная составляющие эмпатийно-партиципативной подготовки будущего учителя, объединенные одной целью – формирование эмпатийно-партиципативной компетенции.

Характеризуя понятие «**элемент**», большинство исследователей представляют его как первый и наиболее общий признак системы, минимальный компонент системы, неделимый далее при выбранном способе расчленения. Соответственно, это понятие также будет базовым и для системы эмпатийно-партиципативной подготовки будущего учителя.

Выявление **системообразующих факторов** многими исследователями считается одной из важнейших проблем, рассматриваемых в рамках системного подхода. Системообразующие факторы в широком смысле представляют явления, процессы, связи, которые приводят к образованию и становлению системы. Принято выделять внешние и внутренние системообразующие факторы. В рамках эмпатийно-партиципативной подготовки внешние факторы представлены в виде времени и окружающей среды, внутренние – это системные связи различного рода (структурные, обмена, функциональные и др.).

Особое место среди факторов отводится **цели**. Большинство авторов считают ее **основополагающим фактором**, в частности, при исследовании различных социальных систем.

В нашем исследовании, признавая справедливость этих выводов, мы будем придерживаться концепции внутренней цели, так как такого рода интерпретация цели, на наш взгляд, носит практико-ориентированный характер и более выпукло представляет нашу модель.

Системный подход выводит нас на понятие «**педагогическая система**».

Педагогическая система на уровне структурно-функционального анализа может быть представлена совокупностью взаимосвязанных **компонентов**: субъекты педагогического процесса, содержание образования (общая, базовая и профессиональная культура) и материальная база (средства). Их органическое взаимосвязанное движение, направленное определенной целью, порождает педагогический процесс как **динамическую систему**.

При выделении компонентов педагогической системы эмпатийно-партиципативной подготовки сошлемся на Н.В. Кузьмину, выделяющую **структурные** компоненты, которые, по ее мнению, характеризуют саму систему (воспитательные и образовательные цели; средства педагогической коммуникации; состав учащихся; состав педагогов и т.д.) и **функцио-**

нальные, характеризующие связи структурных компонентов в динамике (**гностический**, связанный с изучением современного состояния педагогической системы; **проектировочный**, связанный с планированием учебно-воспитательного процесса, организуемого в педагогической системе; **конструктивный**, характеризующий методы, формы и средства организации учебно-воспитательного процесса педагогической системы; **коммуникативный**, отражающий отношения между педагогами и учениками; **организаторский** – организация учебно-воспитательного процесса педагогической системы) [2].

В зависимости от характера функций Ю.А. Конаржевский в педагогической системе выделяет следующие **подсистемы**: 1) **подсистема объектов воспитания** (объекты воспитания – личности, группы и коллективы, на которые направлено воспитательное воздействие с целью их формирования, развития и воспитания);

2) **подсистема субъектов воспитания** (субъекты воспитания – личности, группы и коллективы, которые сознательно, целенаправленно осуществляют воспитательные воздействия); 3) **подсистема субъектов непреднамеренного воспитательного воздействия** (субъекты непреднамеренного воспитательного воздействия – лица и группы людей, которые осуществляют воспитательное воздействие, не осознавая своих воспитательных функций) [3].

Если рассматривать систему эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя с точки зрения деления на соответствующие подсистемы, то, соответственно, мы также можем выделить подсистемы объектов и субъектов воспитания, однако мы будем делать акцент на новых демократичных отношениях, гуманизации, личностно ориентированном подходе. Следовательно, система эмпатийно-партисипативной подготовки будет характеризоваться не субъект-объектными, а субъект-субъектными отношениями.

Е.В. Яковлев и Н.О. Яковлева, рассматривая сущностные характеристики педагогических систем, выделяют **общие** для них **черты**: 1) педагогические системы являются искусственными, социальными, развивающимися и открытыми; 2) они формируются и функционируют в рамках социального института; 3) обеспечивают достижение социально значимых целей; 4) их строение, содержание и целевые ориентации всегда отражают социальные условия жизни государства и определяются в своей основе нормативно-правовыми положениями; 5) результаты их функционирования имеют необратимые последствия [4; 5].

Для системы эмпатийно-партисипативной подготовки большое значение имеет «социальный компонент», потому что, однозначно, эмпатийно-партисипативная подготовка является «социальным заказом» на данном этапе развития общества.

Рассмотрев позиции различных исследователей, описывающих педагогическую систему, мы пришли к выводу, что она трактуется то слишком широко – как любое целостное единство факторов, способствующих цели развития человека, то слишком узко – как социальная система. Наблюдается абсолютизация ряда системообразующих факторов и характеристик педагогической системы, например, фактора цели и целостности педагогической системы.

Как отмечают философы и педагоги (В.Г. Афанасьев, В.П. Беспалько, Ю.А. Конаржевский, В.И. Садовский и др.), **моделирование** является одним из методов системного исследования.

К настоящему времени уже сложился определенный круг моделей, построение которых уже осуществляется педагога-

ми-исследователями для изучения специфических свойств, характеристик и особенностей педагогических явлений: структурно-функциональные и функционально-структурные, организационные, образовательные, процессные, компетентностные, математические модели.

Каждая из вышепересмотренных моделей может использоваться самостоятельно в педагогических исследованиях, но чаще всего более продуктивным является комплексное моделирование, при котором явление изучается с различных сторон при помощи сразу нескольких моделей, например, при изучении вопросов воспитания и формирования качеств личности – процессная и структурно-компетентностная модели.

Исходя из особенностей эмпатийно-партисипативной подготовки, ее существенных характеристик и технологического наполнения, нашему исследованию более всего подойдет структурно-функциональный тип модели, в которой мы сделаем акцент на субъект-субъектных отношениях, лежащих в основе эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя.

Таким образом:

1. Системный подход, принадлежащий к уровню общенаучных принципов и процедур исследования, обеспечивает правильную постановку проблемы и методологический анализ уже существующего научного знания. Сущность системного подхода заключается в том, что относительно самостоятельные компоненты процесса (явления) рассматриваются не изолированно, а в их взаимосвязи, развитии и движении, то есть процесс или явление рассматривается как определенное целостное образование, имеющее относительно сложную структуру и представляющее собою иерархичную систему.

2. Базовая составляющая системного подхода – это понятие «система», которая рассматривается нами как 1) целостный комплекс взаимосвязанных элементов;

2) образует особое единство со средой и в то же самое время отграничена от окружающей ее среды; 3) любая исследуемая система представляет элемент системы более высокого порядка; элементы любой исследуемой системы, в свою очередь, выступают как системы более низкого порядка; 4) наличие системообразующих факторов, представляющих процессы, явления, связи, которые приводят к образованию системы; 5) наличие механизмов управления, через которые структура целого влияет на характер функционирования и развития частей.

3. Идеи системного подхода используются при исследовании разнообразных педагогических систем, к которым мы относим и эмпатийно-партисипативную подготовку будущего учителя.

4. Мы рассматриваем педагогическую систему как систему, в которой реализуется тот или иной аспект педагогического процесса.

5. Использование идей системного подхода к проблеме эмпатийно-партисипативной подготовке будущего учителя осуществлялось нами через реализацию следующих положений:

- системный подход выступает общенаучной основой исследования проблемы эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя;

- процесс эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя системен и представляет собой упорядоченное воздействие субъекта подготовки (преподаватель) на объект (студент), характеризующееся субъект-субъектными отношениями;

- для системы эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя большое значение имеет «социальный компонент», потому что эмпатийно-партисипативная подготовка в какой-то степени является «социальным заказом» на данном этапе развития общества;

- в качестве основного инструмента системного подхода мы выделяем системный анализ, представленный в виде морфологического, структурного и функционального аспектов;

- исходя из особенностей эмпатийно-партисипативной подготовки, ее существенных характеристик и технологиче-

ского наполнения, мы выбираем структурно-функциональную модель эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя;

- объект и субъект эмпатийно-партисипативной подготовки сами являются системами, исследование которых предполагает изучение структуры, организации этих систем, взаимовлияний, взаимозависимостей элементов и системообразующих факторов;

- результатом эмпатийно-партисипативной подготовки являются эмпатийно-партисипативная компетентность, которая представляет собой систему знаний, умений и навыков, а также мотивов и личностных качеств, которые обеспечивают использование эмпатии и партисипации в качестве основных

стратегий преподавателя при организации учебно-воспитательного процесса в школе;

- эмпатийно-партисипативная подготовка, являясь компонентом общей профессионально-педагогической подготовки, представляет ее подсистему и требует выявления иерархических связей.

Системный подход как методологический вступает в действие на всех этапах решения исследуемой проблемы, начиная с этапа ее постановки и заканчивая заключительным этапом. Вместе с тем в дальнейшем в нашем исследовании мы будем обращаться к более частным подходам, которые будут применяться на разных уровнях исследовательской работы.

Библиографический список

1. Новинский, И.И. Понятие связи в марксистской философии / И.П. Новинский. – М.: Высшая школа, 1961.
2. Кузьмина, Н.В. Понятие «педагогическая система» и критерии ее оценки / Н.В. Кузьмина // Методы педагогического исследования. – Л.: ЛГУ, 1980.
3. Конаржевский, Ю.А. Системный подход к анализу воспитательного мероприятия: учеб. пособ. по спецкурсу / Ю.А. Конаржевский. – Челябинск: ЧГПИ, 1980.
4. Яковлева, Н.О. Теоретико-методологические основы педагогического проектирования: монография / Н.О. Яковлева. – М.: инфор.-изд. центр АТиСО, 2002.
5. Яковлев, Е.В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – М.: Гуманитар. изд. центр Владос, 2006.

Статья поступила в редакцию 7. 05.09.

УДК 372. 878

Т. А. Затымина, канд. пед. наук, докторант ВГПУ, г. Волгоград, E-mail: tzatyamina@yandex.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ РАЗВИВАЮЩЕГО ПОТЕНЦИАЛА МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РЕБЕНКА КАК КОНТЕКСТ ПОСТДИПЛОМНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА

Раскрываются концептуальные основы реализации развивающего потенциала музыкальной деятельности ребенка в образовательном процессе. Уточняется понимание духовной сущности музыкального искусства, рассматриваются основные характеристики художественной позиции ребенка, выделяются требования к художественной задаче, описываются уровни музыкальной деятельности ребенка.

Ключевые слова: музыкальная деятельность, развивающий потенциал музыкальной деятельности, субъект музыкальной деятельности, духовная сущность музыки, художественная позиция, художественная задача.

Музыкальная деятельность понятие междисциплинарное, его интерпретация зависит не только от научной сферы, в которой оно используется (музыковедение, психология, философия, педагогика), но и от задач, с точки зрения которых, оно рассматривается. Стратегия современного общего образования делающая акцент на бытийных проблемах человеческой жизнедеятельности и направленная на развитие ребенка как субъекта своей жизнедеятельности, воспитание его как Человека культуры, определяет и специфику понимания музыкальной деятельности, отражаемую в ее развивающем потенциале.

Потенциал музыкальной деятельности представляет совокупность возможностей определяющих условия для развития, воспитания ребенка, в так же коррекции его психического состояния. Совокупность возможностей музыкальной деятельности образуется из входящих в ее состав структурных компонентов, это человек, музыка и способы их взаимосвязи. Выделение конкретного потенциала музыкальной деятельности ребенка предполагает его реализацию в образовательном процессе.

В понимании особенностей развивающего потенциала необходимым является восприятие человека в его субъектном качестве. Субъект, это всегда целостный, «развивающийся духовный организм» (Б.М. Целковников), допускающий такую позицию, которая исходит из «органического мировоззрения» (Н.О. Лосский, П.А. Флоренский). Анализ работ Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, В.П. Зинченко, Н.М. Борытко показывает, что определение «субъект деятельности» связывается с наделением человека особым типом активности, которая проявляется в определенной системе отношений

«субъект-субъектных», или «субъект-объектных», связь между которыми осуществляется как со-участное бытие. Со-участие ребенка по отношению к музыке выражается в том, что он своим усилием «вскрывает» возможности музыки, делая их значимыми как для себя, так и для других. Такая со-участная противопоставленность субъекта и объекта была обоснована С.Л. Рубинштейном. С этой точки зрения проблема современного педагога-музыканта видится в том, что он «оберегает» ребенка от возможности ощутить себя субъектом музыкальной деятельности, что осложняет установление контактов между ребенком и музыкальным искусством. Такая педагогическая осторожность есть результат желаний самого педагога раздвинуть как можно шире границы мира музыки для ребенка, соответственным получается и педагогический эффект.

Сущность субъекта, согласно С.Л. Рубинштейну, заключается в том, что он может находиться в разных связях и отношениях, в число которых входит деятельность. В отличие от познания, которое является односторонним актом (С.Л. Рубинштейн, П.А. Флоренский), т.е. только со стороны субъекта, деятельность шире, она включает в себя акт познания. Ребенок как субъект музыкальной деятельности является «исходным побудителем», «отправным пунктом» отношений с музыкальным искусством. Отношения ребенка и музыки в деятельности строятся как встречное движение ребенка к музыке и музыки к ребенку. Соответственно, задача педагога заключается в том, чтобы создать условия, в которых возможно деятельностное взаимодействие ребенка с музыкой. Поэтому, мнение о том, что каждое музыкальное произведение доступно ребенку для восприятия, верно лишь в том его смысле, ес-

ли возможности музыки как объективного условия, согласуются с личностными качествами ребенка как субъекта деятельности, т.е. он сможет сам «приспособить» свои индивидуальные возможности к конкретным задачам деятельности, найти связующие точки взаимодействия с музыкой.

Возможности субъекта как «исходного побудителя» музыкальной деятельности объединяют в себе систему различных внутренних механизмов. Это:

- *энергетические механизмы*, которые являются внутренней силой музыкальной деятельности ребенка и определяют ее цель, динамическое движение, устойчивость, качественное состояние, самоконтроль. К числу таких механизмов относятся: деятельная активность, саморегуляция, рефлексия;

- *психологические механизмы*, которые синтезируются в переживании. Особенность переживания, по словам Л.С. Выготского заключается в том, что в нем соединяются, с одной стороны, среда в ее отношении к конкретному человеку, с другой – особенность самого человека. Об участии переживания в общении с искусством говорят не только психологи, но и отмечают композиторы, поэты, художники. Так, А.С. Пушкин в переживании видел «потрясенное ощущение», «реакцию на вечность», «некоторое откровение», «неизъяснимость наслаждения». Поэтому, психологические механизмы можно рассматривать в качестве координаторов устанавливаемых взаимоотношений между субъектом деятельности и музыкой.

- *интерпсихологические механизмы*, это те, которые «рождаются во взаимодействии человека с человеком и лишь, затем начинают выполняться индивидом самостоятельно» (А.Н. Леонтьев), необходимы для решения типичных задач музыкальной деятельности, проблем, возникающих в реальных ситуациях ее осуществлении. Данная группа механизмов включают в себя комплекс многосторонних способностей. Эти способности были выделены А.Л. Готсдинером, автор определяет их как одну «из форм активной саморегуляции, при которой индивид приспосабливает свои родовые свойства к воздействиям внешнего мира и требованиям деятельности» [4, с. 83-88].

Осознание педагогом всей системы возможностей субъекта музыкальной деятельности должно помочь ему регулировать отношения между ребенком и музыкой. При этом, ценностным ориентиром его профессиональной деятельности должен стать ребенок развивающийся, а не развиваемый.

Музыка, в контексте понимания развивающего потенциала музыкальной деятельности ребенка, предстает в своей духовной сущности. Существующий сегодня плюрализм научных взглядов по отношению к категории духовность, требует уточнения в понимании духовной сущности музыки. Важно определить не разность позиций, например, богословских и культурологических, а услышать их созвучие. Выделим два взгляда на одну проблему.

Согласно М.С. Кагану, своеобразие музыки в ее духовной сущности, можно видеть в том, что в ней «мерцают, непрерывно сменяя друг друга, отношения к *бытию* и к *небытию* — мы переживаем *небытие* как, *бытие* созная, что оно (искусство) есть *небытие*, и наслаждаемся тем, как *бытие превращено в небытие*, заставляя нас относиться к нему как к *бытию*» [5, с. 303]. Созвучную мысль можно увидеть в работе «Свет не вечерний. Созерцание и умозрение» С.Н. Булгакова. Автор отмечает, что область искусства находится на грани двух миров, оно зрит нездешнюю красоту и ее являет этому миру, ««само искусство отнюдь не имеет самодовлеющего значения, оно есть лишь путь к обретению красоты. Оно жизненно только в этом движении, — всегда *ad realiora*». Действенность искусства заключается в том, что оно «обладает ключом» открывающим красоту духовной жизни человека, «если красота некогда спасет мир, то искусство должно явиться орудием этого спасения». Красота в данном понимании предстает не как эстетическая категория, а как антологическая, т.е. понятие «красота» следует рассматривать как творческую причину, которая определяет процесс движения деятельности человека.

Различные позиции едины в своем видении духовной сущности искусства, которое открывает возможность для человека приблизиться к идеальному миру в своем существовании. Деятельное отношение с музыкой позволяет не только созерцать этот мир, но и создавать его в себе. Исходя из этого, можно увидеть и особенности развития, которое не становится неким закономерным результатом, а осуществляется как процесс разворачивания возможностей ребенка.

Развивающий потенциал музыкальной деятельности может остаться «чистыми возможностями» (Аристотель) если он не будет приведен в активное состояние, т.е. не будет реализован. Реализовать значит сделать переход возможного в действительное. Процесс реализации это не только путь, став на который, развивающий потенциал музыкальной деятельности начнет действовать, для этого еще необходимы ориентиры, «пусковые устройства». Определим их как механизмы, от которых зависит реализация развивающего потенциала музыкальной деятельности ребенка в образовательной системе.

Психологический закон, сформулированный Л.С. Выготским, гласит «прежде чем ты хочешь призвать ребенка к какой-либо деятельности, заинтересуй его ею, позаботься о том, чтобы обнаружить, что он готов к этой деятельности, что у него напряжены все силы, необходимые для нее, и что ребенок будет действовать сам, преподавателю же останется только руководить и направлять его деятельность» [3, с. 118]. Учитывая то, что музыкальная деятельность это не данность, присущая ребенку при его биологическом рождении, то выделенные механизмы должны способствовать включиться ребенку в контакт с музыкой.

Одним из таких механизмов является *художественная позиция*. Ее функция в процессе реализации заключается в том, чтобы привести ребенка в деятельное состояние по отношению к музыке. Определение такой позиции как художественной, обусловлено качеством ее целостности. О том, что художественность есть, прежде всего, целостность отмечали в своих работах П.А. Флоренский, М.С. Каган. Целостность является в себе не суммой отдельных элементов, а то, что дает сверхсуммативное качество. Так, художественная позиция ребенка это не только его месторасположение по отношению к музыке или его роль, адекватная природе музыкального искусства, это, в первую очередь, состояние внутренней активности по отношению к музыке, которое находит свое отражение в художественных способах воплощения.

Сущностные характеристики художественной позиции ребенка таковы, что в ней сочетаются два плана, которые образно можно определить как «музыка в человеке и человек в музыке». Два плана дают возможность выделить два измерения художественной позиции, внутренний план и внешний план. *Внутренний план* представляет иерархически организованную систему, включающую нормы, ценности, смыслы, т.е. то, что составляет ценностно-смысловую сферу человека. *Внешний план* представлен различными формами, в которых устанавливаются отношения ребенка с музыкой. Каждый из них не может выступать как независимый друг от друга, их взаимообусловленность определяется законом детерминации. Изменение внутреннего плана художественной позиции обуславливает изменение ее внешнего плана, в котором отражаются способы взаимосвязи ребенка с музыкой.

Глубокое осмысление способов взаимосвязи человека с искусством дано в исследованиях М.М. Бахтина, Е.Я. Басина, Л.Л. Бочкарева, В.В. Медушевского, А.А. Мелик-Пашаева, М.С. Старчеус. Согласно закону детерминации, обуславливающему взаимосвязь двух планов художественной позиции, можно выделить три способа взаимосвязи человека с музыкой, обозначим их как три аспекта музыкальной деятельности ребенка, это: авторский, исполнительский и слушательский. Для педагога проблема заключается в том, чтобы эти способы были деятельностными для ребенка. Для этого необходимо осознавать их цель и действия, в которых они могут быть реализованы. В теориях деятельности, разработанных С.Л. Рубинштейном и А.Н. Леонтьевым, действия это, прежде всего,

произвольная преднамеренная опосредованная активность личности, направленная на достижение осознанной цели. Характер активности определяет своеобразие выделенных нами действий, в их определении мы руководствовались формулой Л.С. Выготского «от эмоции формы к чему-то следующему за ней».

Реализация авторского аспекта музыкальной деятельности позволяет ребенку найти свое «местодействие» (А.А. Мелик-Пашаев), в отношении с музыкой, в результате чего происходит открытие личностного смысла. Три группы действий включает в себя реализация авторского аспекта: воссоздания, перевоссоздания, создания.

В реализации исполнительского аспекта ребенок усваивает нормы, правила, на основе которых строится взаимодействие с музыкой. Специфика реализации данного аспекта заключается в том, что, взаимодействие ребенка с музыкой строится не только на уровне идеальных образов, но и на уровне их технического воплощения, в результате чего у ребенка развивается как техническая умелость, так и творческое воображение, воля, «поэтическое чутье». Важным является то, что в реализации данного аспекта задействованными оказываются комплекс физиологических процессов. Три группы действий включает исполнительский аспект: дебютные, инструментальные и импровизационные.

Реализация слушательского аспекта представляет процесс выявления значений того, что воспринимается и осмысливается, что позволяет ребенку соприкоснуться с миром ценностей, идеалами, сформированными в общественном сознании, обнаружить родственное восприятие или чувство, увидеть себя в проекции будущего. Три группы действий включает слушательский аспект: вживания, слушания и слышания.

Все три аспекта развивающего потенциала музыкальной деятельности взаимосвязаны друг с другом, что позволяет развернуться художественной позиции, приобрести ребенку «опыт бытия» (М.М. Бахтин) в мире музыки. Каждый из аспектов может стать смысловой доминантой в конкретной ситуации взаимодействия ребенка с музыкой, так же, может стать основанием для разработки педагогом его методической системы. Осваивая различные действия, ребенок формируется как продуктивная личность, а «продуктивные личности оживляют все, чего бы они ни коснулись» (Э. Фромм).

В психологических (С.Л. Рубинштейн) и философских (Г.П. Щедровицкий) теориях деятельности обоснованы механизмы, необходимые для изменения динамического состояния деятельности. Таким механизмом авторы выделяют задачу, которая становится стимульной ситуацией движения деятельности. Так, по мнению С.Л. Рубинштейна ход человеческой деятельности, обусловлен, прежде всего, объективной логикой задач, в разрешение которых включается человек, а ее строение – соотношением этих задач. Единство деятельности создается, прежде всего, наличием больших задач, подчиняющих себе ряд более мелких, частных задач, входящих в них в качестве звеньев [8]. Г.П. Щедровицкий движение деятельности рассматривает как «движение в задачах». Суть этого движения автор связывает с понятием проблема. Переход от одной задачи к другой определяет путь реализации деятельности. Таким образом, выделение задачи как механизма реализации развивающего потенциала музыкальной деятельности ребенка, это факт который не требуется доказывать.

Накопленного в науке знания достаточно для разработки любого типа задач (учебных, воспитательных, дидактических и т.д.) для конкретного учебного предмета, но в области музыкального образования, применительно к проблеме музыкальной деятельности ребенка этот путь затруднен, что объясняется, с одной стороны, абстрактно-философской сущностью музыки, с другой - особенностями творческого процесса, которому необходимо придать образовательную форму. Нуж-

ны задачи, которые сочетали бы в себе как художественное, так и учебное. Л.В. Школяр [8, с. 109] высказывает мысль о том, «чтобы музыкальное образование действительно стало развивающим, надо добиться, чтобы деятельность школьников на уроках музыкального искусства осуществлялась как *художественная по содержанию и учебная по форме*» выделяет и особенности задачи, которая призвана стимулировать собственный творческий поиск ребенка, помогает понять смысл своей деятельности.

Механизмом, влияющим на динамическое состояние развивающего потенциала музыкальной деятельности, мы выделили художественную задачу, которая изначально видится нам не как алгоритмизированный текст, а как механизм, обуславливающий процесс ее движения. Проанализировав работы, в которых рассматриваются различные типы задач (Г.А. Балл, А.А. Мелик-Пашаев и др.), мы смогли выделить те особенности художественной задачи, в которых она проявляется при реализации развивающего потенциала музыкальной деятельности ребенка.

1. Художественная задача может быть в двух категориях как мыслительная, так и перцептивная. Категория мыслительных задач непосредственно связана с содержанием касающимся предметной сферы музыкального искусства. Для перцептивной категории задач характерно опосредованное музыкальное содержание, это могут быть собственные образы «навеянные» звучанием музыки. Мыслительная и перцептивная задачи не выступают друг по отношению к другу как простая и сложная, они находятся в диалектической взаимосвязи. От возраста ребенка, его психических особенностей зависит, какая категория задач является для него первоначальной, чем может определяться индивидуальный подход к ребенку со стороны педагога. Их выбор так же зависит от конкретных педагогических задач.

2. По своему содержанию художественная задача (любой категории) содержит предметный и личностный компонент. Наличие предметного компонента является традиционным требованием для задач применяемых в образовательном процессе. В художественной задаче предметный компонент касается содержания музыкального искусства, культуры, опосредующей его бытования. Чтобы предметное содержание музыки стало содержанием художественной задачи оно должно пройти субъективную обработку. Личностный компонент художественной задачи проявляется как принятие ребенком намерения о решении задачи, оценка процесса и результата решения, придание смысла, проявление креативности, взятие на себя ответственности за полученный результат и т.д. Включение личностного компонента позволяет приблизить к ребенку те нормы и правила, которые есть в музыкальном искусстве, т.е. сделать их смыслами самого ребенка.

3. Условие художественной задачи должно отвечать критерию «трудность». Трудность задачи есть «мера фактического или предполагаемого расходования ресурсов на её решение» [1, с. 20], она является субъективной характеристикой, то есть зависит от того, кто решает эту задачу. Задача признается трудной, если ребенок обладает всем арсеналом средств для ее решения, благодаря которым он может преодолеть возникшее перед ним затруднение. Трудность должна осознаваться ребенком как возникшая проблема («знаю, что не знаю», видеть в знакомом незнакомое). Трудная задача соответствует зоне ближайшего развития ребенка. Сложная задача выходит за границы реальных возможностей ребенка, поэтому она в момент своего решения им не может быть выполнена. Трудность и сложность художественной задачи не в самом содержании музыки, а в том, как мы с этим содержанием будем обращаться. Опора на прошлый опыт ребенка, является главным условием решения художественной задачи. Непосильные, сложные художественные задачи, решаемые детьми, могут закрыть им путь к вершинам музыкального искусства. Этот же результат можно получить, если включаются задачи, не со-

держание в себе трудности для ребенка. Сложную задачу можно перевести в трудную, если довести задание «до определенного уровня простоты» [6, с. 75].

Понимание особенностей художественной задачи должно помочь педагогу создавать такие условия, которые позволят ребенку *быть* в контакте с музыкой. Учитывая выделенные особенности, педагог сможет разрабатывать условия художественной задачи, отбирать ее содержание.

В отличие от пространственного вектора, где процесс реализации развивающего потенциала музыкальной деятельности основан на ее расширении, на временном векторе движение основано на сжатии расстояния между ценностно-смысловой сферой ребенка и вершинами музыкального искусства. Путь такого движения можно сравнить с поиском точки резонанса, «соколебания». Музыка как внешняя возбуждающая сила воздействует на ребенка, приводя его в состояние деятельной активности. Эффектом резонанса в движении музыкальной деятельности является *отклик*, связанной с информацией заложенной в музыку, в виде возникающих ассоциаций во внутреннем плане художественной позиции. В самом движении ребенка к музыке, образ последней становится ярче и убедительнее. При переходе на новые качественные уровни расширяются пространственные границы музыкальной деятельности, действия ребенка все больше уподобляются музыке, давая возможность углубления в ее духовную сущность.

Изменение качественного состояния музыкальной деятельности на временном векторе, это, прежде всего, движение ее субъекта. На первых шагах музыкальной деятельности ребенок больше идентифицирует свой собственный образ, как образ музыки. Наиболее сложные способы музыкальной деятельности предполагают, такие поступки ее субъекта в которых ярко проявляется его самостоятельность, креативность, личностный смысл находит свое выражение в предметной сфере музыки. В исследовании Е.Я. Басина такое движение обозначено как переход от «художнического Я» в «художественное Я». Последнее, предполагает слияние «с создаваемым образом в целом, в результате чего складывается художественная личность автора, актуальный субъект художественного творчества» [2, с. 14]. Музыка для ребенка становится художественной формой выражения своей индивидуальности. Чем ярче эта художественная форма проявляется, тем теснее взаимодействие ребенка с музыкой.

В процессе реализации музыкальной деятельности ребенок находится в контакте, как с музыкой, так и с учителем. Эти особенности отражаются в пяти качественных уровнях музыкальной деятельности. Двойное их обозначение обусловлено следующим: первое слово свидетельствует о качественном изменении отношений ребенка с музыкой, второе – о качественном изменении ребенка с педагогом. Именно такая система отношений образует пространство реализации музыкальной деятельности ребенка.

Первый, *рефлекторно-реактивный уровень*, еще не является собственно музыкальной деятельностью, так как не сложилась еще устойчивая взаимосвязь ребенка с музыкой. Ребенок реагирует на звучание музыки как на «безгласную вещь» (М.М. Бахтин), которая находится в пространстве его жизнедеятельности. Активность, проявляемая в действиях ребенка, является недействительной. Она является следствием его физиологических ощущений звуковой ткани музыки, т.е. рефлекторной.

Во взаимодействии ребенка с музыкой необходимо воздействие определенной силы, в качестве которой выступает «Другой» (взрослый, другие дети) или среда. Момент встречи с музыкой для ребенка «случайный фрагмент» его жизни. В то же время в этих встречах можно наблюдать «временные предпочтения», они характеризуются неустойчивостью, т.к. полностью зависимы от внешнего влияния.

Определяющим фактором в реализации данного уровня музыкальной деятельности ребенка являются его отношения с педагогом. Именно он является связующим звеном между ребенком и музыкой, через его восприятие музыки, его действия, устанавливаются первые контакты ребенка с музыкальным искусством.

Результатами реализации музыкальной деятельности на

данном уровне являются потребности в эмоциональном насыщении, что выражается в том, что ребенок хочет приходить в класс «где музыка живет», хочет общаться с педагогом, т.к. он помогает ориентироваться в звуковом пространстве. Педагог является движущей силой, определяющей изменения в музыкальной деятельности ребенка. Созревание деятельной активности формирует у ребенка позитивный настрой на взаимодействие с музыкой.

Второй качественный уровень музыкальной деятельности *репродуктивно-подражательный*. Репродуктивность в обозначении данного уровня не означает «рабское» ремесленное копирование действий педагога или других детей, это скорее подражание их художественной индивидуальности, ведущей к перевоплощению, и к тому что, вживаясь в образы, героев музыки, ребенок идентифицирует с ними себя, сохраняя при этом свою индивидуальность.

Мотивы узнавания регулируют деятельность ребенка, но эти мотивы еще не избирательны по отношению к самой музыке. Предметная сфера музыки пока трудно выделяема, т.к. она, не имеет к себе «прямого доступа», а скрывается за косвенными признаками и сложными смыслами. Содержательным объектом-мотивом здесь может стать некое порождающее предметное действие (я — мелодия, я — звук, я — композитор и т.д.), поддерживающее интерес ребенка к взаимодействию с музыкой.

Активность остается инерционной, хотя наблюдается более осознанный выбор предпочтений в выборе действий того или иного аспекта музыкальной деятельности. Само пребывание ребенка в этих фрагментах встреч с музыкой иницируется преимущественно взрослыми или другими детьми.

Процесс реализации развивающего потенциала музыкальной деятельности данного уровня ориентирован на формирование мотивационного поиска. Музыкальная деятельность приобретает в сознании ребенка свою определенность, он может дифференцировать ее в числе других деятельностей человека, т.е. в сознании ребенка появляются ее первые отчетливые контуры. Изменения наглядно проявляются в цели, что выражается в осознанном стремлении к взаимодействию с музыкой. Детей привлекает информация о музыке, их притягивает возможность ее моделировать в различных формах (размышлять, играть и т.д.) или подражать педагогу, знакомым музыкантам. Мотивами-стимулами для ребенка становится повторное возвращение к знакомому музыкальному материалу, что позволяет ему накапливать опыт музыкальной деятельности.

Третий качественный уровень *вариационно-поисковый*. Его особенность заключается для ребенка в открытии неизвестного как в себе самом, так и в музыке, способах и формах взаимодействия с ней. Цель музыкальной деятельности имеет внутреннюю взаимосвязь с формой ее воплощения, т.е. можно наблюдать устойчивую связь двух элементов, цели и средства. Музыка может выступать для ребенка, как целью, так и средством. Его активность проявляется как надситуативная, что предполагает выход за пределы конкретной ситуации и включение логико-мыслительных процессов сознания. Это проявляется в том, что дети обращаются к действиям, требующим мысленного предвидения, анализа, обобщения.

Стимулом-средством поиска новых связей с миром музыки являются произведения, которые дети слышат в окружающей среде. Они осознают очевидную связь между чувствами, которые испытывает человек, и музыкой, благодаря которой он эти чувства обнаруживает в себе. Вместе с тем главным каналом, по которому ребенок общается с ценностно-смысловым содержанием музыки, остаются эмоции, которые стимулируются воображением.

Комбинируя и видоизменяя используемые средства, дети, обнаруживают новые пути реализации музыкальной деятельности. Каждое изменение средств расширяет возможности ребенка, укрепляет его художественную позицию. Как результат у детей появляется потребность совершенствовать навыки музыкальной деятельности.

Четвертый уровень *реструктивно-эвристический*, он характеризуется устойчивостью отношений ребенка с музыкой.

Новые ситуации, в которых реализуется музыкальная деятельность ребенка, способствуют ее совершенствованию. Задача педагога связана с созданием разнообразных ситуаций. Для ребенка потребность реализовать имеющийся опыт музыкальной деятельности становится движущей силой.

Во взаимодействии с музыкальными произведениями ребенок акцент больше делается на форму, подчиняя ей содержание. Проявляются осознанные пристрастия к тем или иным ее стилям, жанрам музыкального искусства. В личностных качествах ребенка ярче проявляются черты человека-искусства, что выражается в стремлении использовать «вненаучные» (Б.М. Неменский) способы отношений своей жизни. Ценностная природа музыкального искусства становится пространством поиска личностного смысла. Автор произведения, его герои становятся для ребенка значимым Другим. Расширяются пространственные границы музыкальной деятельности, они выходят за рамки основных педагогических форм, дети стремятся объединиться в творческие группы, находят друзей «по интересу», т.е. они проектируют свою жизнь, в которой обязательно присутствует музыка.

Свободное оперирование определенным арсеналом средств музыкальной деятельности, определяет и новый вид активности ребенка. Это неадаптивная активность, которая говорит о том, что ребенок готов к решению задач с непредetermined результатом. В его цели появляется осознанный «образ продукта деятельности», который и определяет выбор средств и условий его достижения. Вместе с тем, в конечном результате этот образ может быть иным, отличным от образцовой. Приобретенный опыт музыкальной деятельности создает эффект личностного успеха, что укрепляет взаимодействие ребенка с музыкой.

Библиографический список

1. Балл, Г.А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект / Г.А. Балл. – М.: Педагогика, 1988.
2. Басин, Е.Я. Психология художественного творчества. (Личностный подход) / Е.Я. Басин. – М.: Знание, 1985.
3. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова – М.: Педагогика-Пресс. 1996.
4. Готсдинер, Л.Г. К проблеме многосторонних способностей / Л.Г. Готсдинер // Вопросы психологии. – 1991. – №4.
5. Каган, М.С. Художественно-творческий процесс – произведение искусства – художественное восприятие / М.С. Каган // Эстетика как философская наука. – СПб., 1997.
6. Мелик-Пашаев, А.А. Педагогика искусства и творческие способности / А.А. Мелик-Пашаев. – М.: Знание, 1981.
7. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М., 1973.
8. Музыкальное образование в школе: учеб. пособие для студ. муз. фак. и отд. высш. и средн. пед. учеб. заведений / Л.В. Школяр и др. – М.: Академия, 2001.

Статья поступила в редакцию 4.12.08

УДК 378: 151.8

Н.С. Шкитина, научный сотрудник ЧГПУ, г. Челябинск, E-mail: shkitall@rambler.ru

КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ЭМПАТИЙНО-ПАРТИСИПАТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Статья посвящена проблеме эмпатийно-партиципационной подготовки будущего учителя; приводится общая характеристика этапов становления и развития эмпатийной составляющей эмпатийно-партиципационной подготовки, анализируются ее культурно-исторические предпосылки.

Ключевые слова: эмпатия, партиципация, эмпатийная подготовка будущего учителя, партиципационная подготовка будущего учителя, эмпатийно-партиципационная подготовка будущего учителя, культурно-исторические предпосылки.

Изучая проблему подготовки будущего учителя, базовыми составляющими которой являются эмпатия и партиципация, необходимо, прежде всего, обратиться к истории становления и развития этих феноменов. Для большей четкости изложения мы рассмотрим основные этапы этого процесса и дадим их подробную характеристику, выделяя на каждом этапе сложившиеся культурно-исторические предпосылки, обеспечивающие дальнейшее развитие понятий *эмпатия* и *партиципация*.

Всюду в дальнейшем под **культурно-историческими предпосылками** возникновения и становления проблемы эмпатийно-партиципационной подготовки учителя мы будем понимать объективно существовавшие (или существующие) обстоятельства, отражающие эволюцию теоретических пред-

Пятый качественный уровень музыкальной деятельности **конструктивно-преобразующий**. Отличием музыкальной деятельности от ее предыдущего уровня, является изменение смысловой доминанты, которая переходит теперь на музыку. «Художественное Я» ребенка становится очевидным, оно выходит за рамки только личностных интересов и потребностей и проявляет с этой точки зрения бескорыстную заинтересованность в реальности своего художественного бытия. Сама музыкальная деятельность на этом уровне существует в сознании ребенка как фактор генерализующий его человеческие способности к гармоничному бытию. Характерным признаком данного уровня является то, что дети могут создавать собственные образовательные или творческие продукты деятельности, отличающиеся оригинальностью, обладающие чертами авторской индивидуальности, при соблюдении музыкальных правил. Ведущими здесь являются мотивы преобразования или самоосуществления. Направляя свои действия на преобразование предмета деятельности, ребенок, как бы разрушает имеющийся в его сознании представления о данном предмете, создавая тем самым новый образ. Сложные художественные задачи становятся привлекательными для детей, т.к. они чувствуют себя свободно в выборе действий, способов их осуществления.

Процесс реализации развивающего потенциала музыкальной деятельности ребенка становится условием, которое позволит осуществлять музыкальное образование детей как развивающее. Задача педагога должна быть направлена к тому, чтобы ребенок нашел свои способы отношений с музыкой, которые откроют ему пути жизнедеятельности в мире культуры.

ставлений об эмпатии и партиципации.

Ученые выделяют пять основных групп культурно-исторических предпосылок развития того или иного предмета познания. Эти группы предпосылок мы рассматриваем в контексте нашего исследования.

К первой группе относятся основные характеристики общественно-экономической ситуации, которые отражают развитие производительных сил и производственных отношений на определенном этапе развития общества, а следовательно, оказывают влияние на его культурный фон.

Ко второй группе относится социальный заказ общества на развитие объекта изучения, предполагающий осознание обязанности осуществления изменений, связанных с решением данной проблемы; в контексте нашего исследования это

рассматривается в рамках эмпатийно-партициптивной подготовки будущего учителя.

Третья группа предпосылок характеризует культурный фон того или иного периода, то есть культурное наследие, культурные нормы и ценности, особенности межкультурной коммуникации, которые оказывают непосредственное влияние на организацию эмпатийно-партициптивной подготовки будущего учителя.

Четвертая группа предпосылок представляет собой результаты теоретического изучения объекта, отраженные в научной литературе, которые позволяют проследить развитие теоретических представлений об эмпатийно-партициптивной подготовке будущего учителя и прогнозировать развитие этих представлений.

К пятой группе относится практическое освоение изучаемого объекта. Выявление предпосылок данной группы связано, прежде всего, с выявлением уровня практического освоения изучаемого объекта в конкретной научной области и отражает степень практической разработки проблемы эмпатийно-партициптивной подготовки будущего учителя.

Мы выделяем в истории становления и развития **понятий эмпатии и партиципации три периода**: в **первый период** – с древних времен до конца XIX века – в науке сложились некоторые представления об эмпатии и партиципации; во **втором периоде** – с конца XIX века до восьмидесятых годов XX века – феномены эмпатии и партиципации стали предметом специальных научных исследований в философии и психологии, и в **третий период** – с восьмидесятых годов XX века по настоящее время – эмпатия и партиципация перестали относиться к сугубо психологической и философской отраслям знаний и распространились на другие науки, в том числе и на педагогику.

Охарактеризуем подробнее указанные периоды.

Первый период (с античных времен – до конца XIX века) является самым продолжительным, хотя и не самым продуктивным в развитии и становлении понятий **эмпатия** и **партиципация**. Выделим **эмпатийную составляющую** эмпатийно-партициптивной подготовки будущего учителя.

Радикальные общественные изменения, развитие товарно-денежных отношений, быстрое расширение экономических связей, установление морской гегемонии – все это обусловило глубокие преобразования в жизни и сознании древних греков. Укрепляется критический склад ума, мысль индивида устремляется к высоким обобщениям, охватывающим мироздание в едином образе.

Старая религиозно-мифологическая этика была подорвана, новая еще не сложилась. Потребность в рациональном обосновании программы поведения, дающей возможность справиться с тревогами, отрицательными эмоциями, страхом и различными стрессовыми состояниями, была очень острой. Философствование в те времена означало общение с людьми, посвященными в тайны мироздания и природы человека, – общение, соединяемое с обучением. В эллинистическую эпоху главной темой обучения стало искусство жить, общение. Зачастую оно приобретало психотерапевтический характер: философ становится духовником – врачом души. Философ занимал позицию, сходную во многих отношениях с ролью современного священника, его приглашали, чтобы посоветоваться при обсуждении трудных моральных проблем.

В эллинистический, как и в предшествующий эллинский (древнегреческий), период господствовала идея примата разума, уверенность в том, что только на основе ясного и отчетливого знания возможно истинное счастье.

Однако взгляд на эмоции, особенно отрицательные (страх, неудовлетворенность, тревога), со временем менялся. Любые эмоции признавались стоиками ненужными, даже положительными. Все эмоции рассматривались ими как «порча разума», поскольку они возникают, по мнению стоиков, при неправильной деятельности мышления. Удовольствие и страдание – это ложные суждения о настоящем, желание и страх – о будущем, не говоря уже о таких ненужных эмоциях, как сострадание и сочувствие, характерных для эмпатического процесса.

Подводя итоги первого периода становления и развития

понятия «эмпатия», подчеркнем, что к его завершению еще не появилась методологическая база и четкие концептуальные положения, в это время педагогическая практика не пользуется термином «эмпатия», то есть на первом этапе объект познания не является предметом сознательной целенаправленной деятельности, обращение к нему носит стихийный и несистематичный характер, знания о нем противоречивы и недостаточны.

Второй период (с конца XIX века – до восьмидесятых годов XX века) становления и развития феномена эмпатии характеризуется дальнейшим развитием понятия, а в педагогике появляются обращения к эмпатии, как весьма специфическому способу решения тех или иных педагогических проблем.

Как научное понятие эмпатия упоминается в середине XX века, однако изучение этого явления уходит корнями в более ранние философские труды Т. Рибо, Г. Спенсера, В. Штерна и др.

В этических системах А. Смита, Г. Спенсера, А. Шопенгауэра понятие «эмпатия» рассматривается в качестве регулятора взаимоотношений между людьми в обществе, в рамках категорий совести, альтруизма, справедливости.

В этике А. Смита эмпатия выступает как способность сострадать другому, как естественное, данное природой свойство человека испытывать потребность в благополучии другого. Присутствие людей одновременно и облегчает страдание, и побуждает сдерживать проявление чувств. Это свойство трактуется А. Смитом как симпатия, которая лежит в основе суждений о поступках других людей и о собственном поведении человека, так как дает возможность посмотреть на себя со стороны глазами постороннего наблюдателя.

А. Шопенгауэр полагал, что людям свойственна не только симпатия, но и сострадание ко всем существам, порождаемое чувством общности их природы и происхождения. Сострадание, по мнению А. Смита, является противоположностью эгоизму, преодолевая который человек отождествляет себя с другим человеком, делает его переживания своими, стремится прекратить его страдания и находит в этом удовлетворение и счастье.

Помимо теории симпатии и сострадания проблема эмпатии в значительной мере связана с теорией вчувствования, разработанной в психологии Т. Липпсом. По Т. Липпсу, симпатия – это не столько симпатия и сострадание, но и вчувствование как специфический вид познания сущности предмета или объекта. Вчувствование в другого человека основано на желании обнаружить в нем собственные переживания. Наблюдая мимику чужого лица, субъект подражает ей инстинктивно, подражание мимике вызывает соответствующие ей чувства, уже знакомые субъекту. И эти процессы направлены на познание себя и окружающих.

В. Штерн разделял «чувства к другим» (нежность, любовь) и «чувства с другими» (сострадание, сорадость), причем чувства к другому – предпосылка развития чувства с другими. Любовь к близким ведет через подражание к формированию способности реагировать на страдания других людей, к развитию альтруистического поведения.

Работы К. Юнга являются фундаментальными основами исследования процесса эмпатии, которая объединяет сознание и подсознание. Автор выделяет такие слои подсознания, как «коллективное подсознание» (знания, общие для всех представителей культуры, национальностей, рас), подсознание, представляющее собою опыт, выборочно усвоенный представителями западного и восточного миров, и структуры индивидуального подсознания, общие для всего человечества («архетипы», или «изначальные образы», которые отражают общие, присущие всем моменты мифологии разных народов и исторических периодов).

По мнению К. Юнга, архетипом является и идея всемогущего божества, которая присутствует везде, и если не признается сознательно, то принимается бессознательно, причем если не принимается «традиционный» Бог, то им становится нечто несуразное и глупое. По мнению философа, человек так или иначе приходит к той или иной вере, таким образом он приходит к себе, может понять себя, смириться с собой, а че-

рез это примириться со всеми неблагоприятными обстоятельствами. Когда человек сдается полностью, тогда на помощь ему приходит целительная сила Вселенной, не потому что он это заслужил, а потому, что он вообще перестал думать о том, что он чего-то заслуживает [1].

Таким образом, на рассматриваемом этапе становления и развития феномен эмпатии трактуется как основа совести, альтруизма, справедливости; первичная эмоция, на основе которой развиваются социальные чувства; симпатия, способность сострадать другому; естественное свойство человека испытывать потребность в благополучии другого; специфический вид познания сущности предмета или объекта.

Подводя итоги второго периода становления и развития понятия «эмпатия», отметим, что наука того времени нуждалась в систематизации и упорядочении новых открытий и фактов, и ученые пытались найти общие методологические и гносеологические основы для такого упорядочения. Это и являлось главным источником дальнейшего исследования с точки зрения методологии.

Третий период (с восьмидесятых годов XX века – по настоящее время) становления понятий «эмпатия» связан, прежде всего, с именами З. Фрейда, К. Роджерса, Х. Кохута и др.

С точки зрения становления и развития эмпатии, этот период можно условно назвать **экспериментальным**.

В клиент-центрированной терапии К. Роджерса и психоаналитической Я-психологии Х. Кохута эмпатии принадлежит ключевая роль. К. Роджерс считал эмпатию основополагающей установкой в отношениях и ключевым условием изменения личности. К. Кохут отстаивает позицию, что основным инструментом в психоаналитическом исследовании является именно эмпатия аналитика [2; 3].

Клиент-центрированная точка зрения, ярким представителем которой является К. Роджерс, основывается на базовом положении, что мысли, чувства и поведение человека мотивированы и направляются конструктивной силой, а именно, врожденной тенденцией организма к актуализации. Нарушения же личности возникают вследствие несоответствия между переживаниями и Я-концепцией. И в рамках постоянно развивающегося процесса общения аналитик становится новым значимым лицом, а его безусловное принятие, эмпатия и подлинность создают условия для актуализации переживаний и внутренней реорганизации Я-концепции.

Сторонники психоаналитической точки зрения видят роль аналитика главным образом в том, чтобы раскрыть, передать и помочь ассимилировать материал, который находится вне сознания, потому что они больше тяготеют ко второй интерпретации термина «эмпатия». Такое представление заложил З. Фрейд своим комментарием о том, что эмпатическая связь может позволить аналитику переживать в себе ассоциации и материал первичного процесса, который блокирован от сознания пациента.

Сторонники и клиент-центрированной, и психоаналитической концепции рассматривают эмпатию как универсальную потребность развития. Переживание младенцем эмпатического отзеркаливания заботящегося лица – необходимая составляющая в развитии связанного Я, и, наоборот, травматические провалы в обеспечении эмпатического отзеркаливания играют критическую роль в развитии дефектов и патологий.

Таким образом, данные психотерапевтов, на наш взгляд, помогают нам по-новому посмотреть на проблему подготовки будущего учителя – прежде всего, с позиций психологического состояния самого учителя, таких как реакции вчувствования, симпатии, в какой-то степени сострадания, существующих на сознательном и бессознательном уровнях и направленных на получение информации о соответствующих психических состояниях ученика.

Следующим шагом развития феномена эмпатии является описание технологии эмпатического реагирования, которая представлена в виде цикла, включающего следующие фазы: фазу предварительных условий, которая предполагает актив-

ную открытость со стороны терапевта к познанию переживания клиентом собственного Я и внешнего мира; фазу эмпатического резонанса, во время которой слушатель настраивается на одну волну с переживаниями и личностными смыслами клиента, которые активизируются в его сознании; фазу выражения эмпатии, включающую в себя выражение терапевтом эмпатического отклика в виде вербального умения передать свое понимание ясным для клиента языком; фазу получения эмпатии, во время которой вызывается у клиента чувство, что его услышали, поняли ту или иную личностно-значимую для него область внутреннего опыта, что, как правило, приводит к эмоциональному облегчению; фазу обратной связи, когда клиент вербально или невербально демонстрирует результат воздействия эмпатии [4].

В течение всего периода исследований феномена эмпатии поднимался вопрос о границах воздействия эмпатии. С одной стороны, высказывалось мнение, что эмпатия важна для лечения пациента, в результате воздействия которой снимается симптоматика, но невозможно структурное изменение личности. С другой стороны, существовала и противоположная точка зрения: эмпатия имеет потенциал изменения как на непосредственном уровне решения проблемы, так и на уровне изменения характера – передача эмпатии сама по себе способствует позитивной обработке информации. Эмпатическое реагирование создает особого рода эмпатическое признание, которое привносит новые аспекты опыта, позволяя переформулировать жизненные позиции.

Большинство ученых, занимавшихся исследованием феномена эмпатии, разводят понятия «эмпатия» и «сострадание» и рассматривают эмпатию и сострадание как часть и целое, то есть с их точки зрения эмпатия является составной частью сострадания.

Что касается эмпатической подготовки будущего учителя, педагог должен идентифицировать себя с учеником через наблюдение, аналитическую реакцию и обобщение психического состояния ученика, а также через сравнение и рефлекссию, для того чтобы более эффективно организовывать педагогическое влияние и, в конечном итоге, педагогическое руководство, которое непосредственно выводит нас на понятие «партиципация».

Таким образом, рассматриваемый период становления понятия эмпатии характеризуется следующими **основными положениями**: разводятся понятия «эмпатия» и «идентификация»; идентификация рассматривается как процесс по большей части бессознательный и долговременный, в то время как эмпатия предсознательна и временна, эмпатия – это специфическая форма идентификации; разводятся понятия «эмпатия» и «симпатия»: симпатия трактуется как способность переживать или страдать с другим человеком и основывается на схожести с объектом, эмпатия же является переживанием или страданием внутри объекта; эмпатия – это универсальная потребность развития человека; эмпатия – основной «инструмент» понимающей психологии и психотерапии, основной «инструмент» психоаналитического исследования; выделяются три основных вида эмпатии: когнитивная, эмоциональная и действенная; цикл эмпатического реагирования включает следующие фазы: фазу предварительных условий, эмпатического резонанса, выражения эмпатии, получения эмпатии и фазу обратной связи.

Начальный период (с античных времен – до конца XIX века) становления и развития понятия «партиципация» связан с древнегреческой цивилизацией.

В вопросах совместной деятельности учителя и ученика мыслители Древней Греции и Рима делают акцент на такой подготовке учителя, которая бы предполагала сотрудничество, равноправие, умение как начальствовать, так и подчиняться. Сотрудничество же, в свою очередь, содержит такую неотъемлемую часть профессиональной подготовки учителя, как педагогический такт.

Идеи сотрудничества характерны и для эпохи Возрожде-

ния, Реформации и Просвещения (Италия, Франция, Центральная и Северная Европа) – **второго периода** (с конца XIX века – до восьмидесятых годов XX века) становления и развития понятия «партиципация».

Интересна, на наш взгляд, точка зрения А.С. Макаренко. Общеизвестно, что А.С. Макаренко создал и претворил в жизнь новую для своего времени систему. В те годы она не вписывалась в рамки общей социальной системы. Главное, что противоречило установкам того времени, – это заложенная в ней модель управления, основанная на принципах гуманизма, уважения к человеку, веры в его силы и возможности, направленная на развитие личности ребенка как активного субъекта воспитания.

Научное мышление позволило А.С. Макаренко определить новые подходы к организации педагогического процесса. Подходы, которые тогда многими были не поняты и неверно истолкованы. Так, во времена, когда все говорили о коммунистических идеалах, А.С. Макаренко заявлял, что от педагога-теоретика требуется решение проблемы не идеала, а путей к этому идеалу; что организация педагогического процесса должна иметь логику, при которой «для воспитания строителя-большевика и убежденного буржуазного деятеля сплошь и рядом может пригодиться один и тот же список приемов, как требуется одинаково кирпич, бетон, железо, дерево и для постройки храма и для постройки рабочего клуба» [5, с. 156].

Его взгляды оказались чужды педагогическому «Олимпу», поскольку в них превалируют управленческие позиции. Он рассматривает педагогические технологии как руководитель, которого не устраивает, что в «педагогическом производстве» нет технологической логики, что оно всегда строится по логике моральной проповеди.

Многие принципы управления коллективом А.С. Макаренко, совпадая с классическими принципами менеджмента, выходят напрямую на понятие «партиципация» в аспекте самоуправления. Так, при едином руководящем центре в лице А.С. Макаренко все главные вопросы коллективной жизни в его воспитательных учреждениях решали его воспитанники. В его произведениях примеров тому великое множество: он имел право в колонии исключить воспитанника, но он никогда этим без общего собрания не воспользовался. А.С. Макаренко считал, что общее собрание нужно не столько для того, чтобы наложить правильное наказание, сколько для того, чтобы каждый член общего собрания считал себя ответственным за решение. По мнению великого педагога, переживание ответственности воспитывается в коллективе с наибольшим трудом, но зато, когда оно воспитано, оно творит чудеса [4].

Третий период (с восьмидесятых годов XX века – по настоящее время) становления понятия «партиципация» связан, прежде всего, с именами Леви-Брюля, Д. Синка, А. Уилкинса, Д. Дункана, О. Ирвина и др.

В философии партиципация рассматривается обобщенно как универсальная экзистенциальная интенция, органически присущая человеку и являющаяся основополагающей антропологической константой.

В культурологии партиципация понимается как стремление ощутить себя частью большой социальной общности, а также как всякое ситуативное снятие субъект-объектных отношений, достигаемое в акте экзистенциального природнения. И результатом установления субъект-объектных отношений является достижение партиципационного единства.

С психологической точки зрения, под партиципацией понимается особое психическое состояние, в котором сознание на какой-то момент под влиянием обстоятельств архайзуется до переживания своей слитности с чем-то изначально ему иноположным.

В педагогических исследованиях и литературе, посвященной проблеме управления, существует несколько трактовок термина «партиципация», под которым понимается альтернатива директивности, авторитарности и принуждения, которая реализуется через попытки выявить и использовать индивидуальную и коллективную мудрость всех членов группы, совместное принятие решений, действенное делегирование прав, совместное выявление проблем и соответствующих действий для их решения, создание условий, установок и механизмов улучшения сотрудничества между преподавателем и обучающимися.

В философии, психологии и педагогике на данном этапе становления и развития понятия «партиципация» она рассматривается как основополагающая антропологическая константа и характеризует учебный процесс с точки зрения его демократизации и интенсификации. Партиципация большинством ученых понимается широко – не только как стремление ощутить себя частью некой большой социальной общности, но и вообще как всякое актуальное снятие субъект-объектных отношений. Достижение партиципационного единства – результат комфортных субъект-объектных отношений.

Под партиципацией в рассматриваемый период понимается альтернатива авторитарности, директивности, принуждению; творческая совместная деятельность учителя и учеников; создание условий, установок, механизмов улучшения сотрудничества между преподавателем и учащимися.

Подводя итоги современного этапа становления и развития проблемы эмпатийно-партиципативной подготовки учителя, мы выявили сложившиеся **культурно-исторические предпосылки**, обуславливающие основные направления ее дальнейшего развития:

- международные интеграционные процессы в образовании, сопровождающиеся распространением инноваций в теории и практике педагогики;
- изменение культурного фона, который характеризуется появлением новых идей и подходов, направленных на изучение личности школьника и принципиально новую организацию общения посредством эмпатического отклика и партиципативного подхода;
- появление новой культурной парадигмы, в основе которой лежит личностно ориентированный подход, характеризующийся гуманизацией учебно-воспитательного процесса;
- изменение требований к подготовке будущего учителя, продиктованных новым культурным фоном и обновленной культурной парадигмой.

Данные исследования привели к дальнейшему изменению статуса подготовки учителя, к появлению новых компетенций как составляющих профессионально-педагогической компетентности учителя, к появлению новых моделей подготовки учителей, к расширению семантики терминов «партиципация» и «эмпатия», их взаимообусловленности и взаимовлияния.

Библиографический список

1. Юнг, К. Собрание сочинений / К. Юнг; пер. с нем. – М.: Канон, 1994.
2. Кохут, Х. Анализ самости. Системный подход к лечению нарциссических нарушений / Х. Кохут; пер. с англ. – М.: Когито-Центр, 2003.
3. Роджерс, К. Клиентцентрированная терапия / К. Роджерс, Э. Дорфман, Н. Хоббс, Т. Гордон. – М.: Рефл-бук: Ваклер, 1990.
4. Иган, Дж. Базисная эмпатия как коммуникативный навык / Дж. Иган // Практическая психология и психоанализ. – 2000. – № 2.
5. Макаренко, А.С. О воспитании / А.С. Макаренко; сост. В.С. Хелемендик. – М.: Политиздат, 1990.

Статья поступила в редакцию 1.05.09

УДК 37.01: 39

Э.В. Екеева, канд. пед. наук, доц. ГАГУ, г. Горно-Алтайск, Email: etno_konf@mail.ru

ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ОНОМАСТИКА КАК СИСТЕМА ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ НАРОДА

В данной статье рассматривается одна из уникальных форм национальной культуры – этнопедагогическая ономастика, представляющая, на наш взгляд, систему ценностных ориентаций народа. Этнопедагогическая ономастика как система ценностных ориентаций народа отражает этническое сознание, взгляды, верования, поведение, действия, которые в своей совокупности образуют менталитет и знания народа.

Ключевые слова: этнопедагогика, этнопедагогическая ономастика, национальная культура, ценностные ориентации народа, этническое сознание, этнические взгляды, этническое поведение.

Ценности – это общие представления, разделяемые большей частью общества, относительно того, что желательно, правильно и полезно. Ценности носят общий и абстрактный характер и не указывают конкретно, какие типы поведения приемлемы, а какие нет. Ценности дают критерии, с помощью которых оцениваются события, предметы и люди по их относительным достоинствам, красоте или моральным качествам. Люди склонны обращаться к ценностям, когда им необходимо принять какое-то важное решение.

Мы рассмотрим ценности, ценностные ориентации народа с точки зрения отношений «человек и природная среда» и «человек и социальная окружающая среда». В этом отношении особую ценность представляют **знания**, которые являются результатом истематизированных наблюдений за явлениями окружающего мира и процессами деятельности народов. Выделяют такие знания народа как метеорологические, медицинские, математические, экологические и другие. Для алтайцев характерны глубокие познания астрономии, отраженные в **космонимах**: они дни и месяцы считают по луне и солнцу. Между лунным и солнечным счетом времени разница составляет более 5 дней. Для регулирования соотношения лунного и солнечного календаря применили тринадцатый месяц (кириш ай). Согласно лунному календарю счет ведется от новолуния до новолуния. Второй способ счета времени и месяцев был связан с созвездием Плеяды (Улкер, Мечин). Алтайцы вели счет, как по четным, так и по нечетным дням. Счет начинали вести в декабре или в январе (Г.П. Самаев, Е.Е. Ямаева). Алтайцы хорошо ориентировались по звездам. Особое значение имело знание Полярной звезды (Алтын Казык), по мнению народа, она является «небесной пуговицей», вокруг которой вращаются все звезды, т.е. Полярная звезда связана с мировой осью. Народная астрономия алтайцев насчитывает более 14 крупных звезд и созвездий, с которыми связаны мифы.

Народы умеют прогнозировать погоду своей местности, знают большое количество лекарственных средств и способы лечения, обладают математическими знаниями и другими знаниями, определяющими их материальную и духовную культуру.

Алтайцами все окружающее воспринималось живыми существами, способными плакать, болеть, говорить... Об этом свидетельствуют названия географических объектов, мифических персонажей, небесных тел. Подобные представления сохранились в сказках, мифах, преданиях алтайцев. Только благодаря высокой экологической культуре алтайцев сохранилась уникальная природа Горного Алтая.

Необходимо подчеркнуть, что роль природы была более значительна на ранних стадиях развития человеческого общества, когда отсутствовали письменные источники воспитания детей, основными средствами являлись словесные методы воспитания – через слово, песню, сказку и т.д.

В топонимах отражены биологические и гидрологические знания народа: Чейнелу (*имеющий марьины корни*), лог Аспакту (алт. аспак – осина; букв. лог с осинами), долина Арчынду (алт. арчын – можжевельник. Арчынду – букв. с можжевельником, имеющая можжевельник), т.е. в основу топонимов с информацией о наличии растительного покрова в географическом объекте легли названия деревьев, кустарников и

травянистых растений; Эликтю (*имеющий косуль, диких коз*), Балыкту Жул (*река с рыбой*), Заячья гривка, Волчья яма, Песцовая, Орлиная, Калбалу-Бажы (*вершина с черемшой*) и другие; о грунтовой поверхности: село Корумду (корум – *щебень, россыль*), река Кума (тюрк. кум – песок; *песчаный*; алт. кумак – песок; *песчаный*); о наличии или отсутствии источника, его вкусовых и других качествах: урочище Аржан-Бел (аржан – «минеральный источник, родник»; бел – «седловина»). Аржан бел – букв. *седловина горы с минеральной водой*) [1].

В названиях гор, урочищ отображены метеорологические знания народа, например, о благоприятных и неблагоприятных явлениях природы: село Сылганак (алт. салкын – *ветер*); лог Салкындугу-Боочы – букв. *перевал, где есть сильные ветры*.

В топонимах хранится ценностная информация (знания), отражающая особенности быта и хозяйственно-производственную деятельность народов, например, топонимы, указывающие на предметы быта – река Казанду (*имеющий котел*), деревня Он-Очок (алт. он+очок – *десять таганов*). Встречается большое количество топонимов с информацией об охотничьем промысле. Охота издавна была важнейшим подспорьем в жизни алтайцев, которые снабжали мясом и пушниной всех членов рода. Алтайцы употребляли в пищу мясо диких козлов, баранов и других животных, а из птиц – куропаток, уларов. Ценили мех лисы, волка, соболя, выдры и других пушных зверей. Охотничий промысел также нашел свое отражение в топонимии Горного Алтая. Встречается, например, река Бёрюлю (алт. бёрю – волк. Бёрюлю – букв. с *волками, имеющий волков*), озеро Айу-Кёл (алт. айу – медведь; медвежий; кол – озеро. Айу кёл – букв. *медведь-озеро*).

Информация о родах, племенах и народах, живших в прошлом и живущих ныне на территории республики, также находит отражение в географических названиях. Наиболее полно в ней отразились родовые деления алтайцев. Например, река Майма – связано с этническим названием найман, майман. Люди племени чапты с почтением относятся к этой горе. Считая ее священной, в прошлом молились ей. Кроме алтайских этнонимов, встречаются названия других народов, например, озеро Кыргыз; сопка Монгол-Чийген (монгол проводил линию, чертил, писал); река Орусту (с русскими), которые говорят о взаимоотношениях народов как акте народного воспитания, где дружба между народами является высшей ценностью в воспитании детей.

Топонимы хранят сведения о религиозных и экологических знаниях (культуре) народа. Названия гор, рек, озер и других природных объектов связаны со словом – *бай* священный, запретный, почетный, уважаемый. Слово *бай* одновременно указывает на почтительное отношение к конкретному живому (человеку, животным, растениям) и неживому объекту природы (горе, перевалу – боочы), которое с самого начала было связано с культовыми запретами и употреблялось при совершении религиозных обрядов, а позже стало отражать возрастные категории и социальные отношения. У алтайцев распространен культ гор (почитание горных вершин и перевалов) и все многообразие фольклорных мотивов базируется о горе как некоем плодоносящем центре, с которым связано

происхождение всего рода. Например, Бабырган - священная гора сеока тодош, которую почитают и называют родовой или священной горой (*тёс туу, тёс тайга, ыйык тайга*) [2, с. 146-150].

Наиболее обстоятельной работой о культе гор на Алтае является статья Л.П. Потапова, в которой анализирует основные черты этого культа. По мнению ученого, культ гор сложился в период расцвета родового строя, когда члены рода были связаны кровнородственными, территориальными (земля - общая собственность рода) и экономическими (родовая территория - как место кочевания и охотничьего промысла) узами. Считает, что представление же о снежных вершинах как обитателях божества уводит нас в совершенно иной мир, говорит о влиянии иных культур на местные формы культа гор [2, с. 48].

Почитаемыми были реки и озера, о чем свидетельствуют названия реки Байлу-Кем (*заповедная река*) и Бай-Коол (*почитаемое, священное русло*), горы Байлу-Межелик (*священная гора*) и Бай-Берди (*дала святость*).

Религиозные знания народа ярко выражены в **мифонимах**. В мифах и этногенетических легендах алтайцев повествуется, как тот или иной род был вынужден покинуть места постоянного проживания. Затем, обосновавшись на новых землях, его члены выступают покровительство духа-хозяина местной почитаемой горы. Следовательно, упомянутые названия гор указывают на географическое расположение мест происхождения сеоков (родов) [3].

Духи-хозяева гор - популярные герои волшебных сказок алтайцев. В фольклоре тюркоязычных народов Сибири во всей полноте описывается облик, характер, образ жизни хозяев гор. Согласно мифологической традиции этих народов, дух-хозяин тайги имеет семью - жену, детей, владеет скотом - теми животными, что населяют данную местность.

В традиционном сознании алтайцев особое значение имело дерево, которое выступало защитником всего живого. Не случайно алтайцы, прибыв к месту промысла, прежде всего, выбирали могучий (священный) кедр или пихту. Ему приносили жертву, высказывали благопожелания и просили покровительства и удачи в промысле. Оно также обозначало космический центр и, подобно горе, было носителем порождающего начала [4; 5].

Не менее значительна **роль Семьи как ценности, представляющей традиционное воспитание народа**. Семья являлась «школой» нравственности, регламентирующая знание и соблюдение традиций, обычаев, обрядов и других элементов традиционной культуры народа, в которой центральное место занимает культ женщины - хранительницы семьи. Культ матери был безграничен, ее сравнивали с образом Матери-Земли (Умай-Эне).

В особый культ возводилось отношение к старшим в семье - родителям, братьям и сестрам, а также предкам. Это выражалось в знании имен своих предков до девятого колена, а также истории семьи и рода. В сознании ребенка формируется образ родового древа, создается представление о своей роли в цепи истории своего рода и семьи, формируются ценностные отношения к семье, родителям, отчужденному дому.

В алтайской семье сохранился запрет на произношение имени старшего человека как этическая норма в общении и поведении людей. Об этом писал В.И. Вербицкий: «... к старшим очень почтительны и уважительны. Дети не произносят имени своих родителей, как бы считая себя недостойными этой чести...» [6, с. 351].

Е.М. Тошакоева алтайскую семью описывает следующим образом: «...с малых лет воспитание детей сводилось к уяснению и строгому выполнению существовавших древних обычаев... По имени они не называли... всех своих старших братьев и сестер. При обращении к старшим обязательно в вежливой форме, на вы, дети должны были говорить акам - старший

брат, эжем - старшая сестра. Когда в юрте находились гости, посторонние люди, малышам следовало тихо сидеть в стороне, не мешая старшим вести разговор» [7].

Вместо имени человека употребляются следующие термины, обозначающие родство по матери: таай эже (*старшая сестра матери, тетушка*); таай (дядя по матери); таада, тайбаш, тайдак (*дедушка по матери*); жаана, наана (*бабушка по матери*) и др.

Родство по линии отца обозначается терминами: жаан эже (*сестра отца*); аба, аки (*старший брат отца, дядя по отцу*); ака, ааки, эже, улда (*дедушка по отцу*).

Вместо собственных имен пожилых людей употреблялись следующие термины почтительного обращения: Акабыс (*наш старший брат по роду деда*), Адайым (*мой старший предок по отцу*), Ажый (*старшая тетушка по отцу*) [8; 9; 10].

Култ старших и предков в народном воспитании направлен на сохранение в памяти поколений исторического быта, культуры и связан с традицией единства человека с семьей, родом, народом и всем миром [10]. Известно, что память и воспоминание являются основными частями духовной жизни народа. Это значит, что они вечны.

Почтительное отношение к старшим народ сохранил в именах и прозвищах. Примером могут послужить наречение детей именем предка или уважаемого человека - отца или матери, деда или бабушки, дяди или тети. Прозвищем нарекают ребенка (человека) согласно его характерной черте, свойству, например, от прилежного отношения к своим вещам (Эптю «ладненький»), уважительным отношением к окружающим (Кюндючек «любящий дарить, угощать»). Прозвищами человека нарекают также по черте его характера, внешним особенностям, образу жизни, национальной принадлежности и т.д.

Большое внимание в семье алтайцев уделялось воспитанию скромности и терпимости. Скромность считалась одним из достоинств человека, в особенности девушки, женщины. Ценились также такие качества, как доброта и милосердие, прежде всего, по отношению к родным и близким, любви и привязанности к родным местам, окружающему миру.

Вышеуказанные примеры свидетельствуют о том, что в течение многих столетий народ формировал ценности, которые актуальны в современном обществе и значимы для решения следующих задач:

- формирования у молодого поколения знаний о сущности национальной культуры и ее основных элементов;
- развития умения вычлнять этнические аспекты, знать характеристику национальных черт в культуре;
- открытия новых горизонтов нашей жизни с помощью идей и дел наших предков, которые внесли свое имя в летопись своего рода, своего народа, своего отечества;
- формирования национального сознания, самосознания и национальной культуры личности молодого человека. Национальное самосознание функционирует как самопознание и самооценка на базе эмоционально-ценностных отношений личности к истории, традиции, культуре своего народа, т.е. формировать национальное самосознание - значит вооружать человека научными знаниями, развивать у него этнопедагогические и другие взгляды, воспитывать высокие моральные качества, присущие характеру данного этноса [11].

Таким образом, анализ этнопедагогической ономастики показал реальность образно-знаковых систем «как феноменов культурно-выношенных и презентированных в нашем бытии предметов» (В.С. Мухина) [12], отражающих этнические ценности, которые в своей совокупности образуют менталитет и знания народа, обладающих огромным этнопедагогическим потенциалом, направленным на формирование Самоидентификации, Самосознания и Самореализации Этнической Личности.

Библиографический список

1. Молчанова, О.Т. Топонимический словарь Горного Алтая / О.Т. Молчанова. - Горно-Алтайск: Горно-Алтайское отд. Алтайского кн. изд., 1979.
2. Потапов, Л.П. Культ гор на Алтае / Л.П. Потапов // Советская этнография. - М. - 1946. - № 2.

3. Токарев, С.А. Пережитки родового культа у алтайцев / С.А. Токарев // Труды Ин-та этнографии им. Н.Н.Миклухо-Маклая. - М., 1947. - Т. 1.
4. Ямаева, Е.Е. Алтайская духовная культура: Миф. Эпос. Ритуал / Е.Е. Ямаева. – Горно-Алтайск, 1998.
5. Ямаева, Е.Е. Указатель персонажей алтайской мифологии / Е.Е. Ямаева. - Горно-Алтайск, 1998.
6. Вербицкий, В.И. Алтайские инородцы / В.И. Вербицкий. - Горно-Алтайск: Ак-Чечек, 1993.
7. Тошакова, Е.М. Традиционные черты народной культуры алтайцев (XIX-XX в.) / Е.М. Тошакова. - Новосибирск: Наука, 1978.
8. Дьяконова, В.П. Алтайцы / В.П. Дьяконова. – Горно-Алтайск: кн. изд-во «Юч-Сумер», 2001.
9. Содонов, Н.А. Этнокультурные традиции воспитания в современной алтайской национальной школе: дис. ...канд. пед. наук / Н.А. Содонов. - М., 1997.
8. Шатинова, Н.И. Семья у алтайцев / Н.И. Шатинова. - Горно-Алтайск: Горно-Алтайское отд. кн. изд-ва, 1981.
9. Екеева, Э.В. Этническая ономастика в воспитании у старшеклассников интереса к национальной культуре: Монография / Э.В. Екеева. – М.: ИНПО, 2007. – 172 с.
10. Мухина, В.С. Реальность образно-знаковых систем / В.С. Мухина // Развитие личности. – 2006. - № 1.

Статья поступила в редакцию 14.03.09

УДК 378.02: 372.8

К.И. Дмитриев, аспирант ГАГУ, г. Горно-Алтайск, Email: mnko@mail.ru

АНАЛИЗ ДИДАКТИЧЕСКИХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ КОМПЬЮТЕРНЫХ СРЕДСТВ В ПРИМЕНЕНИИ К ФОРМИРОВАНИЮ ОСНОВОПОЛАГАЮЩИХ ПОНЯТИЙ

В статье рассматриваются дидактические возможности современных компьютерных средств для формирования основополагающих понятий при обучении учащихся физике. Выявляются существующие проблемы и предлагаются пути их преодоления через применение принципов программированного обучения в рамках педагогической системы развивающего обучения.

Ключевые слова: компьютерные технологии, понятия, формирование, системность, наглядность, развивающее обучение, программированное обучение, сетевые технологии, взаимодействие.

При традиционном обучении изложение материала в учебнике базируется, в первую очередь, на принципе систематичности: последующее знание опирается на предыдущее. Материал учебника представляет собой совокупность линейной последовательности параграфов. При таком подходе все знания в учебнике рядоположны; вслед за параграфом, посвященном физической величине или понятию, следует параграф, где излагаются основы теории или закона.

Чтобы сформировать у учащихся систему знаний, необходима такая методика обучения, которая помогала бы школьникам систематизировать знания, полученные из учебника, перестраивать в системные, адекватные структуре теории. Мысленно он должен «разнести» знания, обобщая и систематизируя их по основным структурным элементам теории (основание, ядро, следствие), определив, к какому подструктурному элементу теории оно относится. Процесс этот не простой, потому что ученику дважды приходится перестраивать знания, сначала свертывая их в сознании, а затем, при изложении, по-новому разворачивая их. Такая перестройка знаний связана с переходом от линейных взаимоотношений (при первичном ознакомлении с материалом параграфа) к объемным связям (в сознании), а затем опять к линейным при изложении их [1]. Мы хотим особо подчеркнуть важность этапа перестройки знаний. В принципе, при обучении возможно запоминание материала и без перестройки — тогда при изложении будет иметь место репродуктивное воспроизведение, не имеющее ничего общего не только с системностью, но с осмыслением вообще. Перестройка же знаний является характерным признаком развивающего обучения.

Для того чтобы реализовать методику обучения, которая помогала бы школьникам осуществлять перестройку знаний при изучении основополагающих понятий, необходимы специальные средства реализации этой методики. В этом плане считаем особо ценным использование дидактических возможностей структурно-логических схем.

Форма реализации структурно-логической схемы зависит от целей и задач обучения. Например, в развивающем обучении для реализации преемственности в развитии основополагающих физических понятий используются структурно-логические схемы, в основу которых положена обобщенная схема развития физической теории [2, с. 196]. В них находят свое отражение такие важные «части» (этапы) теории как основание, ядро, следствия. Использование структурно-логических схем развития физических теорий позволяет ана-

лизировать ответы учащихся с учетом системности их знаний, с выделением соответствующих уровней их сформированности.

Широко распространен подход построения структурно-логических схем на базе графов. Например, в работе Л.Н. Миловановой [3] структурно-логические схемы построены в виде взаимосвязанных блоков. Содержание каждого следующего блока является следствием предыдущего, либо его обобщением или областью применения. Некоторые блоки являются необходимыми для усвоения того или иного понятия теоретической механики и содержат обычно сведения из предыдущих тем. Такие блоки входят в другие блоки, содержащие понятия, определения, теоремы, законы, принципы теоретической механики. Каждая структурно-логическая схема составляется по определенной теме раздела в виде понятий, определений, принципов, законов, связанных между собой строгой логической последовательностью.

Структурно-логические схемы создают особую наглядность, располагая элементы содержания в нелинейном виде и выделяя логические и преемственные связи между ними. Такая наглядность опирается на структуру и ассоциативные связи, характерные для долговременной памяти человека. В некотором роде структурно-логические схемы выступают в роли промежуточного звена между внешним линейным содержанием (текст учебника) и внутренним нелинейным содержанием (в сознании). В качестве одного из достоинств структурно-логических схем А.В. Петров выделяет то, что «она выполняет функцию объединения понятий в определенные системы» [2, с. 198]. Сами по себе понятия ничего не могут сказать о содержании предмета обучения, но будучи связанными определенной системой, они раскрывают структуру предмета, его задачи и пути развития.

Отметим, что подчеркивая преимущества структурно-логических схем для формирования системности знаний, мы не стремимся умалять достоинства других средств, реализующих содержательную наглядность. На наш взгляд, любые средства, позволяющие представлять содержание в нелинейном виде, способствуют интенсификации процесса перестройки знаний, а значит и повышению качества их усвоения. Подчеркнем, что для всех дидактических средств, помогающих системной перестройке знаний при переходе от линейных взаимоотношений к объемным связям, характерно представление знаний в нелинейном виде.

Анализируя дидактические возможности компьютерных средств обучения, можно выделить одну характерную черту,

присущую многим видам компьютерных средств — это возможность нелинейного представления материала.

Например, в программированном обучении, изучаемый материал разбивается на небольшие, легко усваиваемые дозы, логически связанные между собой. Представленные в виде «разветвленных программ», эти знания предъявляются в виде последовательности, которая диктуется деятельностью самого обучаемого.

Аналогично, учебные базы данных содержат в себе учебную информацию, представленную (закодированную) в нелинейном виде. Формируя запросы на специальном языке, учащийся задает логику, через которую нелинейный материал преобразуется в линейный и представляется на экране.

Наиболее явным образом возможность нелинейного представления материала реализуется в технологии гипертекста. Основная черта гипертекста — это возможность переходов по так называемым гиперссылкам, которые представлены либо в виде специально оформленного текста, либо определенного графического изображения. Одновременно на экране компьютера может быть несколько гиперссылок и каждая из них определяет свой маршрут путешествия.

В гипертекстовой системе со стандартными возможностями пользователь выбирает одну из видимых гиперссылок и перемещается по сети узлов, содержимое которых последовательно отображается на экране компьютера, замещая друг друга при переходах. Современную гипертекстовую обучающую систему отличает удобная среда обучения, в которой легко находить нужную информацию, возвращаться к уже пройденному материалу и т.п. Наиболее для нас важно то, что «возможности гипертекстовой системы позволяют при проектировании заложить гиперссылки, опираясь на способности человеческого мышления к связыванию информации и соответствующему ассоциативному доступу к ней» [4, с. 121].

Итак, в компьютерной системе, реализующей возможность нелинейного представления информации, знания хранятся фрагментами, которые предстают в различных комбинациях по запросу. Возможность образования смысловых комбинаций обуславливается существованием заданных тем или иным образом связей между фрагментами.

Фрагментарное хранение знаний возможно и без применения компьютера. Идеи разветвленного программированного обучения были предложены Норманом Краудером (1921 — 1998) еще в 50-х годах прошлого столетия. В его учебниках, называемых «разветвленными книгам» (scrambled book), использовался новый метод общения с читателем, учитывающий индивидуальные возможности последнего и диалоговый тип взаимодействия. Но энергетические затраты на поиск адреса фрагмента при переходе от одной части материала к другой накладывали ограничение снизу на размер одной «порции» учебного текста, делая мелкое дробление материала неэффективным. Поэтому именно с применением компьютера фрагментарное хранение максимально оправдывает себя, так как машина берет на себя трудозатраты по поиску фрагмента и его отображению, делая эти операции мгновенными при весьма значительных объемах материала.

В рамках исследуемой нами проблемы формирования основополагающих физических понятий видится целесообразным в качестве «порции», клеточки дробления материала в рамках компьютерной обучающей системы выбрать понятие как элемент, составляющий логическую основу системы научных знаний, которая определяет содержание изучаемой области (в нашем случае — основополагающего понятия).

В настоящее время уже существуют электронные ресурсы, в которых за единицу содержания взято отдельное понятие. Такие ресурсы, построенные на гипертекстовой технологии, размещаются в сети Интернет и обозначаются термином «wiki». Wiki — особая категория программного обеспечения, предоставляющего группе людей особый способ создания редактирования и связывания гипертекстовых документов, удовлетворяющий следующим требованиям: возможность многократной правки текста; сохранение истории правок содержимого; проявление изменений в гипертекстовом доку-

менте для всех пользователей сразу после их внесения; разделение содержимого на именованные страницы и установление связей между ними посредством этих имён. Наиболее известным и крупным wiki-ресурсом в настоящее время является интернет-энциклопедия «Википедия».

При создании электронного ресурса всегда имеет место проблема его методического обеспечения — наполнения конкретным содержанием.

При использовании систем, реализующих программированное обучение, за наполнение системы содержанием отвечает учитель (преподаватель) или разработчик системы. В общем виде взаимодействие преподавателя и обучающихся со средством программированного обучения можно представить в виде схемы (Рис. 1).

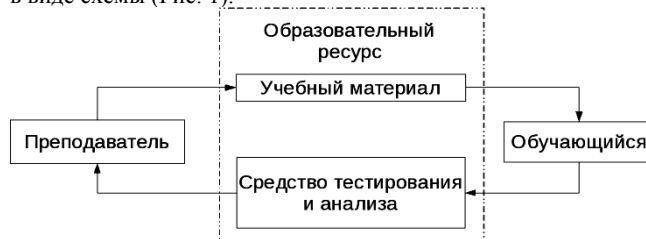


Рис. 1. Взаимодействие преподавателя и обучающегося в условиях системы программированного обучения

Е.Н. Прякина в своем диссертационном исследовании вводит понятие «электронной тетради» — интерактивного электронного образовательного ресурса, выполняющего следующие функции: учебно-информационную, общеразвивающую, контролируемую, навигационную, стимулирующую и функцию обратной связи [5, с. 12]. Рассматривая применение компьютерных технологий для формирования самостоятельности у студентов она отмечает, что в зависимости от подготовки, они могут принимать непосредственное участие в совершенствовании программной составляющей, определяющей структуру тетради. За преподавателем же «оставлена деятельность по подбору и компоновке информационной составляющей, прежде всего, лекционного блока и рабочей учебной программы» [5, с. 91]. Мы полагаем, что в условиях реализации средств программированного обучения возможно привлечение обучающихся к формированию информационного блока системы, что позволяет сместить акцент на работу с учебным материалом основной дисциплины, т.е. в сторону усиления процесса учения, требующего по своей природе и задачам напряжения умственных и физических сил, направленных на саморазвитие личности ученика.

Естественно, что формирование основного содержания все равно остается за учителем, но обучающиеся обеспечиваются постоянный рост, расширение и углубление системы. В этом плане деятельность учителя определяет качественную составляющую содержимого, а деятельность обучающихся — количественную (Рис. 2).



Рис. 2. Взаимодействие с образовательным ресурсом с активным привлечением учащегося к формированию информационного блока.

Реализация данной возможности подразумевает централизованное хранение данных компьютерной системы с возможностью предоставления доступа к информации, содержащейся в ней, одновременно нескольким лицам. Данная возможность может реализоваться путем использования потенциала сети Интернет, который позволяет организовать совместную творческую работу учащихся в рамках системы любого масштаба. Каждый учащийся работает не изолированно над

своей собственной локальной системой, а через сетевые коммуникации происходит их взаимодействие и, по сути, коллектив учащихся работает над одной системой понятий.

Таким образом, информация, накопленная в компьютерной системе, может быть рассмотрена как учебная база данных, а принципы представления материала «порциями» в разветвленном виде находятся в полном согласии с идеями программированного обучения. Так решается проблема формирования содержания электронного образовательного ресурса.

Однако, все перечисленные выше средства не способны обеспечить формирование системности мышления учащегося на должном уровне. Все они в той или иной степени решают задачу представления материала, но не решают проблемы представления связей, присутствующих между элементами содержания. При выборе понятия в качестве единицы содержания этот недостаток является существенным, так как одно понятие — это лишь компонент содержания, а само содержание — это понятия в их взаимосвязи.

Тем не менее, использование компьютерных технологий в обучении при формировании основополагающих понятий сохраняет свою актуальность в связи с открывающимися новыми возможностями компьютеров.

Так, например, Л.А. Страбыкина, исследуя проблему развития системности мышления при формировании понятий [6], использует графическое представление системы понятий на основе множества взаимосвязанных формул родовидового определения. В исследованиях Д.Ш. Матроса, посвященных педагогическому мониторингу и информатизации школы [7], учебный материал закладывается в компьютер в виде структурных формул, которые визуальным образом представляются в виде выделенных структурных единиц (понятия, задачи, вопросы, гипотезы, теоремы и т.п.) и логических связей между ними. Это, на наш взгляд, является ценным и для нашей работы. Действительно, при работе с компьютерным ресурсом, построенным на основе технологии гипертекста, ввиду многократного мгновенного перемещения по материалам целых разделов или даже учебных дисциплин, учащемуся становится сложно сформировать целостное представление о структуре изученного материала, о необходимых связях, присутствующих в нём, о системе понятий. В связи с этим становится актуальным наглядное структурирование материала в виде, например, структурно-логических блок-схем и таблиц. Это, в свою очередь, вскрывает ещё одну проблему — проблему соответствия целей, поставленных учителем и целей, которые преследует сам ученик.

При структурировании системы знаний в виде схем проявляется противоречие между целями учителя и учащегося. Преподаватель строит графическую схему, способствующую запоминанию, усвоению и пониманию структуры, исходя из соображений достижения поставленной цели и структуры изложенного материала. Эта схема так или иначе опирается на некоторую понятийную базу, т.е. понятия, которые в рамках данной логической структуры считаются элементарными. Однако, каждый из учащихся, вследствие собственной индивидуальности, имеет собственную понятийную базу. Поэтому для каждого из них полученная схема может содержать лишние элементы или, наоборот, не содержать некоторых ключевых. Попытка упростить или расширить схему ведёт к усилению одного из недостатков. Более того, расширение схемы уменьшает её запоминаемость, затрудняет восприятие, а значит и снижается ее методическая ценность. Поэтому, на наш взгляд, необходимо предоставить каждому учащемуся возможность самостоятельно осуществлять построение графической системы понятий. При этом основой для построения этой системы может служить рассмотренная выше гипертекстовая система.

В связи со всем вышесказанным считаем, что построение обучающей компьютерной системы для формирования понятий необходимо осуществлять основываясь на следующих положениях:

- хранение учебного материала осуществлять в нелинейном виде;
- в качестве основного средства формирования системности использовать наглядное отображение структуры в виде структурно-логических блок-схем;
- формирование содержания электронного ресурса предоставлять самим учащимся;
- осуществлять централизованное накопление материала электронного ресурса через применение коммуникационных технологий;
- структуризацию при отображении материала осуществлять с учетом индивидуальных способностей и потребностей конкретного ученика.

В связи с этим появляется возможность говорить о конкретных достоинствах компьютерных технологий при формировании основополагающих понятий. Ими, на наш взгляд, являются:

• **Возможность визуального представления знаний в системном виде через наглядность.** Организация информации в виде узлов гипертекстовой системы уже подразумевает представление знаний в системном виде. Но это представление носит неявный характер, оно выражается как форма хранения, связывания и структурирования информации внутри компьютера. Мы считаем, что такая системность знаний при формировании понятий должна выражаться явно через графическое наглядное представление узлов и их связей в виде блок-схем. Это правомерно ввиду того, что, заимствуя из программированного обучения принцип дозирования материала, мы ограничиваем объем содержания узлов малыми дозами, взяв понятие за структурную единицу. Блок-схемы, помимо всех перечисленных выше преимуществ, предоставляют возможность охватить всю систему в целом.

• **Стимулирование и интенсификация самостоятельности учащихся.** Через привлечение учащихся к формированию содержания гипертекстовой системы посредством творческих заданий организовывается самостоятельная деятельность учащегося по усвоению понятий. При этом, происходит централизованное накопление знаний, благодаря которому возможна дальнейшая самостоятельная работа с этим содержанием других учащихся как со справочным материалом.

• **Формирование индивидуального подхода в обучении.** Характерной особенностью блок-схем, реализованных с помощью компьютерных технологий, является возможность их динамического формирования и отображения. Ввиду того, что накопленный объем системы понятий может быть весьма существенным, нецелесообразно для каждого конкретного ученика осуществлять отображение графической блок-схемы, соответствующей всей структуре. В соответствии с нашей методикой, как правило, учащихся интересует одно (основополагающее) понятие, раскрывая которое они получают возможность переходить к содержанию определяющих его понятий. Поэтому важно, чтобы каждый учащийся сам выбирал интересующие его понятия и раскрывал их содержание и связи с другими понятиями, отображая новые блоки посредством гиперссылок. Таким образом, на основе уже заложенной в базе данных информации учащийся сам формирует собственную блок-схему системы понятий. Несомненно, что содержание базы данных понятий, вследствие роста, становится все более избыточным, но эта избыточность компенсируется индивидуализацией отображения ее компонентов для каждого конкретного случая — нужные компоненты отображаются лишь по запросу. При этом формирование запросов осуществляется интуитивно за счет связей, заложенных в содержании посредством гиперссылок, без предъявления требования знания специфического искусственного языка запросов. Здесь проявляется еще одна характерная черта программированного обучения — разветвленность, дающая основание говорить о построении индивидуальных образовательных траекторий. То есть, несмотря на то, что учащиеся работают над формированием содержания одного образовательного ресурса, представ-

ление этого содержания остается индивидуальным для каждого учащегося.

• **Совмещение коллективной формы обучения (РО) и индивидуальной (программированное обучение).** Благодаря наличию централизованного узла хранения и накопления информации и коммуникационным технологиям, формирование системы понятий у учащихся происходит индивидуально, но не обособленно. Появляется возможность дидактические функции программированного обучения использовать в сочетании с идеями развивающего обучения, организуя взаимодействие и общение на базе учебного материала и реализуя обучение через это общение. Закладывается механизм, обеспечивающий циклическую смену этапов индивидуальной и коллективной работы. Работая над раскрытием содержания конкретного понятия индивидуально (творческое задание), учащийся, вследствие того что содержание любого понятия раскрываются лишь во взаимосвязи с другими, неизбежно на определенном этапе переходит к другим понятиям, над каждым из которых работает другой учащийся. Ребенок понимает, что качество восприятия содержания его работы в значительной степени зависит от качества раскрытия смежных понятий, с которым данное ему взаимосвязано, поэтому он становится заинтересован в более качественном раскрытии содержания смежных понятий. Современные коммуникационные технологии предоставляют возможность включиться в

работу над фрагментами системы понятий несколькими лицам одновременно, на фоне этого и рождается коллективная деятельность уже не над фрагментами содержания, а над единым общим содержанием. При этом учащийся каждый раз неизбежно возвращается к необходимости индивидуальной работы, так как без нее общение становится беспочвенным. Это находится в полном соответствии с законом Л.С. Выготского о развитии высших психических функций ребенка: «Всякая высшая психическая функция в развитии ребенка появляется на сцене дважды — вначале как **деятельность коллективная**, второй раз как **деятельность индивидуальная**, как внутренний способ мышления ребенка» (выделено нами, К. Дмитриев). При сохранении индивидуального этапа работы поощряется и стимулируется совместная работа учащихся, общение в процессе обучения, а это есть характерная черта развивающего обучения.

Это хорошо согласуется с выводами С.Е. Каменецкого о достоинствах компьютерных технологий при обучении физике, согласно которому «возможности компьютерных технологий используются не столько для поддержки традиционных форм и методов обучения, сколько для реализации идей **развивающего обучения**, интенсификации всех уровней учебно-воспитательного процесса, подготовки подрастающего поколения к условиям жизни в информационном обществе» (выделено нами, К. Дмитриев) [8, с. 360].

Библиографический список

1. Карасова, И.С. Проблемы взаимосвязи содержательной и процессуальной сторон обучения при изучении фундаментальных физических теорий в школе: дис. ... д-ра пед. наук И.С. Карасова. – Челябинск: ЧГПУ, 1997.
2. Петров, А.В. Развивающее обучение. Основные вопросы теории и практики вузовского обучения физике: монография / А.В. Петров. – Челябинск: Издательство ЧГПУ "Факел", 1997.
3. Милованова, Л.Н. Теоретико-методическая модель совершенствования преподавания теоретической механики в вузе [Электронный ресурс] / Л.Н. Милованова // Вестник СевКавГТУ, Серия «Гуманитарные науки». – 2004. – №2 (12). – Режим доступа: <http://science.ncstu.ru/articles/hs/12/20.pdf>.
4. Загвязинский, В.И. Теория обучения: Современная интерпретация: учеб. пособие. – М.: «Академия», 2001.
5. Пряхина, Е.Н. Возможности информационных технологий в организации и совершенствовании самостоятельной работы студентов: дис. ... канд. пед. наук Пряхина Е.Н. – Тюмень: РГБ, 2006.
6. Страбыкина, Л.А. Формирование геометрических понятий в средней школе с использованием компьютера: дис. ... канд. пед. наук Страбыкина Л.А. – Киров, 2002.
7. Матрос, Д.Ш. Информатизация среднего образования [Текст] / Д.Ш. Матрос // Вестник московского городского педагогического университета. Серия «Информатика и информатизация образования». – 2005. – №1 (4).
8. Каменецкий, С.Е. Теория и методика обучения физике в школе: Общие вопросы: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / С.Е. Каменецкий, Н.С. Пурышева, Н.Е. Важевская и др.; под ред. С.Е. Каменецкого, Н.С. Пурышевой. – М.: «Академия», 2000.

Статья поступила в редакцию 25.05.09

УДК 378: 159

Е.В. Нехорошева, ст. преп. СГУ, г. Смоленск, E-mail: sjelene@yandex.ru

ОЦЕНКА УРОВНЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ У СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

В статье дается представление о сущности профессиональной адаптации будущих социальных работников, на основе которой выстроена критериальная модель профессиональной адаптации и выделены её уровни. Также описаны результаты диагностического эксперимента и дана оценка уровню профессиональной адаптации будущих специалистов социальной работы.

Ключевые слова: профессиональная адаптация, субъект профессиональной деятельности, механизмы профессиональной адаптации, критерии профессиональной адаптации, уровни профессиональной адаптации.

Социальная работа, значимая для общества, но сложная в субъективном наполнении профессиональная деятельность, актуализирует перед системой профессионального образования вопросы успешной профессиональной адаптации будущих специалистов социальной сферы.

Ключевое содержание профессиональной социальной работы составляет восстановление способности индивида к социальному функционированию через актуализацию его адаптационного потенциала. Преодоление социальных противоречий способствует, в конечном итоге, установлению равновесия во взаимодействии клиента и социальной среды. По сути, социальной работой решаются проблемы адаптации на всех уровнях её реализации: от социетальной до индивидуальной. Не подлежит сомнению тот факт, что успешная реализация адаптационной функции социальной работы, воз-

можна только высокоадаптированным специалистом, сумевшим предельно гармонизировать требования профессиональной деятельности и свой внутренний мир.

Анализ работ Е.В. Андриенко, В.Г. Бочаровой, И.А. Зимней, В.А. Комарова, А.К. Марковой, Ю.П. Поваренкова, С.М. Редлих, В.А. Сластенина, И.В. Черниковой, Н.Б. Шмелевой и других исследователей показал, что профессиональная адаптация как сложный социально-психолого-педагогический феномен является объективно необходимым процессом в структуре профессионализации личности социального работника, в котором пересекаются взаимообусловленные линии формирования профессиональной деятельности и личности социального работника. Исходя из этого, профессиональная адаптация определяется нами как процесс закономерного во-

площения знаниевой парадигмы профессии в форму нормативных навыков и умений с последующим их преобразованием в индивидуальный стиль деятельности, осуществляемый в постоянно усложняющихся и изменяющихся условиях труда и профессиональных отношений.

Иначе говоря, профессиональная адаптация есть необходимое условие преобразования опыта нормативно освоенных образцов деятельности и профессиональных знаний в опыт индивидуализированных творческих способов решения нестандартных профессиональных ситуаций. Трансформация профессионального, а за ним и социального опыта, осуществляется за счет развития системы ценностных отношений, регулятивного опыта, рефлексивной культуры.

Переход субъекта от использования внешних задаваемых средств регуляции к их самостоятельному формированию в процессе профессиональной адаптации выстраивается этапно, на основе чего выделяются фазы профессиональной адаптации: объектная, субъектно-функциональная, субъектная. В рамках указанных этапов происходит развитие «внутренних позиций» (С.М. Годник) личности, определяемое потребностями, мотивами, интересами самой личности и внешними факторами образовательного процесса [1]. Анализ содержания «внутренних позиций» личности позволил выделить ведущие механизмы профессиональной адаптации на каждом из её этапов: от идентификации и научения, через развитие регулятивных механизмов к личностной саморегуляции. Последовательно личность согласовывает свои особенности с нормами деятельности, совершенствует качество деятельности путем оптимизации своих возможностей и, затем, как субъект деятельности вырабатывает оптимальную стратегию своей активности.

Целостное представление об уровне профессиональной адаптации, активно протекающей в процессе профессионального образования, можно получить путем обобщения всех данных, полученных в ходе исследования по следующим критериям:

Когнитивно-оценочный: осведомленность о профессии (адекватное представление о сущности и содержании социальной работы в современном мире, профессиональная рефлексия); активная профессиональная позиция личности (адекватная профессиональная самооценка, образ профессионального «Я» в качестве целевой установки профессиональной деятельности).

Мотивационно-ценностный: альтруистическая установка (приоритет гуманистических ценностей); ценностное отношение к профессиональной деятельности (включение в иерархию жизненных ценностей личности профессии и ее ценностей, оценка и принятие значимости профессии для социума и личности); профессиональная направленность (доминирование мотивов саморазвития в профессиональной деятельности, планы профессионального развития).

Коммуникативно-деятельностный: коммуникативная компетентность (принятие другого, способность к продуктивному взаимодействию, гибкость в поведении); готовность активно действовать по отношению к профессии как к значимой сфере деятельности (активность в освоении профессионально ориентированной деятельности, поисковая активность).

Регулятивный: способность к построению целесообразной деятельности и её оценке, структурно-компонентные умения (целеполагание и удержание цели, анализ и моделирование условий, выбор способов действий, оценка результатов и их коррекция); функциональное обеспечение саморегуляции (обеспеченность регуляции в целом, упорядоченность, детализация, практическая реализуемость намерений, оптимальность регуляции действий); профессионально-важные качества личности, отражающие личностно-стилевые и динамические характеристики саморегуляции (инициативность, ответственность, автономность, податливость воспитанию, уверенность, пластичность, практичность, устойчивость в регуляции в целом).

Развитие качеств по каждому из критериев соответствует

четырем уровням: от наибольшей реализации к их отсутствию. Сопоставление результатов исследования по основным критериям позволило выделить четыре уровня профессиональной адаптации.

Высокий уровень. Субъект имеет достаточные систематизированные знания относительно выбранной профессии, свободно оперирует ключевыми понятиями и категориями социальной работы, иерархизирует проблемное поле социальной работы, осознает возможности и ограничения социальной работы. Учащийся демонстрирует удовлетворенность профессией. Личность имеет нравственно-деловую (гуманистическую) направленность. Ценности социальной работы интегрированы. Демонстрирует осознанное стремление к саморазвитию в профессии, признает необходимым включение творчества в профессиональную деятельность. Ориентирован на установление активных социальных контактов, имеет широкий круг делового общения в группе и за её пределами. На основе регуляторного опыта при развитой рефлексивной компоненте оптимальный способ адаптации связан с разрешением противоречий за счет предельной гармонизации отношений «субъект – деятельность». Студент стремится максимально учитывать свои собственные индивидуальные особенности и требования, предъявляемые профессиональной деятельностью, как бы «пристраиваясь к ней». В этом случае проявляется важнейшая функция субъекта – функция интеграции.

Средний уровень. Субъект обладает необходимыми знаниями о профессии, функциональных обязанностях специалиста и проблемах социальной работы, однако они не строго научны и переплетаются с житейскими обыденными представлениями, поэтому в целом знания недостаточно структурированы. Студент демонстрирует удовлетворенность условиями обучения и жизнедеятельности, однако носит ситуативный характер. Отмечает привлекательность для себя отдельных сторон социальной работы, преобладают личностно значимые мотивы. Способен на установление и поддержание активных коммуникаций в профессиональной и неформальной сферах, однако зависит от множества обстоятельств. Потребность в саморазвитии осознается, но работа в этом направлении ведется несистематично. Оптимальный способ адаптации связан с разрешением противоречий за счет жесткого контроля своего профессионального поведения в соответствии с требованиями её эталонной модели. В развитии особое значение имеет самоконтроль, дисциплинированность и профессиональная перцепция. Для этой группы студентов характерен такой наиболее часто отмечаемый механизм адаптации, как идентификация. В результате чего, приобретенные студентом профессионально обусловленные качества начинают проявляться во всех других сферах его жизнедеятельности и определяют его отношение к действительности.

Низкий уровень. Личность обнаруживает ограниченные, отрывочные знания о социальной работе, сферах деятельности специалиста; понятия и категории воспринимаются в абстрактной плоскости. Самосовершенствование для личности неактуально. Не ориентирован на достижения. Ценностно-мотивационная направленность носит исключительно прагматический характер, преобладают мотивы собственного престижа и материальной обеспеченности. Мотивы учения и профессиональной деятельности непрочны, нуждаются в постоянном подкреплении, преобладают побуждения локального характера, связанные с реализацией близких целей и избегания неприятностей. В связи с низким уровнем сформированности у учащихся умений, которые помогают им организовать свои усилия и управлять процессом выполнения учебных и профессиональных заданий, основной механизм адаптации – идентификация – приобретает характер как неосознанной добровольной идентификации (конформность, подражание), так и осознанной вынужденной идентификации в форме подчинения.

Уровень профессиональной дезадаптации. Нет заин-

тересованности в получении каких-либо профессиональных знаний. Имеющиеся в личном опыте сведения антинаучны. Отрицается гуманистическая сущность профессиональной социальной работы, не признается её общественная значимость. Диагностируется психологический дискомфорт. Отказ от профессионального и воспитания, и самовоспитания имеет демонстративный характер. Отношение к будущей профессии зачастую негативное, высказывания носят категоричный характер, зачастую противоречат нормам профессиональной этики. Отсутствует интерес к профессии, на что указывает сам респондент. Низкий адаптационный потенциал. Наблюдается отказ от идентификации в различных формах психологической защиты.

В контексте подготовки социальных работников особую значимость приобретает сформированность у студентов адекватных представлений о будущей деятельности. Полученные данные из обработки эссе позволяют сделать вывод о том, что уровень представлений студентов относительно социальной работы находится на среднем и поверхностном уровне.

Помимо освоения когнитивного содержания профессии «социальная работа» непосредственно на этапе профессиональной адаптации формируется профессионально-ценностная ориентация. При оценке сформированности мотивации на профессиональную социальную работу мы учитывали количество мотивов, их иерархию, а также место профессиональной деятельности в мотивационно-ценностной структуре личности. Морфологический тест жизненных ценностей (В.Ф. Сопов, Л.В. Карпушина) позволяет оценить мотивационно-ценностную направленность студентов социальной работы в контексте профессиональной адаптации [3]. Для нас было важным выяснить место будущей профессиональной деятельности у студентов и значение процесса обучения ей (таблица 1).

Таблица 1
Данные показателей шкал жизненных сфер учащихся в диагностическом эксперименте

Ценности	Структурные средние	Эмпирическое значение критерия Вилкоксона-Манна-Уитни
Сфера профессиональной жизни	M(k): 5, 5938 M(o): 5, 4375	0, 0336 P<0, 05
Сфера обучения и образования	M(k): 5, 1563 M(o): 5, 2813	0, 5707 P<0, 05
Сфера семейной жизни	M(k): 5, 9375 M(o): 6	0, 0336 P<0, 05
Сфера общественной активности	M(k): 4, 9688 M(o): 5, 125	0, 3021 P<0, 05
Сфера увлечений	M(k): 5, 2813 M(o): 5, 7273	0, 6102 P<0, 05

Профессиональная сфера и сфера обучения для студентов имеет стабильное среднее значение, причем ориентация на профессиональную деятельность выражена немного четче. Данный факт может быть истолкован двояко, с одной стороны, деятельность учения рассматривается не как самоцель, а как средство приобретения профессии, это закономерно и может не вызывать опасений. С другой стороны, потеря интереса к обучению, снижение ценности образования, ослабление мотивации к получению новых знаний будет препятствовать приобретению качественных профессиональных знаний, усвоению нормативных образцов деятельности и затруднит процесс становления будущего специалиста. Поэтому повышение мотивации к учению при поддержании интереса к будущей профессии является неотъемлемым условием работы по формированию профессиональной адаптации будущего специалиста.

Содержание мотивационно-ценностного критерия профессиональной адаптации невозможно без анализа ценностных ориентаций будущего специалиста (таблица 2).

Среднегрупповые значения по основным ценностям соответствуют нижней границе среднего уровня, что свидетельствует о неопределенности в направленности личности, без ярко выраженного предпочитаемого целеполагания.

Таблица 2
Сравнительные данные показателей шкал терминальных ценностей учащихся в диагностическом эксперименте

Ценности	Структурные средние	Эмпирическое значение критерия Вилкоксона-Манна-Уитни
Развитие себя	M(k): 4, 7813 M(o): 4, 8235	0, 6311 P<0, 05
Духовное удовлетворение	M(k): 5, 0313 M(o): 4, 875	0, 1074 P<0, 05
Креативность	M(k): 5, 375 M(o): 6	1, 3293 P<0, 05
Активные социальные контакты	M(k): 4, 875 M(o): 5, 4063	0, 8795 P<0, 05
Собственный престиж	M(k): 4, 875 M(o): 5, 0938	0, 3625 P<0, 05
Достижение	M(k): 5, 1563 M(o): 5, 1563	0, 3357 P<0, 05
Высокое материальное положение	M(k): 6, 18765 M(o): 5, 625	1, 4367 P<0, 05
Сохранение собственной индивидуальности	M(k): 5, 125 M(o): 5, 1875	0, 1544 P<0, 05

В целом анализ результатов МТЖЦ показал, что у большинства опрошенных, во-первых, обнаруживается несоответствие ценностных ориентаций и установок критериям профессиональной адаптации, во-вторых, уровень их развития недостаточен для профессиональной адаптации.

Профессиональная адаптация непосредственно соотносится с адаптационными возможностями личности, которые определяются с учетом социально-психологических и некоторых психофизиологических характеристик, отражающих обобщенные особенности нервно-психического и социального развития. Использование Многоуровневого личностного опросника "Адаптивность" позволило нам получить среднегрупповые значения по базовым шкалам (таблица 3).

Таблица 3
Среднегрупповые значения по основным шкалам МЛО в диагностическом эксперименте

Шкалы	Структурные средние	Эмпирическое значение критерия Вилкоксона-Манна-Уитни
Поведенческая регуляция	M(k): 2, 9375 M(o): 3, 406	1, 2564 P<0, 05
Коммуникативный потенциал	M(k): 3, 3438 M(o): 3, 875	1, 8731 P<0, 05
Морально-нравственная нормативность	M(k): 3, 3438 M(o): 3, 5625	0, 8191 P<0, 05
Личностный адаптационный потенциал	M(k): 1, 9063 M(o): 2, 0625	0, 5371 P<0, 05

По всем шкалам МЛО-АМ получены низкие значения. Такие необходимые будущему социальному работнику свой-

ства личностной устойчивости, коммуникативные навыки и высокая морально-нравственная регуляция находится на недопустимо низком уровне, что отражено в таблице 4, и требуют мероприятий по их развитию.

Таблица 4

Распределение учащихся по основным шкалам МЛЮ-АМ в диагностическом эксперименте

	Контрольная группа			Экспериментальная группа		
	Ниже среднего	Средний	Выше среднего	Ниже среднего	Средний	Выше среднего
Поведенческая регуляция	62, 5	37, 5	-	56, 3	43, 7	-
Коммуникативный потенциал	56, 3	44, 7	-	37, 5	59, 4	3, 1
Морально-нравственная нормативность	59, 4	37, 5	3, 1	50	50	-

Объективные данные МЛЮ-АМ по шкале «Поведенческая регуляция» дополнены шкалой самооценивания учащихся сформированности умений саморегуляции деятельности по опроснику А.К. Осницкого [2].

Так, к выполнению задания на самооценивание, студенты отнеслись с большой долей самокритики и продемонстрировали невысокий уровень развития навыков саморегуляции, которые, в свою очередь, выступают в качестве важных профессиональных требований к личности специалиста и необходимы для успешного процесса адаптации. Наличие структурно-компонентных умений отмечают у себя не все студенты, в то время как отрицательный ответ по двум позициям этой группы свидетельствует о слабости общей системы саморегуляции и требует коррекционной работы. Практически всем студентам, участвовавшим в диагностическом эксперименте, требуется помощь в развитии навыков самоорганизации своей деятельности. По функциональным умениям, студенты отмечают в себе способность продумывать все до мелочей, на основе подробных объяснений аккуратно выполнять задание. Этот факт связан с ведущей учебной деятельностью, где в условиях традиционных аудиторных занятий они получают конкретные указания от педагога. Минимальный процент получен по практической реализуемости намерений. Для многих интересные идеи, задумки так и остаются нереализованными в

силу отсутствия условий для их воплощения. Создаваемые нами условия как раз и призваны помочь студентам не в обсуждении проблем, а в их решении. В группе личностно-стилевых особенностей саморегуляции присутствует неоднородность самооценок. Максимальный процент получила оценка студентов своей способности к самокритике. Автономность, независимость во взглядах для студентов имеет большое значение в силу возрастной специфики. Чрезмерная установка на независимость может стать препятствием на пути к совместной деятельности. Самые низкие значения получены в группе динамических свойств саморегуляции, что является весьма тревожным фактом с позиции адаптации. Способность к быстрой эффективной адаптации намного зависит от гибкости, пластичности в сочетании с практичностью и устойчивостью действий.

Отнесение уровня профессиональной адаптации студента к одному из указанных может происходить при условии совпадения уровней по всем критериям. В соответствии с этим удалось выделить 4, 2% студентов, чей уровень профессиональной адаптации правомерно отнести к среднему уровню, 10% студентов продемонстрировали низкий уровень профессиональной адаптации, 2, 8 % обследованных студентов профессионально дезадаптированы, высокого уровня профессиональной адаптации не выявлено. В большинстве случаев наблюдается рассогласование в уровнях: когнитивный компонент соответствует более высокому уровню, чем поведенческий и мотивационный, либо, наоборот, студент заинтересован в профессии, стремится к профессиональному росту, постижению профессии, однако знания недостаточны, ограничены возможности первых «проб и ошибок». Иначе говоря, у учащихся обнаруживается то несоответствие знаний желаниям и потребностям в сфере профессиональной реализации, то отсутствие стремлений при наличии определенных знаний, то несоответствие личного опыта имеющимся знаниям.

В целом анализ результатов констатирующего эксперимента показал, что отчетливой положительной динамики в профессиональной адаптации за период обучения не отмечается. Приобретенные знания относительно профессии «социальная работа» не интериоризированы, не приобрели личностного смысла, а потому будущая профессия и саморазвитие не заняли достойного места в иерархии жизненных ценностей, индивидуальная мотивация на профессиональную социальную работу не сформирована, индивидуальный опыт недостаточен для построения себя в профессии, а степень адаптированности не способствует дальнейшему профессиональному развитию.

Библиографический список

1. Годник, С.М. Процесс преемственности высшей и средней школы / С.М. Годник. – Воронеж: Изд-во Воронежского университета, 1981.
2. Осницкий, А.К. Структура, содержание и функции регуляторного опыта человека: дис. ... д-ра психол. наук / А.К. Осницкий. - М., 2001.
3. Сопов, В.Ф. Морфологический тест жизненных ценностей / В.Ф. Сопов, Л.В. Карпушина // Прикладная психология. - 2000. - №4.

Статья поступила в редакцию 1.06.09

УДК 37.013.77 (075)

Ю.В. Сенько, проф., д-р пед. наук, академик РАО, зав. кафедрой педагогики АлтГУ, Барнаул, E-mail: senko@mc.asu.ru
М.Н. Фроловская, канд. пед. наук, доц., докторант, доц. кафедры педагогики АлтГУ, Барнаул, E-mail: senko@mc.asu.ru
В.Г. Шкунов, ст. преп. кафедры педагогики АлтГУ, г. Барнаул, E-mail: senko@mc.asu.ru

ГУМАНИТАРНЫЕ ОСНОВЫ МОДЕРНИЗАЦИИ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В работе представлен поиск путей модернизации непрерывного образования в связке "школа – профессиональное образование – повышение квалификации". Этот путь раскрывается на основе анализа педагогического процесса как гуманитарного феномена.

Ключевые слова: непрерывное образование, гуманитарные основы, модернизация образования, педагогический процесс, профессиональный образ мира педагога, стиль нового педагогического мышления.

Гуманитаризация современного образования вместе с фундаментализацией и информатизацией является сильной тенденцией его развития. Движение в русле этих тенденций означает по существу процесс модернизации образования. Притом, что эти направления представлены в одном и том же явлении, первое и второе из них в реальной образовательной практике находятся, скорее, в оппозиции, чем в отношении дополнительности к третьему. Однако еще достаточно устойчива позиция значительной части преподавательского корпуса, в основе которой лежит прагматический тезис: поменьше бы нам Белинских, побольше бы Эдиссонов и Менделеевых.

Подобная методологическая ущербность современного образования является следствием сложившегося в европейской культуре еще со времен античности противопоставления «техне» – «эпистеме». В терминах второй половины XX века оно представлено оппозицией «технократическое – гуманитарное», и оборачивается в образовательной практике многочисленными перекосами в сторону естественнонаучного, технократического подхода. Образование в этом случае выступает как форма социального наследования, как процесс восхождения по «цивилизационной лестнице». Оно нормировано жестко детерминированным стилем мышления, все еще определяющим в значительной степени подходы к построению образования, его методологические ориентиры: исследовать социальный процесс как «аргумент в производстве вещей» хотя бы и таких, как профессиональная компетентность, толерантность, гражданская позиция.

Отсюда и святая вера в учебник, в технологию обучения, в их способность решать если не все, то основные проблемы образования. Более того, слишком узкой оказывается и сама трактовка образования только как социального феномена, но не как феномена культуры. Обнаружить гуманитарные, равно культурологические, основания образования и значит содержательно наполнить процесс его модернизации, придать ей новый импульс: педагогический процесс эффективен в той мере, в какой он гуманитарен.

Гуманитарное определение педагогического процесса задано в первую очередь его онтологией, природой самого педагогического явления. Взаимодействие компонентов этого явления (преподаватель, студент, учитель, содержание образования, педагогические средства, среда), закономерности их взаимодействия составляют предмет педагогики. В реальном процессе обучения между этими элементами существуют различные динамические связи и отношения. Но центральным отношением, которое конституирует процесс образования и придает ему собственно педагогический смысл, являются отношения между преподавателем и студентом, учителем и учеником, педагогом и воспитанником. Именно обнаружение ценностных начал в связке «преподавание – учение» и делает образовательный процесс целостным, т.е. *образовательным* в точном смысле этого слова.

Содержание образования потенциально наполнено гуманитарными ценностями и смыслами, поскольку создано человеком, ориентировано на человека, несет в себе вектор человеческого роста. Однако, чтобы ценностный потенциал образования был эффективно использован, его необходимо обнажить, вычленив в самом процессе образования. Восхождение к ценностям и смыслам требует такое преобразование содержания образования, которое предполагает в первую очередь преодоление представления о содержании образования как части исключительно научного знания, переводит его в ранг *содержания обучения*. Отличие последнего от первого и заключается во влечении в его ткань ценностно-смысловых начал целесообразно деятельного общения участников образовательного процесса. Подобное преобразование содержания образования и есть ничто иное как понимающее его преобразование.

Разговор о педагогических ценностях имеет еще одно принципиальное значение. Ценности по своей сути – переживаемое отношение человека к миру, другим людям, самому

себе – «кристаллизованные в типических ситуациях смыслы» (В. Франкл). В европейской философии вопрос о всеобщих ценностях ставился, исходя из того, что для всех является ценным, хорошим одно и то же (как Истина, Добро, Красота). Но ценность педагогической деятельности определяется ее значимостью для конкретного педагога и только таким образом существует. Индивидуальная система ценностей преподавателя создается и реализуется опытом деятельности, которая рождается из взаимодействия с Другим. В культурологической парадигме образования ценностным становится не сама по себе передача знаний, а понимание того, какую роль эти знания играют в жизни и преподавателя, и студента. Как предупреждал философ Ф.Т. Михайлов, «до тех пор, пока молодое поколение в этих аудиториях не будет обсуждать вместе нами те же вопросы (и не только обсуждать, а творить, менять угол зрения...), – до этого формирование нового поколения будет лишь механическим воспроизводством и социализацией» [1, с. 25]. Но чтобы такая «встреча поколений» состоялась, не достаточно только обозначить обнаруженный в институциональном знании личностный смысл.

Дело не в том, вернее, не только в том, что человек это существо коллективное и в коллективе себя личностно обособляющее (на этом держится вся социальность как система общественных связей и отношений). Гуманитарная проблематика лежит в той плоскости, где индивид способен в таком обособлении претворить свою родовую, порождающую его как человека сущность – обращенность к Другому. Поиск значащего Другого, его помысливание как имманентно заданная характеристика, сопровождает человека через всю жизнь, открывает внутри него самого пространство собственного *alter ego*, обращение к которому суть человеческая со-вещь. Именно последняя и выступает как единственное мерило и гуманитарный базис человеческого знания (Г. Риккерт).

Доминанта на подобное обращение предполагает педагога-носителя такого «проникновенного слова», которое, по М.М. Бахтину, вмешивается во внутренний мир Другого и позволяет ему услышать собственный голос. Истинное образование – это возможность самопознания человека, поиск жизнеутверждающих смыслов, создание предпосылки для понимания образования самими участниками педагогического процесса как непрерывного, как необходимого условия осознания бытия в смысловом ряду собственной жизни. Непрерывное образование (в контексте культуры, но не социума) как образование самого себя есть ничто иное как движение (восхождение) к собственному Я, к собственному образу, к собственной индивидуальности как творению обращенной формы к Другому, к себе, к Универсуму.

В свою очередь, установка в содержании обучения на обращение к духовному опыту Другого, его слушание и слышание с неизбежностью приводит к отказу от научного «высокомерия» при оценке довузовского опыта студента как узкого, ограниченного, несущественного по сравнению с научно-педагогическим опытом. Довузовский опыт студента, более ограниченный по сравнению с научным в узко гносеологическом плане, имеет потенциально широкие возможности в плане личностном, для приобщения к «чужому» опыту, превращения его в «свое-чужое». Если есть личностное участие, образование становится атрибутом жизни человека, его проживания, событием.

Самоценность и значимость для профессионального образования довузовского педагогического опыта означает признание носителя этого опыта равноправным участником образовательного процесса. Такое возможно в случае отказа в профессиональном педагогическом образовании от оценки роли преподавателя как всегда и всюду ведущего, «впередсмотрящего». Иными словами, отказ от патернализма как универсального принципа построения профессионального образования.

Следствием этого отказа стало изменение расстановки

Таблица 1.

Классификация культур межпоколенческих взаимоотношений (М. Мид)

Классификация	Взаимоотношения взрослых и детей
Постфигуративная культура	Дети учатся у своих предшественников
Кофигуративная культура	Дети и взрослые учатся у сверстников
Префигуративная культура	Взрослые учатся у своих детей

Время префигуративной культуры, кажется, еще не настало, хотя все явственней чувствуется ее появление: большое значение для возникновения нового, гуманитарно-осмысленного, знания-понимания имеет организация диалогического столкновения структур «свой» и «Другой». В таком педагогическом процессе решающее значение имеет характер отношений между участниками образовательного процесса, признание их субъектной позиции. Межсубъектное общение не может выполняться без взаимного понимания, при котором сохраняется уважительное отношение к жизненному опыту учителя и ученика, устанавливается приятие друг друга, когда каждый ставит себя на место другого. За этим и готовность педагога всегда учиться у своих учеников.

В действительном педагогическом процессе взаимодействуют не учитель и ученик, не преподаватель и студент (все это социальные роли, функции, маски), а живые люди, которых смыслы образования свели друг с другом. И в этом контексте учебный предмет — не цель, но повод и условие взаимодействия непосредственных участников педагогического процесса. Диалогическое (гуманитарное) взаимодействие снимает с непосредственных участников педагогического процесса маски, раз и навсегда закрепленные за ними социальные роли. Но тогда урок, классный час, лекция, семинар не только фрагмент педагогической действительности, педагогическое событие, но и событие, совместное «проживание» двух (и многих) индивидуумов в горизонте личности. Для такой совместности необходимо построение педагогического процесса на соответствующих его природе гуманитарных основаниях, в системе координат стиля нового педагогического мышления: доминантности, диалогичности, понимания, личностной обращенности.

Каким должен быть основной путь модернизации образования в связи «общеобразовательная школа — профессиональное образование — повышение квалификации»? Этот путь определяется на основе анализа педагогического процесса как гуманитарного феномена. Традиционное рассмотрение непрерывного образования на уровне преемственности образовательных ступеней с использованием общих методов, приемов, технологий, форм носит формальный характер. Выявление гуманитарных оснований непрерывного образования позволяет выйти на иной уровень понимания проблемы.

Поскольку *образ*-ование — это процесс созидания собственного *образа* в культуре и культуры в себе, рождение в человеке личностных *ново-образ*-ований, то ключом к пониманию образования, конечно же, является понятие «образ» и, прежде всего, профессиональный образ мира самого преподавателя. Ведь главным субъектом модернизации образования является педагог. Именно его профессиональный образ мира выступает способностью выстраивать педагогический процесс как гуманитарную практику, связывает все образовательные ступени и основания непрерывности образования.

«Образ мира» А.Н. Леонтьев рассматривал как целостную, многоуровневую систему представлений индивида о мире, других людях, о себе и своей деятельности [2]. Как универсалия педагогической культуры, профессиональный образ мира аккумулирует жизненный и профессиональный опыт, исходя из которого, педагог оценивает, осмысливает, переживает мир, сводит в целое все явления педагогической действительности.

В первом приближении *профессиональный образ мира педагога* можно считать универсалией педагогической куль-

персонажей на сцене профессионального педагогического образования с привычного и очевидного (преподаватель с научно-педагогическим знанием — к студенту) на принципиально иное: преподаватель со студентом — к профессиональной педагогической культуре. «Вместе со студентом» означает отказ (или хотя бы ограничение) от привычной и очевидной модели профессионального образования как «наполнения» будущего специалиста добытыми кем-то и когда-то профессиональными и иными знаниями. Речь идет не столько о подготовке человека умелого, сколько о развитии человека культуры. Но для этого необходимо осуществить переход от педагогики означивания, объяснения к смысловой педагогике, педагогике понимания. Правильнее было бы говорить не о замене одной педагогики другой, сколько о развитии педагогики в логике понимающего (со-причастного) объяснения и объясняющего (в том числе самого себя) понимания.

Можно предположить и такую аналогию восхождения от значения к смыслу педагогической деятельности: оно подобно движению от наличной ситуации к педагогической задаче. В этом движении преподаватель и студент не только фиксируют «знаки», в которых представлены ситуации и оценивают их значения, но и обнаруживают скрывающиеся за ними смыслы, преобразуя и обогащая при этом саму наличную ситуацию и свой внутренний мир. Здесь речь идет уже о педагогическом, сочувственном понимании (М.М. Бахтин), которое целостно как сам человек.

Преобразование «ставшей» культуры в «живое» знание, построение личностного знания предполагают и переход от монолога к диалогу. Господство монолога рассматривается авторами как существенный недостаток профессионального образования. На основе диалога как обмена не только значениями, но и личностными смыслами, вероятнее всего, создаются условия для совместного «проживания» процесса образования его непосредственными участниками.

Парадоксальность ситуации заключается в том, что нарождающаяся культурологическая школа утверждает свои гуманитарные ориентиры прежде всего за счет предметоцентризма, путем наращивания в учебном плане объема дисциплин, изначально считающихся гуманитарными (последнее, правда, в свете перманентных реформ российского образования уже не столь очевидно). Гуманитаризация образования развертывается в логике учебного предмета, в логике информирования. Ограничиваться таким экстенсивным способом решения проблем, «вялой гуманитаризацией» (К. Ясперс) нельзя, так как при этом главное — атмосфера, стиль отношений «учитель — ученик», «преподаватель — студент» не подвергается сколько-нибудь радикальному обновлению. Необходимо еще и гуманитаризация образования в логике учебного процесса. Это, прежде всего, гуманистический стиль отношений, гуманитаризация образовательной среды, приобщение непосредственных участников педагогического процесса к культуре как живому воплощению мира человеческих ценностей и смыслов.

Однако в рамках традиционно понимаемого образования и его задач проблема гуманитаризации в принципе не решается и прежде всего потому, что гуманитарная природа образования не рассматривается как онтологическое основание самого образовательного процесса. Отсюда — живучесть патернализма, авторитарности, предметоцентризма в теории и практике образования.

Миссией образования, как полагал не без оснований Д.С. Лихачев, является помощь человеку войти в пространство культуры, человеческой деятельности, жизненных ценностей и смыслов. Но для этого необходимо создавать такие условия, которые позволяли бы открыться в человеке его лучшим качествам. Это становится возможным лишь в совместной деятельности людей, связанной с осознанием и преобразованием условий их бытия. В этой связи заслуживает пристального внимания классификация культурных взаимодействий, предложенная американским этнографом Маргарет Мид:

туры, отношением преподавателя к педагогическому процессу, к себе и другим его участникам, включающим в себя аксиологические основы (ценности и смыслы), онтологическую компоненту (взаимодействие структурных составляющих педагогического процесса), методологию (принципы стиля педагогического мышления).

Организовать педагогический процесс в русле гуманитарных практик – значит, осуществить переход от *значения* – к *смыслу*, от *предмета* – к *человеку*, от *отражения* научной информации – к рождению *отношения*, построению «живого» знания. При этом совместное с учеником (студентом) «вхождение» в мир «ставшей» культуры мира может стать одним из условий становления профессионального образа мира педагога.

Профессиональный образ мира, построенный на гуманитарных основаниях, позволяет педагогу включаться в саму педагогическую ситуацию, в которой обнаруживаются смыслы не только теоретического знания, но и «нечто такое, что есть в самом познающем субъекте» (В. Дильтей). В таком случае для преподавателя природа понимания и использования педагогического знания соотносимы с собственной личностью, ее ценностями и обращением к Другому. Тогда и ученику (студенту) открываются не отдельные качества и даже не отдельные предметы, но целостный мир в целостном образе мира, «Я в мире».

Поэтому в системе непрерывного образования необходимо создание условий становления профессионального образа мира педагога и стиля его гуманитарно ориентированного профессионального мышления, строящегося на принципах понимания, обращенности, другоинформантности, диалогичности, рефлексивности, метафоричности. На этих принципах выстраивается педагогический процесс в общеобразовательной школе, в профессиональном образовании, во взаимодействии педагогов в ходе повышения квалификации.

Теоретические положения о гуманитарных основах модернизации непрерывного образования получили свое воплощение в рамках специально организованных гуманитарных практик, где создавались предпосылки для обнаружения жизненных ценностей студентами – будущими учителями и педагогами общеобразовательных школ, учреждений профессионального образования разного уровня. В ценностно-смысловом ряду участников взаимодействия обозначено следующее: саморазвитие, высокое образование, самореализация. По сути, выражено понимание образования как необходимости для человека образующегося, непрерывно становящегося. В результате самоанализа, самопознания, в процессе «вопросания» самих себя, выявленные самими педагогами собственные барьеры педагогического развития стали стимулом дальнейшего профессионального роста.

Организация профессионального взаимодействия учителей школ, преподавателей учреждений профессионального образования в системе повышения квалификации на гуманитарных основаниях позволила педагогам приобрести опыт реализации гуманитарных практик: опора на жизненный опыт участников педагогического процесса, определение барьеров и стимулов развития, обнаружение ценностей и смыслов, создание ситуаций понимания текстов на основе диалога, рефлексии.

Переосмысление собственной педагогической позиции и оснований непрерывности образования привело за собой изменение самого педагогического процесса, ядром которого стали взаимодействие «Педагог–Учащийся», обращение к духовному опыту Другого и иное отношение к результату процесса образования. Если в самом процессе акценты сменились с предмета – на человека, с объяснения – на понимание, с мо-

нолога – на диалог, то и качество образования стало мыслиться не только как конечный результат, но и качество самого педагогического процесса, его гуманитарный характер. В этой связи обнаруживается, что использование только мониторинга как измерения качества образования не достаточно. Необходимо проектирование гуманитарной экспертизы образования (С.Л. Братченко), которая позволяет соотнести образовательные цели педагогического коллектива с осуществляемым процессом, результатом, не отрицая при этом и внешних целей, и внешних требований к результату образования. При этом составляющие экспертизы, основные целевые блоки и участники гуманитарной экспертизы, ход разработки и осуществления ее в образовательном учреждении, определение связующих точек внешней и внутренней экспертизы определяются самими непосредственными участниками педагогического процесса в конкретном образовательном учреждении. На базе федеральных экспериментальных площадок (гимназия, профессиональный лицей, колледж) успешно апробировались теоретические положения гуманитарной экспертизы образования.

В ходе осуществления гуманитарной образовательной практики на семинарах, мастер-классах, практикумах, дискуссиях, конференциях, в ходе взаимопосещений занятий, в творческих лабораториях получало свое развитие и гуманитарно-ориентированное педагогическое мышление преподавателей. В то же время развитие собственной педагогической позиции преподавателя – организатора взаимодействия непосредственных участников педагогического процесса – осуществлялось на основе рефлексии относительно ценностно-смысловой, онтологической, методологической координат профессионального образа мира.

Таким образом, наиболее важными для модернизации непрерывного образования в связке «профессионально-педагогическое образование – педагогическая деятельность в образовательном учреждении, где работает педагог, – повышение квалификации» являются следующие основания:

- гуманитаризация педагогического процесса является одним из важнейших условий модернизации непрерывного образования;
- педагогический процесс эффективен в той мере, в какой он построен на гуманитарных основаниях;
- гуманитаризация педагогического процесса предполагает его построение на принципах стиля нового педагогического мышления: другоинформантности, понимания, диалогичности, рефлексивности, метафоричности;
- центральное действующее лицо модернизации образования – педагог, способный организовать педагогический процесс на гуманитарных основаниях;
- становление гуманитарно ориентированного профессионального образа мира педагога является условием самоопределения обучающегося.

На этих основаниях должны строиться профессиональное и постдипломное образование. Развитие образования, в том числе и профессионально-педагогического, может быть связано с наполнением его гуманитарным, ценностно-смысловым содержанием. Гуманитаризация непрерывного образования позволяет раскрыть сущность человека, помогает встретиться педагогу с самим собой, выстроить собственную педагогическую позицию, чтобы помогать и учащимся обнаруживать смыслы. Вхождение в мир смыслов, как справедливо отмечал М. Хайдеггер, возможно путем со-понимания, со-осмысления, со-оценки, со-переживания, приобщения к совместному творчеству, создающему гармоническое отношение человека к миру, Другому и к самому себе.

Библиографический список

1. Михайлов, Ф.Т. Что скрывает разум под словом «воспитание»? / Ф.Т. Михайлов // Вестник высшей школы. – 1989. - №19.
2. Леонтьев, А.Н. Образ мира / А.Н. Леонтьев / Избранные психологические произведения: В 2-х т.. – М., 1983. - Т.2.

Статья поступила в редакцию 26.05.09

УДК 378.02: 372.8

Е.И. Кудашова, ст. преп. ГАГУ, г. Горно-Алтайск, Email: mnko@mail.ru

РОЛЬ СИСТЕМНОГО И КОМПЛЕКСНОГО ПОДХОДОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВОПОЛАГАЮЩИХ ФИЗИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ В КУРСЕ ОБЩЕЙ ФИЗИКИ

В данной работе обосновывается целесообразность использования системного и комплексного подходов для формирования сложных физических понятий у студентов педагогического вуза.

Ключевые слова: **понятийный комплекс, системный подход, комплексный подход, развивающее обучение.**

В данной работе нас интересует методика формирования основополагающих физических понятий при обучении студентов педвуза общей физике, основанная на систематическом использовании **понятийных комплексов**, создаваемых на базе системного и комплексного подходов к процессу обучения. Выбор такого методологического подхода объясняется тем, что он позволяет наиболее полно использовать дидактические возможности системного подхода при формировании основополагающих физических понятий.

При определении понятийного и комплексного подходов к процессу обучения мы исходим из определения понятий «система» и «комплекс», строго разводя их: если система ориентирована на выявление существенных связей и взаимодействий между образующими ее элементами, воссоздающими целостное интегративное свойство изучаемого объекта, то комплекс, вбирая в себя все содержание системы, содержит программу преобразования и развития того «целого», которое выделил человек при своем исследовании. Таким образом, в рамках комплекса присутствует целевое назначение и программа преобразования и развития системы. Именно такое понимание комплекса позволяет нам говорить о комплексном подходе как об одном из самостоятельных научных подходов.

Для более четкого определения понятий «системный подход» и «комплексный подход» мы проанализировали соответствующие источники, касающиеся данной проблемы.

Во всемирной энциклопедии говорится, что: «о ставшем или становящемся подходе можно говорить только тогда, когда объявлены и обоснованы его принципиальные отличия от иного подхода хотя бы в одном из трёх эпистемических пространств: в *парадигме* (онтологические картины, схемы и описания объектов); в *синтагме* (способы и методы доказательства, аргументации, языки описания, объяснения и понимания); в *прагматике* (цели, ценности, задачи, предписания, разрешенные и запрещенные формы употребления элементов синтагмы и парадигмы)» [2, с. 795]. Поэтому мы попытаемся рассмотреть эти подходы с точки зрения парадигмальной, синтагматической и прагматической составляющих подхода.

По определению **парадигма** в современной философии науки - система теоретических, методологических и аксиологических установок, принятых в качестве образца решения научных задач и разделяемых всеми членами научного сообщества. В эпистемическом плане парадигма представляет собой совокупность фундаментальных знаний, ценностей, убеждений и технических приемов, выступающих в качестве образца научной деятельности.

В нашей работе роль парадигмы играет развивающее личностно ориентированное обучение. В рамках этой парадигмы мы и предлагаем использование понятийных комплексов. Они работают и в рамках традиционной системы обучения, но не выполняют при этом всех своих дидактических функций.

Парадигмальная составляющая комплексного подхода, кроме того, подразумевает наличие присущих только данному подходу онтологических картин, схем и описания объектов. Это значит, что любые вопросы, проблемы рассматриваются с этих позиций не сами по себе, в чистом виде, а в контексте организации мышления и деятельности. Так, рассматриваемые в рамках комплексного подхода понятийные комплексы представляют собой некие структуры, отражающие (моделирующие) реальную действительность, в которых заложена программа познавательной деятельности. Подобные конструкции выполняют в процессе мышления функцию структурной центрации: вокруг них организуется и далее развивается процесс познания.

С точки зрения прагматической составляющей различаются цели рассматриваемых подходов: если системный подход позволяет исследовать окружающий нас мир, чтобы раскрыть его сущность, то комплексный подход, используя результаты системного подхода, переносит акцент исследователя в преобразующую плоскость, позволяющую изменять назначение системы через свою планируемую преобразующую познавательную деятельность.

Кроме того, неоспорима и ценность комплексного подхода, использующего системные элементы знаний для организации познавательной деятельности студентов.

Различаются между собой и объекты данных подходов. Если системный подход имеет дело с системами, взятыми из природы, то комплексный подход мы применяем, когда дело касается целесообразно выделенных систем-комплексов.

Системная ориентация научного исследования как устойчивая всеобщая форма познавательного процесса приобретает характер «стиля мышления», несущего исторические нормативы теоретического интегративного мышления эпохи НТР. Это — новый этап в развитии самой науки, переход к новому видению мира, во всем его богатстве, во всей его многомерности. Установка на системное мышление выражает направленность на интегративный синтез знаний, отражающих разные стороны, аспекты объекта; на представления целостности, многомерности бытия, т.е. на *«всесторонний охват»*. Видимо недаром в рамках понятийного аппарата категории «система» имеется понятие «комплекс» (*включающий в себя задачу всестороннего охвата объекта, явления, процесса*), через который многие авторы пытаются определить систему. Теперь, когда возникает задача более полной реализации системного подхода, в том числе и в обучении, ее решение естественным образом должно быть связано с использованием такого понятия, через которое определяется «система». Ведь даже то, что системно-интегративный стиль мышления рассматривает другие стили не как взаимоисключающие, а как дополняющие друг друга, как объединенные в новом методологическом синтезе, не отрицая при этом их права на самостоятельное существование и важности получаемой ими раз-

народной информации, чувствуется реализация всестороннего охвата объекта исследования, т.е. ощущается необходимость в комплексном подходе. *На наш взгляд, именно комплексный подход позволяет включить в действие системный подход.* То есть осуществляется переход от эмпирического к теоретическому познанию, от реальной действительности к абстракции, которая позволяет вскрывать внутренние связи, определяющие сущность исследуемых явлений и процессов. Понятийный комплекс выступает в качестве методически целесообразной системы, которую выстраивает преподаватель или студент. При этом *целесообразность* представляется как соответствие структуры комплекса системным функциям, согласованность действий элементов комплекса как элементов системы, их направленность на достижение конечного образовательного результата, связанного с возможностью включения учащихся в познавательную деятельность с использованием системного подхода.

Очевидно, что "системный подход помогает четче фиксировать познание на различных объектах - качественных узлах действительности, изучении интегральных свойств и целостных явлений и их комплексов, анализе многомерных ситуаций, и зависимостей" [6, с. 294]. Выбор системного подхода обусловлен и спецификой современного этапа развития научного познания, где на первый план выступает системный подход [1; 4; 5; 6; 7], который в учебном процессе требует соответствующих средств, позволяющих эффективно его реализовывать в обучении. Такими средствами, на наш взгляд, могут выступать учебные понятийные комплексы.

Тем не менее, мы сознаем, что такой подход не является единственно возможным. Научное познание не может быть полностью осмыслено в рамках какой-либо одной концептуальной перспективы. Решение этой задачи возможно лишь на основе синтеза разных подходов" [7, с. 10]. Поэтому наше исследование представляет собой попытку рассмотреть возможности системного подхода в учебном процессе при формировании и развитии основополагающих физических понятий при обучении общей физике. Это представляется достаточно важным в научном плане, т.к. **учебные понятийные комплексы в контексте системной динамики развития знаний студентов педагогического вуза по существу не исследовались.**

Деятельность по формированию и развитию основополагающих физических понятий посредством использования понятийных комплексов может быть осуществлена в рамках системного подхода благодаря системному осмыслению содержания курса общей физики. При этом в качестве основных принципов, позволяющих конструировать учебные комплексы, на наш взгляд, должны выступать: 1) **принцип системности**, так как он позволяет конструировать сложноорганизованные объекты - комплексы, рассматриваемые как определенное множество элементов, взаимосвязь которых обуславливает целостные свойства этого множества; 2) **принцип преемственности**, так как, во-первых, "преемственность является условием обобщения..." [8, с. 39] и, во-вторых, "преемственность на уровне системы (определенной целостности) проявляется как принцип построения этой системы" [3, с. 5] и, наконец, преемственность вбирает в себя все основные сущностные характеристики категории развития и позволяет строить процесс познания, опираясь на уже известные сведения; 3) **принцип межпредметных связей**, так как он находит свое выражение в осознании учебного предмета в общей системе наук, системности научных знаний и в построении системных обобщенных знаний в виде учебных комплексов с учетом связей между отдельными дисциплинами, теориями, НКМ, позволяющими восстанавливать единство мира и формировать интегративное мышление.

Таким образом, *сущность комплексного подхода* к формированию физических понятий определяется центральными категориями современного научного познания - системы, модели, принципы: системности, преемственности и всеобщей связи (аналогом последнего принципа в образовании как раз и

является принцип межпредметных связей). Кроме того, сюда мы относим и такие философские категории, выражающие объективные связи мира, как *единичное, особенное и всеобщее*, которые формируются в ходе развития практически-познавательной деятельности. Решение вопроса о соотношении *единичного, особенного и всеобщего* в рамках учебного понятийного комплекса, на наш взгляд, дает возможность студентам включаться в познавательную деятельность на высоком методологическом и философском уровне и, тем самым, формировать теоретическое, интегративное мышление. При таком типе мышления характерен упор на выявление общности в различных структурах бытия. Это, в свою очередь, накладывает свой отпечаток на построение научного знания, а, следовательно, это должно иметь отражение и в учебном процессе. Объективная связь явлений, существующая независимо от нашего знания, но понятая нами и перенесенная в методологическую программу учебного комплекса, находит свое выражение в языке и формах исследовательской познавательной деятельности студентов и посредством этой деятельности формируются и развиваются предметные, методологические и профессиональные знания будущих учителей физики.

Так как характерной чертой комплексного подхода в обучении является построение системных обобщенных знаний, следовательно, *системный подход связан и с развитием такого познавательного приема в процессе обучения, как моделирование учебных комплексов, позволяющих формировать теоретические знания.*

Несмотря на то, что в последнее время появилось много работ, где рассматривается идея использования системного подхода при формировании физических понятий, дидактические возможности понятийных комплексов нигде не рассматриваются. Кроме того, в процессе обучения сохраняется проблема следующего характера. В содержании обучения достаточно системных элементов знаний: моделей, теорий, научных картин мира, но **практически отсутствуют методически целесообразные системы-комплексы, посредством которых можно организовывать познавательную деятельность студентов, опираясь на дидактические принципы обучения.**

Учитывая задачу нашего исследования, мы предлагаем следующие пути и средства, способствующие формированию системности знаний об основополагающих физических понятиях:

- процесс обучения строить в рамках системного подхода, объединяющего три принципа - системности, преемственности и межпредметных связей;
- дидактический принцип преемственности должен быть регулятивом формирования учебных понятийных комплексов;
- важнейшим средством реализации преемственности должны стать типы учебных понятийных комплексов;
- построение системных обобщенных знаний в виде учебных комплексов осуществлять с учетом связей между отдельными дисциплинами, теориями, НКМ, позволяющими восстанавливать единство мира и формировать интегративное мышление;
- понятийные комплексы использовать в учебном процессе как дидактические элементы содержания обучения по предметам естественнонаучного цикла;
- процесс формирования и развития основополагающих физических понятий связывать с образованием и развитием физических моделей по линии увеличения их строгости и обобщенности;
- включить в содержание образования научные методы и приемы познавательной деятельности;
- развитие физических понятий осуществлять с учетом всех типов преемственности и межпредметных связей.

Таким образом, анализируя состояние проблемы реали-

зации понятийных комплексов в процессе формирования физических понятий в рамках системного подхода при обучении студентов общей физике, можно сделать вывод, что применительно к основополагающим понятиям эта проблема остается нерешенной. До сих пор не разработан общий подход к использованию учебных комплексов для формирования и развития физических понятий в условиях различных систем обу-

чения и на различных формах учебных занятий. Учебные и понятийные комплексы эпизодически используются отдельными педагогами, но не осознаны и не исследованы специально в плане более полной реализации дидактических возможностей системного подхода при формировании физических понятий в условиях развивающих технологий.

Библиографический список

1. Афанасьев, В.Г. Общество: системность, познание, управление. – М.: Политиздат, 1981.
2. Всемирная энциклопедия: Философия / Главн. научн. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М.: АСТ, 2001.
3. Дуранов М.Е. Педагогический подход к преемственному обучению как системе. М.Е. Дуранов, П.А. Михайлов // Пути повышения эффективности обучения в школе / Отв. ред. В.А. Черкасов. – Челябинск: ЧГПИ, 1977. – Вып. 11.
4. Копнин, П.В. Современные проблемы диалектического материализма: Ленин и современная наука. – В 2-х книгах. – М.: Наука, 1970. – Кн. 1.
5. Кузьмин, В.П. Место системного подхода в современном научном познании и марксистской методологии // Вопр. Философии. – 1980. – № 1.
6. Кузьмин, В.П. Принципы системности в теории и методологии К. Маркса. – 3-е изд. доп. – М.: Политиздат, 1986.
7. Раджабов, У.А. Динамика естественно-научного знания: Системно-методологический анализ. – М.: Наука, 1982.
8. Усова, А.В. Развитие самостоятельности и творческой активности учащихся при обучении физике: методические рекомендации. – Челябинск: Изд-во «Факел», 1995.

Статья поступила в редакцию 28.05.09

УДК 377.4

В.В. Латюшин, канд. пед. наук, проф., ректор ЧГПУ, г. Челябинск, факс (351) 2393601

В.В. Базелюк, д-р пед. наук, проф., проректор по научной работе ЧГПУ, г. Челябинск, факс (351) 2647753

Р.С. Димухаметов, д-р пед. наук, профессор ЧГПУ, член-корр. Международной педагогической академии, г. Челябинск, E-mail: dimuhametov462@mail.ru

Л.И. Дудина, канд., пед. наук, доц. ЧГПУ, г. Челябинск, факс (351) 2647753

ДИВЕРСИФИКАЦИЯ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПРОФЕССОРСКО-ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА ВУЗОВ

Авторы представляют концептуальные основы многоуровневой системы непрерывного повышения квалификации профессорско-преподавательского состава вуза, отвечающие требованиям диверсификации дополнительно профессионально-педагогического образования, построенной на положениях акмеологии, синергетики, фасилитации учения в андрагогической модели обучения.

Ключевые слова: андрагогика, акмеология, компетентность, конкурентоспособность, синергия, фасилитация, диверсификация.

В.В. Путин, выступая в Белгороде 13 сентября 2007 года на заседании Госсовета при Президенте РФ по реализации приоритетных национальных проектов и демографической политике, отметил, что «соревнование национальных систем образования стало ключевым элементом глобальной конкуренции. И сегодня выигрывает тот, кто быстрее адаптируется к запросам и требованиям динамично меняющегося мира. Мира, в котором постоянно обновляются технологии, где идет ускоренное освоение инноваций, и формируются глобальные рынки трудовых ресурсов. Причем, залогом профессионального успеха уже не могут служить полученные один раз в жизни знания. На первый план выходит способность людей ориентироваться в огромном информационном поле, умение самостоятельно находить решения и их успешно реализовывать» [1].

На этом же заседании Д.А. Медведев подчеркнул, что необходимо дать учителю широкие возможности для выбора формы и модели профессионального совершенствования.

И.М. Реморенко в докладе «Образование и развитие инновационной экономики: внедрение современной модели образования в 2009-2012 гг.» назвал основные характеристики современной модели образования: 1. Человек сам выбирает свой образовательный и профессиональный путь, и надо сделать так, чтобы этот выбор был всегда возможен; 2. Необходима система «обратной связи»; 3. Базовые уровни образования должны быть сориентированы на тенденции построения инновационной экономики; 4. Непрерывное образование будет всегда [19].

Требования к квалификации и компетентностям преподавателя высшей школы, ориентированные на результат, зна-

чительно возросли. Социальный заказ на специалиста в области образования для экономики, основанной на знаниях, предполагает создание принципиально новой динамичной модели повышения квалификации профессорско-преподавательского состава вуза.

Международные эксперты, отмечая значительный прогресс в области образования в России, констатируют, что в конце XX века «условия игры» поменялись. Выпускники российских учебных заведений оказались неспособными играть продуктивную роль в экономике и изменениям в обществе, приспособиться к ситуациям неопределенности, характерным для рыночной экономики. Система обучения, ориентированная на запоминание информации и заучивание, оказалась неспособной успешно решать задачи образования рыночной экономики [15]. Естественно, в этом явно отражаются недоработки в подготовке специалиста в вузе.

В декларации международной конференции «Обучение на протяжении всей жизни – на пути к реализации целей программы ЮНЕСКО «Образование для всех» и решений пятой международной конференции по образованию взрослых» (София, 2002 г.) записано: «не всегда в теории и практике образования взрослых присутствуют такие базовые принципы, как ведущая роль обучающегося в образовании и активное вовлечение их на всех этапах учебного процесса» [17].

В программе «Российское образование - 2020. Модель образования для экономики, основанной на знаниях» учитель рассматривается как консультант, помощник ученика в выстраивании индивидуальной образовательной траектории [20]. Однако в современной ситуации оценивания учитель все еще остается субъектом, а ученик, зачастую, – объектом. В про-

цессе повышения квалификации педагога вышеозначенные вопросы также остаются в забвении или рассматриваются эпизодически.

Педагогам, как профессиональной группе, не хватает внутренних контактов и взаимодействия в мотивационной и социализирующей сферах жизнедеятельности, совершенствовании практической работы. В приказе Министерства образования и науки РФ № 1313 от 01.04.2003 г. «О программе модернизации педагогического образования» [14], в докладе Всемирного банка «Модернизация российского образования: достижения и уроки» [11] отмечается, что педагогические кадры не готовы к развитию новых навыков и способностей, проявляется консерватизм системы повышения квалификации кадров образования к продуктивным изменениям и недостаточная обеспеченность процесса обучения технологиями, ориентированными на долгосрочные эффекты.

Положение усугубляется тем, что преподавателя высшей школы практически нигде не готовят. Даже в педагогическом вузе не все преподаватели имеют базовое педагогическое образование. Специфика образовательного стандарта такова, что педагогический вуз для преподавательской деятельности приглашает ученых и специалистов из других отраслей – экономистов, инженеров, медицинских работников, социологов, агрономов и пр., которые «на марше» должны адаптироваться к условиям вуза, овладеть педагогическим мастерством, научиться разрабатывать учебно-методические пособия и пр. Нередко этот этап долгий и трудный.

Следующие категории, требующие пристального внимания факультета повышения квалификации, – молодые специалисты и ассистенты, преподаватели, разрабатывающие новые курсы, дисциплины бакалавриата и магистратуры, преподаватели-носители передового опыта и др.

Однозначно можно утверждать: диплом, ученые степени, звания и даже стаж научно-педагогической деятельности не являются мерилем готовности к работе в вузе, тем более критерием качества, пожизненной «охранной грамотой».

И.А. Мосичева, В.П. Шестак, говоря о дополнительном образовании ППС вузов, в частности, о повышении квалификации с позиций происходящих реформ в образовании, формулируют перечень компетенций, которые синергетически определяют компетентность преподавателя: интеллектуальную, организаторскую, академическую (предметную), дидактическую, коммуникативную. А это, в свою очередь, определяет общие задачи повышения квалификации ППС:

- совершенствование личностных знаний и навыков (предметная квалификация);
- достижение соответствия уровня компетентности запросам инновационного, информационного и инклюзивного общества (общекультурный уровень);
- развитие интеллектуального потенциала ППС за счет обработки, усвоения и применения имеющейся информации (общекультурный уровень);
- освоение и широкое применение информационно-коммуникационных технологий для обеспечения качественного образования (технологический уровень).

И.А. Мосичева и В.П. Шестак подчеркивают необходимость решения проблемы активного включения профессорско-преподавательского корпуса высшей школы в процессы, происходящие в российском обществе. Решение проблемы они видят в интенсификации работы в двух взаимосвязанных направлениях:

во-первых, – это приобретение преподавателями новых ранее несвойственных им компетенций путем повышения их квалификации;

во-вторых, – это массовое включение преподавателей в реализацию программ дополнительного профессионального образования [12].

Представляемая нами модель многоуровневой системы непрерывного повышения квалификации профессионально-педагогических кадров – это не теория повышения квалификации, а теория работы с обучающимися (организационной группой), т.е. теория практики, инструментальная научно-методического обеспечения повышения квалификации, объ-

яснение всех явлений, исходя из единых позиций, единого понимания существа и закономерностей образовательного процесса.

Решающую роль в деле развития личности на протяжении всей ее жизни международное сообщество отводит образованию, которое в XXI веке будет основываться на четырех столпах (принципах), согласно которым молодое поколение должно научиться познавать, делать, жить и жить вместе [16].

Общий культурный уровень является в некотором роде пропуском к непрерывному образованию. «Единственный, кто образовывается, – писал К. Роджерс, – это тот, кто научился учиться, кто способен адаптироваться и изменяться, кто понял, что никакое знание не надежно, что только процесс поиска знания дает основу для уверенности» [18].

Анализ теоретических исследований и образовательной практики показывает, что одним из эффективных путей повышения квалификации является обучение с ориентацией на потенциал обучающихся.

В педагогической модели обучения доминирующее положение занимает обучающий. Именно он определяет все параметры процесса обучения: цели, содержание, формы и методы, средства и источники обучения. Как показал анализ практики повышения квалификации, материалов научно-практических конференций педагогические модели обучения пока в значительной мере господствуют и в системе повышения квалификации (далее – СПК). Мы разделяем точку зрения (М.Т. Громкова, С.И. Змеев, М.Ш. Ноулз и др.), утверждающую некорректность применения педагогической модели в обучении взрослых.

В современном мире, характеризующемся постоянными изменениями, акцент в процессе обучения необходимо перенести с *преподавания на фасилитацию учения*, как проявление нового мышления, как подлинную реформу образования, которую нельзя обеспечить ни путем совершенствования навыков и умений, знаний и способностей учителя, ни путем разработки и внедрения в процесс обучения новых экспериментальных программ и самых современных технических средств обучения.

Выделим основные компоненты СПК: ведущая идея, цель, задачи, предмет и объект системы, теоретико-методологическое основание, ядро системы, модель, содержательно-смысловое наполнение и условия ее эффективности.

Ведущая идея СПК – подготовка высококвалифицированных и востребованных профессионально-педагогических кадров для инновационного развития СПК в вузе.

Стратегическая цель системы – создание системы непрерывного повышения квалификации как средства программно-целевого фасилитирующего управления профессиональным развитием и саморазвитием профессорско-преподавательского состава (далее – ППС) вуза в течение всей профессионально-педагогической деятельности.

Задачи СПК: 1. Повышение профессиональной компетентности и академической мобильности преподавателя вуза в условиях непрерывного ПК. 2. Обновление содержания ПК и процесса на основе достижений науки и передовой практики. 3. Гибкое реагирование образовательной системы ПК на потребности подготовки компетентного и конкурентоспособного преподавателя вуза.

Объект СПК – процесс повышения квалификации ППС.

Предмет СПК – многоуровневая модель повышения квалификации ППС вуза.

Теоретико-методологические основания СПК мы представляем на трех уровнях: общенаучном, стратегическом и тактическом. Общенаучный уровень включает в себя совокупность системно-синергетического, андрагогического и акмеологического подходов. Стратегический уровень представлен деятельностным, компетентностным, средовым подходами. Тактический уровень учитывает положения социально-личностного, полисубъектного и рефлексивного подходов.

Каждый из методологических подходов представляет собой принципиальную ориентацию исследования объекта, понятие или принцип, руководящий его общей стратегией.

Во-первых, - повышение квалификации является системным образованием. *Во-вторых*, - в основании любого социального роста лежит некоторая ценностная установка: индивидуум стремится создать наивысшую доступную ему цен-

теоретико-методологические основания (подходы) в СПК ППС вузов. При этом под подходом мы понимаем стратегию исследования изучаемого процесса, проявляющуюся в определенных закономерностях и особенностях. Теоретико-

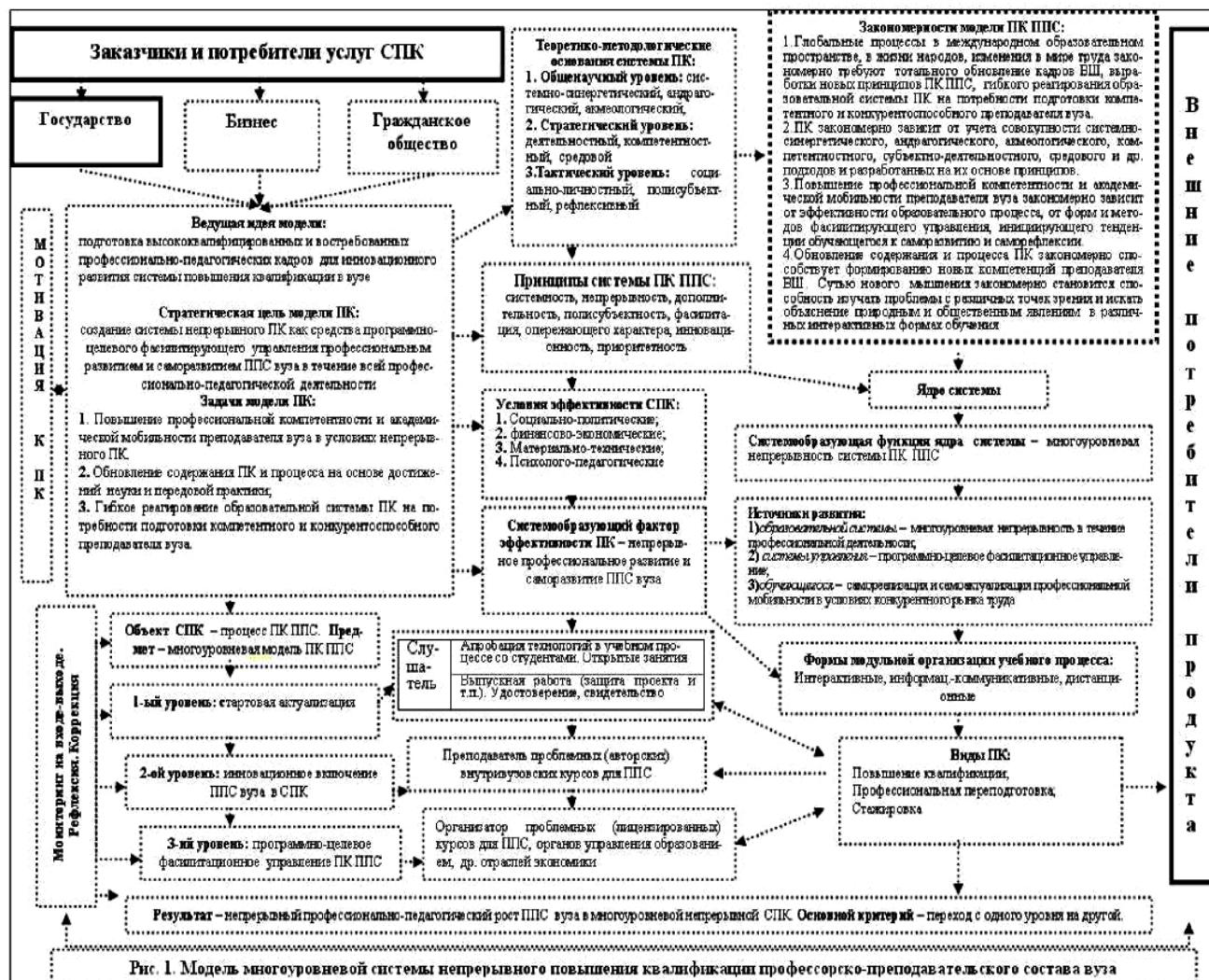


Рис. 1. Модель многоуровневой системы непрерывного повышения квалификации профессорско-преподавательского состава вуза

ность и добиться ее адекватной общественной оценки (А. Маслоу). *В-третьих*, - андрагогика и фасилитация призваны приумножить и показать направления развития профессионально-педагогических ценностей. *В-четвертых*, - достижение наивысшего уровня в профессиональном развитии исследует акмеология.

Такой подход к СПК обоснован несколькими обстоятельствами: 1) научно-теоретическая основа повышения квалификации определяется тенденциями развития науки и образования, необходимостью учета базовой культуры педагога; 2) синергетическим характером феномена образования, его способностью аккумулировать знания других наук о человеке; 3) возникновением ранее неизвестных широкому кругу педагогов таких наук как синергетика, акмеология, аксиология, андрагогика и пр.; 4) обновлением понятийного аппарата педагогики и образования; 5) спецификой андрагогической образовательной системы (самоорганизация, самоопределение, самоосуществление); 6) положением СПК на границе науки и практики.

Модель системы повышения квалификации профессорско-преподавательского состава вуза, по нашему мнению, - это система взглядов отдельного ученого, группы исследователей, организаторов системы повышения квалификации, преподавателя и обучающегося на андрагогический образовательный процесс.

Рассмотрим, что же привносят представленные нами

методологическая стратегия является определяющей для решения любой научно-исследовательской задачи [13].

Одним из основных методологических принципов в науке признан *системный подход* (Б.С. Гершунский, Т.А. Ильина, Ю.А. Конаржевский, Н.В. Кузьмина, Н.Д. Никандров, В.П. Симонов и др.), сущность которого заключается в том, что относительно самостоятельные компоненты рассматриваются не изолированно, а в их взаимосвязи, в системе с другими.

Синергетика - «энергия совместного действия» (от греч. «син» - «со-», «совместно» и «эргос» - «действие»), - название междисциплинарного научного направления, которое занимается изучением систем, состоящих из многих подсистем различной природы и выявлением того, каким образом взаимодействие таких подсистем приводит к возникновению пространственных, временных или пространственно-временных структур в макроскопическом масштабе (В.П. Бранский, Е.Н. Князева, С.Д. Пожарский и др.). Синергизм - это эффект повышения результативности за счет использования взаимосвязи различных видов деятельности.

Суть синергетического подхода в СПК заключается в следующих положениях: СПК отыграв, неравновесная, динамичная, самоорганизующаяся, андрагогическая система, в которой фактор случайности может сыграть решающую роль; фасилитация резонансно влияет на мотивацию обучающихся, формирование ценностного отношения к педагогической деятельности; динамика положительного развития системы

обеспечивается малыми резонансными, топологически выверенными воздействиями на систему, отыскиваемыми путем длительных наблюдений, фиксации бифуркационных точек, саморефлексии обучающихся. В основу управления самоорганизующейся системой нами положен принцип фасилитации. Модель многоуровневой системы непрерывного повышения квалификации ППС вуза представлена на рис. 1.

Андрагогика создает теоретические и методические основы деятельности, помогающие взрослым приобрести общие профессиональные знания, освоить достижения культуры и сформировать (или пересмотреть) жизненные принципы (Браже, С.Г. Вершловский, М.Т. Громкова и др.).

С.И. Змеев сформулировал десять андрагогических принципов, отражающих специфику обучения взрослых: 1) приоритет самостоятельного обучения; 2) совместная деятельность; 3) опора на опыт обучающегося; 4) индивидуализация обучения; 5) системность; 6) контекстность; 7) актуализация результатов; 8) элективность обучения; 9) развитие образовательных потребностей; 10) осознанность обучения [9].

Акмеологический подход – это ориентация преподавателя вуза на высшие достижения в профессиональной деятельности, теории и практике образования; акцентирование внимания на признание общечеловеческих ценностей свободы, права, достоинства, разработки стратегии построения жизни, предполагающей постоянное движение к осуществлению новых, более трудных, чем прежде, замыслов, результаты которого нужны для достижения профессиональных высот, создания среды для своего развития, выработки «акмического поведения». Этот подход взаимосвязан с ценностными ориентациями личности. Ценностно-акмеологический подход определяет целенаправленность отбора и приращения новых ценностей, их переход в мотивы поведения и педагогические действия.

Суть деятельностного подхода в единстве с андрагогическим – обеспечить самостоятельность и ведущую роль обучающегося в образовательном процессе, переориентировать его позиции от личностно отчужденной к личностно значимой, дать возможность к становлению его автором и творцом жизненных обстоятельств.

Средовый подход обосновывает, что среда является интегральным средством развития личности. Формирование образовательной среды, способствующей развитию профессионально-педагогических акмических высот – основная забота организаторов курсов повышения квалификации. Личностный подход в педагогике утверждает представления о социальной, деятельной и творческой сущности человека как личности.

Компетентностный подход признается как подход, «акцентирующий внимание на результате образования, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях» [10].

Рефлексивный подход в процессе ПК – это процесс самопознания субъектом внутренних психических качеств и состояний, формирования целей, способов, норм индивидуальной, групповой и коллективной деятельности.

Ядро системы составляет совокупность закономерностей и принципов обучения в андрагогической системе, выводящая педагога к самоактуализации, индивидуальному и коллективному творчеству, и базирующаяся на фундаменте методологической культуры педагога (проектирование и конструирование образовательного процесса, осознание, формулирование и творческое решение педагогических задач, методическая рефлексия) (В.В. Краевский). В основание ядра положены социально-психологическое взаимодействие и межличностные отношения, возникающие в познавательной деятельности.

Системообразующая функция ядра – многоуровневая непрерывность системы повышения квалификации ППС.

Закономерности СПК ППС:

1. Глобальные процессы в международном образова-

тельном пространстве, в жизни народов, изменения в мире труда закономерно требуют тотального обновления кадров высшей школы, выработки новых принципов ПК ППС, гибкого реагирования образовательной СПК на потребности подготовки компетентного и конкурентоспособного преподавателя вуза.

2. СПК закономерно зависит от учета совокупности системно-синергетического, андрагогического, акмеологического, компетентностного, субъектно-деятельностного, среднего и др. подходов и разработанных на их основе принципов.

3. Повышение профессиональной компетентности и академической мобильности преподавателя вуза закономерно зависит от эффективности образовательного процесса, от форм и методов фасилитирующего управления, инициирующего тенденции обучающегося к саморазвитию и саморефлексии.

4. Обновление содержания и процесса ПК закономерно способствует формированию новых компетенций преподавателя высшей школы. Сутью нового мышления закономерно становится способность изучать проблемы с различных точек зрения и искать объяснение природным и общественным явлениям в различных интерактивных формах обучения.

Принципы СПК ППС: системность, непрерывность, дополняемость, полисубъектность, фасилитация, опережающий характер обучения, инновационность, приоритетность.

Принцип *системности* обособно-выявляется системным подходом. *Непрерывность* в современном образовании определяется парадигмой «Образование в течение всей жизни человека». Принцип *дополнительности* (Г.Г. Гранатов и др.) предполагает проектирование различных и даже противоположных тенденций в развитии образовательных систем: стремление системы сохранить стабильность и обеспечить развитие. Сущностью дополнительной является взаимодействие различного рода элементов, категорий, явлений и процессов, результатом которого выступает полнота и целостность, когда противостоящие точки зрения рассматриваются как равно достойные внимания, имеющие веское, необходимое обоснование.

Полисубъектный (диалогический) подход вытекает из того, что сущность человека значительно богаче, разнообразнее и сложнее, чем его деятельность. Принцип *опережающего характера* в системе повышения квалификации предполагает осуществление обучения на высоком уровне трудности, чтобы обучающийся постоянно видел свою «зону ближайшего развития». *Инновационность* в СПК – это нововведение в области образования (в технологиях, организации труда или управления), основанное на использовании достижений науки и передового опыта, обеспечивающее качественное повышение эффективности системы или качества продукции.

Приоритетность, как принцип в СПК ППС, утверждает:

- приоритет прав (право выбора дисциплины, курса, места, времени и формы ПК, выбор индивидуального образовательного маршрута, самостоятельного обучения, вариативность (интеграция изучаемых курсов, опережающий характер, оптимальное сочетание теоретических и практических знаний и пр.);
- обеспечение социальной мобильности преподавателя вуза;
- максимальная раскрепощенность, полная свобода слова, уважение достоинства каждого, поощрение различных идей безотносительно к их ценности;
- заботу, доверие и уважение к обучающемуся, утверждение климата освобождения, стимулирования самоинициированного учения и центрации процесса обучения на профессионально - личностном саморазвитии;
- приоритетное значение приобретают личностно-значимые креативные механизмы, способствующие развитию педагогического творчества, уменьшению влияния когнитивного диссонанса на основе синергетического, акмеологического подходов и принципа фасилитации в андрагогической системе.

В основу управления андрагогической, синергетической самоорганизующейся системой положен *принцип фасилитации*.

«Модели деятельности усваиваются через модели образования» [2]. Учитывать эту точку зрения крайне важно в процессе подготовки будущих педагогов, так как именно им предстоит реализовать модель образования для экономики, основанной на знаниях. В условиях информационно насыщенного пространства и новых технологий образования, личностно ориентированной парадигмы обучения работники системы повышения квалификации столкнулись с ситуацией, в которой целью образования становится фасилитация изменения и учения педагога (to facilitate – облегчать, способствовать, содействовать, создавать благоприятные условия). Э.Н. Гусинский, Э.Ф. Зеер, К. Роджерс, В.А. Сластенин фасилитацию признают эффективным принципом управления учением.

Фасилитация – своеобразная «подъемная сила» креативности личности обучающегося. В новых условиях образования она становится ведущей компетенцией педагога и компонентом корпоративной профессионально-педагогической культуры, включающей в себя систему коллективных ценностей, норм, правил, традиций, образ жизнедеятельности коллектива образовательного учреждения.

Три ключевых положения – синергия (сотрудничество), взаимозависимость и личная автономия лежат в основе фасилитации. Они дополняют комплекс психолого-педагогических условий и определяют успех познания (табл.).

В этих положениях заключен смысл фасилитации, раскрывается личностно и деятельностно-опосредованная позиция и синергетический образ фасилитатора и обучающегося, суть принципа фасилитации в дидактике андрагогики [3-6].

Официальная методика преподавания в СПК авторитарна, основана на убеждении, разъяснении, приучении, принуждении, требованиях, т.е. воздействии на личность внешней силой педагогического влияния, усиливающих когнитивный диссонанс. *Принцип фасилитации предусматривает иное: активно включать обучающегося в деятельность, создавая предпосылки самоорганизации и саморазвития личности. Стратегия фасилитации предусматривает направленность согласованных действий субъектов образовательного процесса.*

Таблица

Ключевые положения фасилитации процесса познания в системе повышения квалификации

Синергия (сотрудничество)	Взаимозависимость	Автономия
• готовность к работе (сотрудничеству) с другими членами группы в решении взаимно согласованных задач	• понимание того, как все члены общества находятся во взаимосвязи, иногда как автономные индивидуумы, иногда как сотрудничающие группы	• готовность взять на себя ответственность за собственную программу удовлетворения познавательных потребностей
• способность удовлетворять образовательные потребности группы, отдельных ее членов	• взаимное уважение, которое проистекает из чувства собственного достоинства и понимания потребности других в ПК	• понимание уровня притязаний и самооценки на основе чувства собственного достоинства
• оценка вклада каждого в образовательный продукт группы	• признание прав и достоинств других при сосуществовании группы	• смена решений на основе изменений обстоятельств, соответствующих ситуации
• готовность уступать индивидуальные цели в пользу более широкой цели	• взаимообучение, основанное на признании ценностей других индивидуумов	• обучение, как формальным образовательным навыкам, так и его творческим формам
	• взаимозависимость и сотрудничество расширяют перспективы в познавательном процессе, развивают самооценку и понимание важности демократического процесса	• широкий взгляд на будущее: определить главное направление, а не определенную цель; решение срочных задач и определение задач на длительную перспективу

Главное в реализации принципа – фасилитация саморазвития личности обучающегося. Стержневая целевая ориентация принципа – опора на потенциальные возможности педагога в самоактуализации. Принцип фасилитации оказывает системообразующее влияние на компоненты образовательного процесса и ориентирован на разрешение противоречий в СПК, уменьшение влияния когнитивного диссонанса, добавляя новые когнитивные элементы в систему знаний индивида.

Обучающиеся, принимающие фасилитацию и работаю-

щие с педагогом-фасилитатором, обнаруживают высокий уровень «когнитивного функционирования» (Э.Ф. Зеер) [7]. Вместе с тем не следует исключать и феномен негативной фасилитации – ингибции, ведущий к возникновению психологических барьеров, комплексов, который реализуется в защитных реакциях организма обучающегося в виде формализма, индифферентности, болтливости и пр.

Системообразующий фактор эффективности системы ПК – непрерывное профессиональное развитие и саморазвитие ППС вуза.

Источники развития образовательной системы – многоуровневая непрерывность в течение профессиональной деятельности; *системы управления* – программно-целевое фасилитационное управление; *обучающегося* – самореализация и самоактуализация профессиональной мобильности в условиях конкурентного рынка труда.

Формы модульной организации учебного процесса: интерактивные, информационно-коммуникативные, дистанционные.

Виды повышения квалификации ППС: повышение квалификации, профессиональная переподготовка, стажировка.

Предполагаемый результат ПК ППС – непрерывный профессионально-педагогический рост ППС вуза в многоуровневой непрерывной СПК.

Обучение осуществляется в андрагогической модели в интерактивных формах.

Наиболее продуктивными, на наш взгляд, являются синергетические (интерактивные) организационные формы обучения педагогов в СПК, в основе которых комплексно реализуются закономерности, принципы и методы обучения в СПК, такие как: деловые игры, дискуссии, лаборатории нерешенных проблем, метод проектов, коллективный реферат и пр.

Практика деятельности факультетов и институтов дополнительного профессионально-педагогического образования утверждает, что в СПК необходимо обеспечить более высокий, чем для учителей-предметников и студентов вуза методологический и научно-теоретический уровень рассмотрения учебного материала.

Мы разделяем точку зрения М.Т. Громковой, которая утверждает: «Если в образовании взаимодействие авторитарно, то таково оно и в деятельности. Если в образовании преобладает репродуктивное усвоение информации, то в деятельности не достает продуктивного мышления, интеллекта, теория остается оторванной от реальной практики, практика идет путем проб и ошибок. Если в образовательные технологии не встроена технология осознанного действия, технология решения проблем, то самоорганизацию усваивают трудным путем собственных открытий, проб и ошибок. Методы в образовании взрослых должны быть организационно-деятельностными... Если оценивание результата образования полностью является функцией преподавателя, то усваивается модель внешнего управления. Если к оцениванию привлекаются обучающиеся, понимая цель, нормы, способы оценивания, то усваиваются элементы самоорганизации» [2].

Эту мысль высказывает и И.А. Зимняя: «Если обучающимися осознаются только правила, средства, то это форма так называемого традиционного, «сообщающего, догматического» обучения. Если это осознание самих действий, подчиненных определенным правилам, то это теория формирования умственных действий» [8].

Цели развития СПК как социальной подсистемы с позиции синергетики определяются в двух направлениях: первое – сам обучающийся, его профессионализм, компетентность, личностные и социальные качества, и второе – повышение эффективности происходит за счет получения синергетического эффекта: взаимовлияния образовательной деятельности преподавателя вуза на студентов – будущих педагогов. То есть, СПК существует не ради системы. Смысл ее существования – фасилитация изменений, как самого обучающегося, так и создаваемой им образовательной среды в студенческой аудитории. Синергетический подход предполагает, что про-

цессы интеграции исследуются путем порождаемого ими синергетического эффекта.

Эффективное управление качеством во всем мире, в т.ч. и в России, осуществляется на основе стандартов качества. Успешное управление качеством сводится к построению оптимальных моделей, описывающих процесс на основании входящих в стандарт ИСО 9000 и принятых во всем мире двух циклов: SDSA [S – standard (стандартизация); D – do (выполнение); A – action (действие)], «стандартизирую – делаю – проверяю – воздействую» и PDSA – [P – plan (планирование); C – control (контроль)]; «планирую – делаю – проверяю – воздействую». Заключительная стадия обоих циклов – «воздействую» – направлена на управление качеством обучения.

Основной критерий эффективности СПК ППС – переход преподавателя с одного уровня на другой.

1-ый уровень: стартовая актуализация. Основной принцип реализации задач первого уровня – «не мыслям надобно учить, а мыслить» (И. Кант): обучение осуществляется в интерактивных формах, обучающийся отрабатывает новые технологии преподавания, отбирает методы и приемы обучения. Параллельно с обучением на курсах обучающийся проводит занятия в студенческих группах, применяя новые знания.

Первый уровень повышения профессионального мастерства включает в себя стандартизацию – накопление и совершенствование приемов, методов, организационных форм обучения со студенческой группой, моделирование взаимодействия с группой; активное включение студентов в образовательный процесс, «передачу» «шлема ответственности» институтам помощников преподавателя, лаборантам, консультантам, тьюторам. Обучающиеся приращивают знания, осваивают опыт проектирования образовательной деятельности, осуществляют профессиональное самостроительство преподавателя высшей школы, совершенствуют свое методическое портфолио.

В контексте практического обучения рождается особая педагогическая деятельность – «обобщение опыта обучения», которая заключается в сопоставлении разных процедур обучающей деятельности и в выделении из них наиболее эффективных приемов. От преподавателя в традиционном понимании отделяется инженер-методист, конструирующий приемы и способы обучения. Его деятельность создает иные продукты, нежели деятельность преподавателя, и направлена на иные объекты; она начинает обслуживать деятельность будущих учителей, управлять ею и передавать опыт преподавательской деятельности не в «упакованном» виде, а в виде алгоритмов, требующих решения [21, с. 43].

Этот уровень обучения завершается мониторингом и аттестацией обучающегося (представление к защите выпускной работы, статьи, программы, фрагмента учебно-методического

комплекса, учебного пособия, учебника, модели технологической карты, творческого эссе, методической разработки деловых игр, мастер-класса, проекта и пр.) по выбору обучающегося и апробацией одной из интерактивных форм обучения в группе.

По окончании обучения выдается удостоверение, свидетельство.

2-ой уровень – инновационное включение ППС вуза в СПК («делай-проверяй»): руководящий принцип реализации задач второго уровня – «Всякое знание превращать в деяние» (В.Н. Сорока-Росинский). Исходя из этого, выпускник СПК активно участвует в проведении внутривузовских курсов повышения квалификации (чтение лекций, проведение семинаров и практических занятий в интерактивной форме).

Этап завершается мониторингом и представлением в Совет по научно-методическому обеспечению НИР послевузовского и дополнительного образования учебно-методических комплексов, электронных пособий, курсов по выбору (авторских курсов, проблемных семинаров и пр.) для получения сертификата, лицензии на право проведения их в системе образования (публикации, размещение на сайте ЧГПУ, проведение курсов в режиме дистанционного обучения и пр.).

3-ий уровень – программно-целевое фасилитационное управление ПК («воздействуй»): преподаватель вуза – организатор авторских (проблемных) лицензированных (сертифицированных) курсов в системе повышения квалификации. Самоактуализация – важное условие инновационного поведения преподавателя во внешней образовательной среде, социуме.

Условия эффективности СПК: социально-политические, финансово-экономические, материально-технические, психолого-педагогические.

Таким образом, модель СПК ППС – это:

1. Теоретико-методологическая, методическая и организационно-педагогическая составляющая, ориентирующая ППС на разработку стратегии и тактики повышения квалификации, диагностику образовательных потребностей обучающихся, путей преодоления затруднений на этапах профессионального роста;
2. Стратегия моделирования социокультурных, психолого-педагогических и дидактических условий для свободного развития личности ППС, превращения его в субъекта познавательной деятельности, переориентации с оценки курсов на самооценку;
3. Мысленное проектирование креативной образовательной среды (В.Г. Рындак), «помогающих отношений» (Б.Е. Фишман), определение системы средств, обеспечивающих достаточный уровень развития в различных формах коммуникации, в решении проблем жизненного и профессионального самоопределения.

Библиографический список

1. Выступления В. Путина и Д. Медведева на заседании Совета при Президенте РФ по реализации приоритетных национальных проектов и демографической политике в Белгороде 13 сентября 2007 года. – [Электронный ресурс] <http://pp-ps.ru/data/200801/castx5zaklucitelxnaj.doc>, свободный. Яз. рус.
2. Громкова, М.Т. Синергетический принцип непрерывности в образовании взрослых / М.Т. Громкова // Образование взрослых: проблемы и перспективы: материалы междунар. науч.-практ. конф. – СПб.: ГНУ ИОВ РАО, 2006. – 188 с.
3. Димухаметов, Р.С. Обновление научных основ педагогики повышения квалификации: Принцип фасилитации: моногр. / Р.С. Димухаметов. – Алматы: МОиН РК, РИПКСО, Центр пед. исслед. РИПКСО, 2005.
4. Димухаметов, Р.С. Ключевые идеи педагогического процесса повышения квалификации педагогов-воспитателей / Р.С. Димухаметов // Методист, 2006. – № 2.
5. Димухаметов, Р.С. Фасилитация в системе повышения квалификации педагогов: дисс. ... д-ра пед. наук / Р.С. Димухаметов. – Магнитогорск, 2006.
6. Димухаметов, Р.С. Фасилитация как функция творчества методиста института повышения квалификации [Электронный ресурс] / Р.С. Димухаметов // <http://www.fan-nauka.narod.ru/2008-1.html>, свободный. Яз. рус.
7. Жижина, И.В. Психологические особенности педагогической фасилитации / И.В. Жижина, Э.Ф. Зеер // Образование и наука. – 1999. – № 2.
8. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. / И.А. Зимняя. – М.: Логос, 2004.
9. Змеев, С.И. Основы андрагогики: учеб. пособие для вузов / С.И. Змеев. – М.: Флинта: Наука, 1999.
10. Иванов, Д.А. Компетентностный подход в образовании / Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов, О.В. Соколова – М.: АПКИПРО, 2003.
11. Модернизация российского образования: достижения и уроки // Сер. Актуальные вопросы образовательной политики. – М.: Алекс, 2004.
12. Мосичева, И.А. Высшая школа и дополнительное профессиональное образование: проблемы и решения / И.А. Мосичева, В.П. Шестак, В.Н. Гуров. – Ставрополь: СГУ, 2007.
13. Никитина, Е.Ю. Теоретико-методологические подходы к проблеме подготовки будущего учителя в области управления дифференциацией образования: моногр. / Е.Ю. Никитина. – Челябинск: Издательство ЧГПУ, 2000.
14. О программе модернизации педагогического образования. Приказ Министерства образования Российской Федерации № 1313 от 01. 04. 2003. – М., 2003.

15. Образование в странах с переходной экономикой: задачи развития / Пер. с англ. Международный банк реконструкции и развития / Всемирный банк, 2000.
16. Образование: сокрытое сокровище. Основные положения доклада международной комиссии по образованию для XXI века. – Париж: Юнеско, 1996.
17. Обучение на протяжении всей жизни – на пути к реализации целей программы ЮНЕСКО «Образование для всех» и решений пятой международной конференции по образованию взрослых» (София, 2002 г.) [Электронный ресурс] / www.esoaccord.org/edu/edu_docs_ru.pdf, свободный. Яз.рус.
18. Орлов, А.Б. Человекоцентрированный подход в психологии, психотерапии, образовании и политике (К 100-летию со дня рождения К. Роджерса [Электронный ресурс] / А.Б. Орлов // Режим доступа: <http://www.trialog.ru/library/scipubl/rogers100.html>, свободный. Яз.рус.
19. Реморенко, И.М. Образование и развитие инновационной экономики: внедрение современной модели образования в 2009-2012 гг. [Электронный ресурс] / И.М. Реморенко; выступление на коллегии Министерства образования и науки РФ 2 сентября 2008 г. – http://www.tusur.ru/ru/news/edu_news.html?path=2008/09/2008-09-10-1.html, свободный. Яз.рус.
20. Российское образование-2020. Модель образования для экономики, основанной на знаниях [Электронный ресурс] / <http://www.hse.ru/data/312/807/1234/education-2020.pdf>, свободный. Яз.рус.
21. Щедровицкий, Г. Педагогика и логика / Г. Щедровицкий [и др.]. – М.: Касталь, 1993.

Статья поступила в редакцию 26.05.09

УДК 37.01: 001.8

Р.В. Опарин, канд. пед. наук, доц. ГАГУ, г. Горно-Алтайск, Email: mnko@mail.ru

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ВЕДУЩИЙ ПРИНЦИП СОВРЕМЕННОГО ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Рассматриваются сущность, структура, содержание экологического образования как ведущего принципа современного личностно-ориентированного образования. Проводится анализ основных подходов к определению сущностных характеристик экологического образования в данном контексте.

Ключевые слова: непрерывное экологическое образование, педагогическая система, педагогические принципы.

Согласно «Проекту концепции экологического образования населения России» [1], «экологическое образование — образовательная область, призванная реализовать идеи информационно-экологического общества, где высшей ценностью будет жизнь человека на Земле, предпосылки и условия ее сохранения, интересы и потребности нынешних и будущих поколений». В этих словах был заложен ответ российских педагогов на решения международных конференций ООН по проблемам окружающей среды (Москва, 1987; Рио-де-Жанейро, 1992), выдвинувших образование населения на одно из первых мест в решении проблемы гармонизации взаимоотношений человечества с окружающей средой.

Более конкретное определение экологического образования представлено в «Концепции общего среднего экологического образования» (И.Д. Зверев, А.Н. Захлебный, И.Т. Суравегина, Л.П. Салеева–Симонова и др., 1994 г.) [2]: «Под экологическим образованием понимается непрерывный процесс обучения, воспитания и развития личности, направленный на формирование системы научных и практических знаний и умений, ценностных ориентации, поведения и деятельности, обеспечивающих ответственное отношение к окружающей социоприродной среде и здоровью».

В настоящее время существуют несколько подходов к определению сущностных характеристик, целей и задач экологического образования. С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин [3] отмечают: «Целью экологического образования является формирование личности с эоцентрическим типом экологического сознания» (проблему экологического сознания мы осветим далее). Они выделяют три задачи, которые должно решать экологическое образование.

1. Формирование адекватных экологических представлений, т.е. представлений о взаимосвязях в системе «человек–природа» и в самой природе.
2. Формирование отношения к природе.
3. Формирование системы умений и навыков (технологий) и стратегий взаимодействия с природой.

Более полно рассматривают основные компоненты экологического образования И.Д. Зверев, А.Н. Захлебный, И.Т. Суравегина, Л.Н. Салеева–Симонова в «Концепции общего среднего экологического образования» (1994 г.):

1. Наглядно-познавательный компонент, развивающий интерес школьников к проблемам окружающей среды.
2. Ценностный компонент, призванный раскрыть много-

гранную значимость изучаемых объектов в жизни природы и человека.

3. Нормативный компонент, направленный на освоение норм поведения.

4. Практико-деятельностный компонент, формирующий отношения человека с окружающим миром.

В соответствии с «Концепцией общего школьного экологического образования» целью экологического образования является процесс становления экологической культуры как совокупности нравственного духовного опыта взаимодействия человека с природой и развитие ответственности человека в решении экологических проблем в условиях устойчивого развития биосферы и общества. Экологическая ответственность, таким образом, признается важной составляющей экологической культуры личности и рассматривается как ключевая характеристика человека [4].

Экологическая культура — важнейшая составляющая общечеловеческой культуры, сущность которой многогранна, многообразна и многолика. Экологическая культура включает в себя:

- понимание общих закономерностей развития природы и общества;
- осознание социальной обусловленности взаимодействия человека и природы, его роли и места в социоприродной среде;
- осознание и оценку взаимосвязей между людьми, их культурой и окружающей средой;
- бережное отношение к культурному наследию прошлого и нравственную заботу о будущих поколениях;
- умение прогнозировать последствия своих действий, подчинить свою деятельность правовым нормам общества, принять экологически ответственное решение;
- заботу о сохранении благоприятной социоприродной среды, практическую деятельность по ее улучшению;
- здоровый образ жизни, заботу о своем здоровье и здоровье окружающих.

Между тем, сегодня набирает силу более широкая интерпретация понятия «экологическая культура», трактуемая, по мнению В.А. Игнатовой, «как новое содержание общечеловеческой культуры третьего тысячелетия. Экологическая

культура выступает как способ, мера и результат реализации экологического сознания и мышления личности в процессе духовного и материального освоения природы и поддержания ее целостности. Новой осью культуры становится экологический императив: нравственно и морально то, что не противоречит его нормам и требованиям. В понятийную матрицу экологической культуры оказываются системно и органично вписанными экологическое мировоззрение, система знаний, способы познания и образцы деятельности, гуманистические идеи, общечеловеческие ценности и идеалы, убеждения и принципы» [5].

В своих работах В.А. Игнатова определяет базовым понятием экологической культуры человека экологическое мировоззрение: «Система взглядов на объективный мир, основанная на представлении об его целостности, понимании всеобщей взаимосвязи и взаимообусловленности всего сущего, признании самоценности всего живого и неживого, самоценности человечества и его культуры как космических феноменов, осознании роли и места собственного «Я» в системе Мироздания и необходимости такого поведения и деятельности, которые бы в наибольшей степени способствовали сохранению среды обитания человечества» [6].

В современной культуре, приходящей на смену антропоцентризму, все более отчетливо проявляются контуры нового взгляда на мир, в становление которого вносит существенный вклад гармоническое отношение между людьми, человеком и природой, составляющими единое целостное образование. Особенностью овладения ценностями экологической культуры, как и любой другой, является то, что каждый человек входит в культуру, присваивая ее материальные и духовные ценности, усваивая социальные установки, нормативы и обязанности.

Очевидно, что процесс воспитания экологической культуры сопряжен с немалыми трудностями и во многом зависит от деятельности педагогов, знания ими закономерностей развития ребенка и особенностей формирования этого компонента духовной жизни человека.

Интеграция экологического мировоззрения, экологических знаний, личностных экологических ориентации с деятельностью по решению экологических проблем является важной составляющей процесса социализации и воспитания личности. В современных социально-экономических условиях задача формирования экологически компетентной, адаптированной к экологическим факторам среды, живущей в соответствии с требованиями экологически целесообразного образа жизнедеятельности личности может быть решена только на основе комплексного подхода.

Выделим ряд основополагающих методологических принципов, без учета которых невозможно формирование экологической культуры. Это принципы гуманизации, научности, непрерывности, нелинейности и стохастичности, прогностичности, интеграции, единства интеллектуального и эмоционального, взаимосвязи глобального, регионального и локального в раскрытии экологических проблем.

Суммируя основные подходы к определению целей экологического образования, хочется отметить следующее:

- цели экологического образования формировались первоначально в рамках биологических дисциплин;
- длительное время они носили исключительно просветительский характер, т.к. были направлены в основном на формирование знаний о природе и окружающей человека среде;
- современное экологическое мышление предполагает обязательное участие личности в практическом решении экологических проблем;
- важную роль в реализации цели экологического образования приобретает учет социальных отношений: именно здесь имеются источники усиления влияния экологического

образования на формирование как общественного сознания, так и мировоззрения отдельной личности.

В рамках своей концепции мы рассматриваем экологическое образование не как элемент общего образования, а как ведущий принцип общего образования, определяющий характер последнего и управляющий процессами формирования системы знаний, взглядов и убеждений, направленных на воспитание моральной ответственности личности за состояние окружающей среды, осознание необходимости постоянной заботы о ней во всех видах деятельности.

«Экологическое образование» является центральным понятием данной работы. И хотя, это понятие уже является энциклопедическим, оно, как показывают наши исследования, требует серьезного научного анализа и обоснования. Мы выделяем пять аспектов его современной трактовки:

- экологическое образование как принцип;
- экологическое образование как ценность общественная, государственная и личностная;
- экологическое образование как система;
- экологическое образование как процесс;
- экологическое образование как результат.

Чтобы экологическое образование имело экологический характер оно должно в основании теории образования содержать ведущий принцип экологического образования, а в ядре теории — принципы (составляющие управленческий аппарат этого ведущего принципа): единства, исторической взаимосвязи природы и общества; социальной обусловленности отношений человека к природе и стремлении к гармонизации этих отношений; междисциплинарного подхода в формировании экологической культуры школьников; принцип организации содержания и преподавания общеобразовательных учебных предметов с учетом, что содержание образования должно иметь экологический характер, включать не только знания о природе и обществе, но и знания о научных основах взаимодействия природы и общества.

Система образования должна иметь экологический характер, уже потому, что междисциплинарный состав экологических знаний оказывает влияние на всю систему образования и затрагивает все области и стороны обучения и воспитания. Содержание экологического образования реализуется через межпредметные связи и основывается на системе научных идей, закладываемых в соответствующие учебные предметы: развитие и целостность природы в сфере жизни, изменение природы в процессе труда; влияние среды на здоровье человека; природа как фактор нравственно-эстетического развития личности; оптимизация взаимодействия в системе «природа — государство — общество — человек».

Фундаментальной идеей в содержании экологического образования является идея развития и целостности природы, раскрываемая в цикле естественно-научных и общественно-исторических дисциплин. Данная идея определяет идеал человека, для которого органично умение сохранять биологическое равновесие среды. Такой подход к образованию экологического характера требует не только навыков эффективной производственной деятельности, но и восприятия чувств ответственности за ее последствия. В связи с этим одной из задач экологического образования является формирование у учащихся умения оценивать состояние окружающей среды, ближайшего природного окружения.

Технология непрерывного экологического образования представляет собой межпредметную область знания (включающую естественнонаучные, социальные, экономические дисциплины, системные науки) и, с другой стороны, — процесс обучения, воспитания, саморазвития, самореализации, самоактуализации, ориентированный на содействие становлению независимых, критически мыслящих, духовно состоятельных, социально активных граждан, основывающихся в своих действиях на принципах экологической этики и постматериальных ценностях, стремящихся к получению знаний об окру-

жающей среде, проявляющих заботу о ее состоянии, лично и в сотрудничестве, содействующих решению существующих и

предупреждению новых социальных, экономических, экологических проблем.

Библиографический список

1. Экологическое образование населения России до 2010 г. проект концепции. – М.: Республика, 1996.
2. Концепция общего среднего экологического образования // Зеленый мир, 1997. – №14.
3. Дерябо, С.Д. Экологическая педагогика и психология / С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996.
4. Концепция общего среднего экологического образования // Зеленый мир, 1997. – №14.
5. Игнатова, В.А. Формирование экологической культуры учащихся: теория и практика / В.А. Игнатова. – Тюмень: Изд-во ТГУ, 1998.
6. Игнатова, В.А. Экологическая культура: грани постижения / В.А. Игнатова // Формирование экологической культуры учащихся: проблемы и перспективы: материалы межрегиональной научно-практической конференции. – Тюмень: Изд-во ТГУ, 1999.

Статья поступила в редакцию 26.05.09

УДК 616:28.903.13

Н.М. Горохов, канд. пед. наук, доц. ЧГПУ, г. Челябинск, факс (351) 2647753

ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ РОЛИ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ

Статья посвящена проблеме психофизиологических аспектов здоровьесберегающей роли двигательной активности. В ней представлены основные резервные возможности организма, которые обеспечивают гомеостаз при адекватной двигательной активности.

Ключевые слова: здоровьесбережение, тренировочный процесс, адаптация, юные спортсмены-легкоатлеты.

Здоровьесберегающая направленность физической культуры является одним из ее ведущих принципов и не нуждается в специальном осмыслении. Но дело в том, что в структуру физической культуры входит спорт, в том числе и профессиональный, оздоровительная ценность которого требует доказательства.

Исключение спорта из арсенала физической культуры является неправомерным. Спорт, безусловно, самостоятельное социальное явление, смысл которого определяется направленностью к высшим достижениям, связанным как с проявлением естественных, данных человеку от природы, возможностей в состязании с себе подобными, так и в демонстрации предельных возможностей человека, сочетаемых с использованием техники и спортивного оборудования [1]. Но все это и входит в ценности культуры общества, выделенной в специальное понятие — «физическая культура».

Спорт в системе ценностей физической культуры к настоящему времени приобрел новый статус, превратившись в самостоятельный вид профессиональной деятельности. Сопоставление физических возможностей и психоэмоциональных качеств в состязаниях с соперником сопровождается огромными энергетическими и психическими тратами [2]. Другое дело — целенаправленное физическое воспитание с использованием физических упражнений, сочетаемых с естественными оздоровительными факторами, данными Природой (и рациональным питанием). Оздоровительное его начало совершенно очевидно.

Правомерность столь резкого противопоставления занятий физическими упражнениями — для здоровья и спорта высших достижений — для победы над соперником может быть оспорена. Ведь именно спорт высших достижений способствует максимальному росту резервов адаптации к воздействию физических и психоэмоциональных нагрузок.

Повышение резервов адаптации при занятиях физическими упражнениями — теоретически обоснованный и практически проверенный путь к сохранению здоровья. Это полное физическое и психическое благополучие. Физические упражнения, используемые в повседневной практике в качестве средств предупреждения гипокинезии, опосредованно повышают и резервы здоровья. Полезность их при соблюдении элементарных способов контроля за самочувствием доказана в процессе занятий аэробикой, оздоровительной гимнастикой, бегом трусцой и другими видами физических упражнений, выполняемых при низком уровне кислородного запроса. При напряженной мышечной работе, выполняемой в тренировочной и, в особенности, при соревновательной деятельности, здоровьесберегающие эффекты физических упражнений реализуются опосредованно, через восстановление гомеостатиче-

ских параметров жизнедеятельности, меняющихся при напряженной мышечной деятельности, сочетаемой с психоэмоциональными нагрузками. Это сочетание является фактором, дестабилизирующим постоянство внутренней среды организма и вызывающим предельное напряжение основных систем жизнеобеспечения [1]. Постоянство внутренней среды организма и устойчивость физиологических функций являются результатом реализации гомеостатических механизмов. Изменения, наступающие в живом теле при внешних воздействиях не вызывают серьезных отклонений от среднего состояния, т.е. от нормы, потому что автомагическая саморегуляция ограничивает возникающие в организме колебания в сравнительно узких пределах.

Сохранение гомеостаза возможно только при адекватных приспособительных реакциях организма на воздействие факторов внешней среды, компенсирующих их неблагоприятное воздействие. Гомеостаз представляет собой эволюционно выработавшееся и наследственно закрепленное свойство организма адаптироваться к условиям окружающей среды. В случаях, когда эти условия кратковременно выходят за пределы нормы, адаптация характеризуется не только восстановлением обычных свойств внутренней среды, но и кратковременным изменением функциональной активности (например, увеличением частоты дыхания и сердечных сокращений при мышечной нагрузке).

При длительных, повторяющихся воздействиях, когда кратковременные функциональные сдвиги недостаточны для обеспечения гомеостаза, адаптационные изменения приобретают структурный характер (например, гипертрофия скелетных мышц, увеличение массы миокарда). Если система адаптации не в состоянии полностью уравновесить действие каких-либо факторов, если функция каких-то органов снижена или утрачена, происходит включение механизмов компенсации с участием других систем, деятельность которых до определенного момента компенсирует функциональную недостаточность неполноценной системы.

Относительное постоянство внутренней среды организма обеспечивается автоматизированными, самонастраивающимися, саморегулирующимися системами (сердечно-сосудистой, дыхательной, выделительной и др.). В каждой из этих систем можно выделить несколько уровней адаптации — от субклеточного до органного. Но конечный ее смысл не теряется ни на одном из уровней — это сохранение физиологической нормы, которая и является психофизиологической основой здоровья.

Физиологическая норма — это функциональный оптимум жизнедеятельности, границы, в пределах которых обеспечивается наиболее благоприятное для здоровья человека

функционирование отдельных систем и организма в целом. Эти границы подвижны. Они могут быть значительно расширены при увеличении резервов адаптации. Характерным для физиологической нормы является психофизиологический комфорт, при котором адаптация к действию внешних агентов и внутренних возмущений (отклонений от гомеостаза) происходит без нарушения функций и структур живого тела существует. Понятие физиологической нормы приобретает важное значение при определении возможностей адаптации спортсмена к тренировочным и соревновательным нагрузкам. При рассмотрении нормы следует учитывать взаимосвязи между системами и органами, которые в «интересах» целостного организма могут весьма сильно смещать значения отдельных показателей. Норма как среднестатистический показатель состояния отдельных органов и систем без учета биологического возраста, спортивной квалификации, уровня тренированности не может иметь сколько-нибудь надежных количественных показателей.

К категории «физиологическая норма» тесно примыкает понятие здоровья. Здоровье понимается как способность сохранять соответствующую возрасту устойчивость («физиологическую норму») в условиях резких изменений количественного и качественного параметров триединого потока сенсорной, вербальной и структурной информации. И если в этом триедином потоке нарушается равновесие, гармония - наступает болезнь. Но между нормой и болезнью находится широкое поле промежуточных (пограничных) состояний, в которых наиболее отчетливо проявляется психофизиологический дискомфорт. Это особые формы приспособления, близкие то к болезни, то к здоровью. Третье состояние вызывают нарушения нормального режима жизнедеятельности, например, при длительных изнуряющих тренировочных нагрузках на выносливость. Вероятность возникновения таких критических ситуаций не столь мала, чтобы можно было бы ею пренебречь. Поэтому способность организма к мобилизации в подобных условиях так же должна формироваться путем тренировки, как и другие физические, психологические и функциональные проявления. Не вызывает сомнения, что спортивная деятельность облегчает такое формирование, опосредованно влияя на создание функциональных резервов организма. Поэтому можно считать спортивную тренировку наиболее эффективным средством повышения жизнеспособности, увеличения «количества здоровья».

Быть здоровым — это быть в гармонии с самим собой! И поэтому здоровье — это индивидуальное гармоничное духовное и физическое бытие. Полного физиологического и психического благополучия невозможно достигнуть без активной двигательной деятельности [3].

Здоровьесберегающие эффекты двигательной активности определяются ее мерой: как недостаточная, так и избыточная двигательная активность не несет в себе здоровьесберегающих эффектов. При этом физические перенапряжения могут привести не только к функциональным расстройствам, но и к необратимым последствиям (смертельный исход в результате инфаркта миокарда, расстройств регуляции сердечного ритма, вплоть до остановки сердца).

Рассмотрим феноменологическую картину и физиологические механизмы функциональных расстройств и структурных изменений при гиподинамии.

Пониженная двигательная активность - гипокинезия (синоним гиподинамии) в условиях современной жизни — удел подавляющего большинства людей, живущих в цивилизованном обществе, освободившем людей от тяжелого физического труда. Тот факт, что двигательная активность совершенствует физические способности, повышает работоспособность, общеизвестен. Гипокинезия находится в ряду факторов риска, повышающих заболеваемость людей как в школьном возрасте, так и в возрасте зрелости.

В физиологии и медицине различают острую и хроническую гипокинезию. Острая гипокинезия сопровождается нарушением межмышечной координации, структурными изменениями в опорно-двигательном аппарате. Выраженные изме-

нения наблюдаются в сократительной функции сердца и в показателях гемодинамики (учащается пульс, падает систолическое давление, уменьшается сердечный выброс и объем циркулирующей крови). Гомеостатические константы покоя приобретают адренэргические черты: экономичность энергообеспечения жизненных функций падает [4].

Активность генетического аппарата клетки находится в тесной связи с интенсивностью ее функционирования, а гипокинезия выступает как фактор торможения биосинтеза. Особенно демонстративны эти изменения в скелетных мышцах: если при нормальном содержании животных количество ДНК за два месяца увеличивается на 60%, то при двухмесячной гипокинезии оно опускается ниже нормы [4].

Компенсационные механизмы, носящие адаптивный характер при острой гипокинезии, проявляются в повышении активности симпатико-адреналовой системы: интенсифицируются обменные процессы, повышается неспецифическая резистентность. Но полной компенсации физиологических издержек при гипокинезии не происходит. Организм адаптируется к ней по пассивно-приспособительному типу.

Хроническая гипокинезия характеризуется низким уровнем повседневной двигательной активности. Резкого изменения физиологических функций при этом не наблюдается. В конечном итоге они сводятся к снижению функциональной активности всех органов и систем организма и регуляторной активности центральной нервной системы.

При длительном (многолетнем) ограничении двигательной активности наблюдаются дегенеративные изменения в нейромоторном аппарате и в структуре мышечных волокон (часть из них атрофируется). Тонус скелетных мышц падает, что затрудняет поддержание нормальной позы. Развивается вертеброгенный болевой синдром (постоянная боль в области позвоночного столба). В суставных сумках коленных суставов уменьшается количество синовиальной жидкости, что приводит к нарушению их подвижности [320]. Функциональная недогрузка сердца приводит к снижению интенсивности обменных процессов в миокарде. Масса сердца уменьшается (формируется «капельное» сердце), сократительная функция его падает, систолический выброс и венозный возврат снижаются.

Расстройства дыхательной функции проявляются в понижении уровня газообмена, приводящего к дефициту кислорода в крови и снижению скорости его диффузии в ткани. Потребление кислорода в расчете на кг массы тела падает, что приводит к быстрому отказу от работы при физической нагрузке. Наблюдается нарушение баланса между углеводным, белковым и жировым обменом. В регуляторных воздействиях на физиологические функции наблюдается преобладание симпатических влияний над парасимпатическими, что таит в себе опасность для системы кровообращения (симптоматические инфаркты миокарда). Пассивно-приспособительный характер адаптации к хронической гиподинамии служит слабым утешением для человека: надвигающийся патогенетический комплекс функциональных изменений чреват серьезными расстройствами здоровья и внезапным развитием аварийных ситуаций со стороны сердечнососудистой системы [4]. Предупреждение подобных расстройств достигается вполне доступными средствами: малоинтенсивным бегом, общеразвивающими физическими упражнениями.

Существует ли генетически запрограммированный уровень двигательной активности, который требуется организму ребенка, подростка, юноши для сохранения и накопления резервов здоровья?

Оrientировочные нормы суточной двигательной активности, обеспечивающие нормальный уровень жизнедеятельности, совершенствование соматических, вегетативных и естественных защитных функций организма применительно к выполнению малоинтенсивной работы циклического характера (бег, ходьба), колеблются от 7, 5 до 10 км для детей 8-10 лет, от 12 до 17 км — для 11-14-летних подростков обоего пола.

В возрасте зрелости суточный объем двигательной ак-

тивности снижается, однако физические упражнения сохраняют свое значение как незаменимые средства предупреждения неблагоприятных последствий гипокинезии, продления активной творческой жизни и сохранения здоровья. Для людей зрелого возраста, не прошедших предварительную школу спорта, разработано немало рекомендаций по рациональному двигательному режиму.

Для здорового человека зрелого возраста первые занятия должны состоять из 500-800 м малоинтенсивного бега, чередуемого с ходьбой (400 м). Каждые две недели дистанция бега увеличивается на 200 м. Уже через 3 месяца систематических занятий здоровый человек легко переносит 25-30-минутный бег, двухчасовую прогулку на лыжах, 1, 5-2-часовое катание на коньках. ЧСС при этом должна поддерживаться на уровне 120-130 уд / мин. С повышением скорости бега и других упражнений циклического характера резко возрастает их энергетическая стоимость.

Доставка энергетических материалов обеспечивается увеличением объема кровотока. Повышаются требования к сократительной функции сердца. Поэтому бег далеко не всем доступен. Осторожность при занятиях бегом необходима и совершенно здоровым людям, имеющим наследственную предрасположенность к инфарктам миокарда.

Психозомоциональный комфорт и высокая работоспособность достигаются постепенным увеличением нагрузки, а не форсированием ее в стремлении быстрее достичь высоких показателей физической работоспособности. Для поддержания нормальной жизнедеятельности клетки (ткани, органа, организма в целом) необходим некий средний уровень физической активности. Как недостаточный, так и чрезмерный уровень двигательной активности может стать фактором, ведущим к снижению количества здоровья.

Библиографический список

1. Горбунов, Н.А. Модели развития мастерства и личности спортсменов высокой квалификации // Психологическое обеспечение подготовки спортсменов. - Алма-Ата: Изд-во КГПИ, 1997.
2. Маслоу, А.Г. Мотивация и личность. - Нью-Йорк: Изд-во академии наук, 2001.
3. Стоунс, Е. Психопедагогика, психологическая теория и практика обучения. - Лондон, 1993.
4. Фомин, Н.А. Возрастные специфические основы физического воспитания. - Изд-во Карл Хорман Шорндорф, 2003.

Статья поступила в редакцию 06.06.09

УДК 378.02: 372.8

О.М. Слесарчук, аспирант ААЭП, г. Барнаул, E-mail: troic50@bk.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ПЕРСОНАЛА КОРПОРАТИВНОЙ И ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЕ СРЕДСТВАМИ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье предлагается использование деловых игр с использованием информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) как средства социально-культурной деятельности для активизации обучения корпоративной и информационной культуры персонала. Приводятся примеры игр, проведение которых способствует повышению эффективности обучения.

Ключевые слова: педагогика, дистанционное обучение, социально-культурная деятельность, информационно-коммуникационные технологии, корпоративная культура, информационная культура, активные методы обучения, деловая игра, дидактические принципы, познавательная деятельность.

Современная социально-культурная ситуация в России претерпевает коренную трансформацию в сторону создания информационного общества. Как отмечают Л.Г. Белова и А.А. Стриженко, информатизация представляет собой насыщение видов человеческой деятельности *информационными технологиями* и реализацию комплекса мероприятий, которые направлены на обеспечение полного и своевременного использования соответствующих знаний во всех видах человеческой деятельности, которые имеют общественное значение [1, с. 9]. В этих условиях одним из приоритетных направлений образования представляется формирование *корпоративной и информационной культуры* персонала средствами социально-культурной деятельности посредством *информационно-коммуникационных технологий (ИКТ)*.

Корпоративная культура представляет собой систему материальных и духовных ценностей, присущих компании, которые отражают ее индивидуальность. Эти установки могут быть как декларированными, так и негласными, но и в том и другом случае они отражают определенные стандарты работы, поведения, внешнего вида, внутрифирменных коммуникаций, субординации, принятых в компании, то есть систему ценностей компании [4, с. 19].

Вместе с тем, *информационная культура* также становится таким же стратегическим ресурсом современного предприятия, как и корпоративная культура [5, с. 12].

Анализ сложившейся ситуации дает основания для вывода о недостаточной разработанности теоретико-методологической основы обучения персонала корпоративной и информационной культуре средствами социально-культурной деятельности (а именно с помощью деловой игры)

с использованием информационно-коммуникационных технологий. Этот недостаток проявляется на фоне постоянно возрастающей необходимости повышения качества знаний современных специалистов в области культуры, а также информатики и ИКТ.

Отечественный и зарубежный опыт свидетельствует о необходимости ориентации не на возможности персонала, а на их способности. При этом следует отметить, что персонал предприятия может реализовать в полной мере свой творческий потенциал именно при изучении информатики, ИКТ, корпоративной культуры (а именно коммуникационной политики).

В итоге организация, получая информацию из окружающей среды, наращивает свой *интеллектуальный капитал*. Как пишет И. Карганов, «несмотря на то, что в условиях жесткой конкуренции организации не могут быть абсолютно открытыми, именно открытость может дать им большое конкурентное преимущество – возможность учиться у своего окружения» [3, с. 122].

Следует отметить, что жизнеспособно лишь то предприятие, которое способно к изменениям. Однако чем более серьезными являются изменения, тем большее сопротивление персонала они могут вызвать. Средством снижения сопротивления персонала является внутренняя *коммуникационная политика* – своевременное оповещение сотрудников о предстоящих переменах, их обучение в игровой форме посредством ИКТ. Именно *дистанционная форма деловой игры* помогает снять ту напряженность персонала, которая возникает при любом обучении, в том числе и при обучении корпоративной и информационной культуре.

Известно, что одной из основных задач образования яв-

ляется интеллектуальное развитие личности. Наиболее результативно этот процесс протекает в том случае, если он основан на вовлечении обучаемого сотрудника в разнообразные виды деятельности.

Следует отметить, что обучение персонала посредством дистанционной деловой игры относится к активным методам обучения. А поскольку рабочего времени у сотрудников не всегда хватает для обучения, необходимо поощрять персонал при проведении дистанционных обучающих деловых игр при организации *корпоративного досуга*.

Корпоративный досуг является «сердцем» корпоративной культуры, так как эффективность его состоит в том, что подчас посредством деловой дистанционной игры можно простимулировать практически каждого работника. Помимо этого, данное корпоративное мероприятие дает возможность гибко и тактично, в завуалированном под игру и веселье виде влиять на развитие корпоративной культуры, снижать уровень проблем в коллективе, развивать бизнес-идеологию. Проводить PR, как внутренний, так и внешний (если на мероприятие приглашаются партнеры и клиенты).

Успешная организация корпоративного досуга посредством дистанционной деловой игры позволяет одновременно решить несколько внутренних задач - например, мотивировать сотрудников, поддержать их корпоративный дух, обеспечить положительное отношение к новым инициативам менеджмента.

Грамотно организованный корпоративный досуг с помощью дистанционной деловой игры выполняет функцию объединения сотрудников. Обычно общение на рабочем месте происходит в рамках заданной «роли», по принципу «начальник - подчиненный» или «коллега - коллега». В неформальной же обстановке дистанционной деловой игры люди раскрываются по-новому. У руководства появляется дополнительная возможность разглядеть, что собой представляют их подчиненные, понять, какими скрытыми способностями они обладают.

Как известно, чем больше сотрудников будут вовлечены в дистанционную деловую игру, тем с большим интересом и пользой она будет проведена. Это подтверждается практикой крупных российских организаций, где прижились такие формы обучения во время досуга, в которых участвуют и топ-менеджеры.

Особого внимания заслуживает опыт тех компаний, где совмещают приятное с полезным, комбинируя празднество с элементами дистанционного корпоративного тренинга, когда новые идеи доносятся до персонала не через распорядительные документы, а в более легкой и даже увлекательной форме. Такая форма продвижения инноваций, будучи мотивированной, весьма эффективна.

Применение активных методов при обучении персонала корпоративной и информационной культуре посредством дистанционной деловой игры позволяет добиться максимальной эффективности обучения за счет повышения интереса сотрудников, придания процессу обучения ярко выраженной эмоциональной окраски.

Мы считаем, что игра при обучении сотрудников направлена на решение следующих задач: собственно дидактических по освоению содержания той или иной предметной области; психологических, т.е. развитие познавательной и личностной сферы субъектов образовательного процесса, оптимизация отношений между сотрудниками, а также между руководителем и подчиненным; информационно-коммуникативных как основы для формирования информационной культуры, овладение навыками анализа и прогнозирования изменений путем моделирования с помощью ИКТ элементов окружающего мира.

Нам представляется, что реализация в педагогическом процессе игровых технологий опирается на следующие положения:

- в игре руководитель работает на паритетных началах с подчиненными, выполняя одну из игровых ролей;
- игра стимулирует познавательную активность персонала,

«провоцирует» их самостоятельно искать ответы на возникающие вопросы;

– игра позволяет использовать жизненный опыт персонала, включая их обыденные представления о чем-либо;

– игровой процесс вариативен, он в принципе не может быть детально спрогнозирован, поэтому требует от руководителя гибкости мышления и готовности вместе с персоналом проходить образовательный путь;

– в игре цель обучения смещается с содержания предмета на методы, принципы и способы мышления;

– игровые дистанционные технологии создают широкие возможности для формирования у сотрудников информационной культуры благодаря использованию в педагогическом процессе информационно-коммуникационных технологий.

Мы считаем, что в качестве основных психологических механизмов воздействия деловой дистанционной игры можно выделить: моделирование системы отношений в наглядно-действенной и наглядно-образной форме в особых игровых условиях; изменение позиции сотрудника в направлении преодоления познавательного и личностного эгоцентризма, благодаря чему происходит осознание собственного «Я» (в отличие от реального партнера, виртуальный партнер не склонен эмоционально реагировать на обиды со стороны других виртуальных партнеров); возрастание социальной и информационной компетентности, способности к разрешению проблемных ситуаций через более широкий спектр мнений, точек зрения, которые сотрудник может получить, имея выход в Internet; формирование равноправных партнерских отношений сотрудничества, обеспечивающих возможность позитивного личностного и профессионального развития; решение эмоциональных, коммуникативных, личностных и т.п. проблем, гармонизирующих отношения руководителя и подчиненного; организация поэтапной отработки в игре новых, более адекватных способов ориентировки сотрудника в проблемных ситуациях, их интериоризация; создание условий, способствующих осознанию обучаемым сотрудником переживаемых им эмоциональных состояний, обеспечение их вербализации, и, соответственно, осознание смысла проблемной ситуации; формирование способности сотрудника к произвольной регуляции деятельности на основе подчинения поведения системе правил, регулирующих выполнение определенной роли в игре (моделирующие компьютерные игры предписывают сотруднику социально одобряемое поведение, подчинение определенным корпоративным правилам, следование инструкции).

Мы полагаем, что при использовании активных методов обучения сотрудников корпоративной и информационной культуре посредством дистанционной деловой игры появляется возможность улучшения психолого-педагогических условий познавательной деятельности у персонала за счет: создания устойчивого интереса и положительной мотивации учения; включения механизма развития исследовательских, творческих качеств; обеспечения положительного эмоционального состояния обучающегося, отсутствия страха в момент возникновения затруднения; создания благоприятных условий для формирования общей культуры мышления, коммуникативной культуры, развития информационной культуры обучающегося сотрудника; развития рефлексии, самореализации, самопознания.

При использовании дистанционной деловой игры на занятиях по повышению корпоративной и информационной культуры необходимость в помощи руководителя возникает при решении обучаемыми творческих, исследовательских, проблемных задач.

Руководитель дистанционной деловой игры в такой ситуации приоритетно решает такие вопросы, как создание познавательной, творческой атмосферы на рабочих местах, стимулирование интереса обучаемых сотрудников к самостоятельному приобретению знаний, организация общения и сотрудничества обучаемых для коллективного решения общих

проблем, что особенно важно именно для своевременного решения проблем предприятия.

В связи с изложенным, мы находим, что одним из наиболее эффективных активных методов обучения персонала является деловая игра (дистанционная) с применением информационно-коммуникационных технологий.

По мнению Л.М. Дергачева, деловая игра – это активная учебная деятельность по имитационному моделированию практически возможной жизненной ситуации [2, с. 41]. Отличие деловой игры от проблемного занятия заключается в том, что здесь проблемная ситуация возникает, как бы самопроизвольно, она predetermined правилами и условиями протекания самой игры.

Деловые игры, проводимые на занятиях по корпоративной и информационной культуре, представляют собой наиболее увлекательную деятельность для обучаемых сотрудников, способную вызвать у них неподдельный интерес и активность. Вместе с тем, надо отметить, что деловые игры в различной, порой завуалированной форме сопровождают нас на протяжении всей жизни. Очень многие сферы деятельности, как отдельного человека, так и целых коллективов, можно рассматривать как определенный род деловых игр. Рассматривая некоторые категории сотрудников, необходимо отметить очень важный – адаптационный аспект обучения.

Для большинства персонала достаточно важен и интересен вопрос видения путей применения своих знаний в различных областях производственной деятельности, что и обеспечивают в полной мере деловые игры, используемые при изучении корпоративной и информационной культуры.

Рассмотрим примеры деловых игр, которые можно использовать при обобщении и систематизации знаний по корпоративной и информационной культуре для сотрудников.

Дистанционная деловая игра «Пресс-конференция».

Дистанционная деловая игра сводится к тому, что сотрудники готовят «информационное сообщение» по какой-либо из заранее оговоренных руководителем тем по информационной и корпоративной культуре. Внешне это очень напоминает реальную пресс-конференцию, проводимую в каком-либо научно-исследовательском институте или лаборатории.

Подготовка к игре начинается ориентировочно за 10 – 15 дней до ее проведения.

Выделяется научная группа в составе 3-4 человек, имеющих достаточно высокий уровень подготовки по предмету, представители «прессы» (6-10 человек), члены «пресс-центра» (4-5 человек). Остальные игроки имитируют сотрудников научных учреждений родственного профиля.

Научная группа получает задание на разработку какой-либо темы по информационной или корпоративной культуре и подготовки доклада по ее результатам. Желательно, чтобы разрабатываемая тема была интересной и позволяла подготовить «занимательные» доклады.

Целесообразно внести в научную группу разделение труда: часть сотрудников готовит доклад, остальные проводят подготовку и демонстрацию чертежей, диаграмм, блок-схем. Виртуальные информационные обучающие блоки игры помогут сотрудникам с подготовкой информации по рассматриваемой теме.

Представители «виртуальной прессы» получают задание на просмотр необходимой информации по разделу и готовят соответствующие вопросы к членам научной группы.

Подготовленные вопросы целесообразно согласовать с

руководителем, чтобы избежать возникновения «внештатных» ситуаций в ходе игры.

Членам «пресс-центра» предлагается проводить стенограмму выступлений, которые выполняются на компьютерах, а по окончании пресс-конференции выпустить соответствующий научный бюллетень, в котором должны быть отражены основные материалы конференции и выводы из них.

Данная деловая игра достаточно эффективна именно для сотрудников при изучении ими корпоративной и информационной культуры, поскольку она выступает в качестве средства вовлечения персонала в активную самостоятельную деятельность.

Дистанционная деловая игра «Веселый отчет».

Деловая игра «Веселый отчет» представляет собой дальнейшее развитие предыдущей игры.

Роли, отводимые всем участникам игры, более емкие и, соответственно, интересные. Как и в предыдущей игре, персонал делится на несколько групп: сотрудники лабораторий – три-четыре лаборатории, по пять-шесть сотрудников.

Каждая лаборатория за несколько дней до проведения отчета получает от руководителя задание на разработку своей темы или задачи по корпоративной и информационной культуре. После получения задания руководитель научной группы, выбираемый в каждой лаборатории, производит распределение обязанностей среди членов своей группы. Одни сотрудники готовят доклад, другие – графические материалы, третьи – ставят эксперимент (если это возможно по данной теме) и т.д.

Особенностью данной дистанционной деловой игры является обязательное наличие скрытых ошибок в докладах научных лабораторий.

Задачей сотрудников других лабораторий является обнаружение ошибки в соответствующем докладе.

После заслушивания очередного доклада сотрудники других лабораторий получают право на выступление «по кругу». Это связано с тем, что первые выступающие имеют очевидные преимущества в обнаружении ошибок.

По ходу выступления докладчиков и оппонентов, руководитель ведет подсчет очков и его результат фиксируется.

По окончании отчета выявляется лаборатория-победитель, которая награждается.

Использование данной дистанционной деловой игры при обучении сотрудников способствует более глубокому и прочному пониманию изученных понятий корпоративной и информационной культуры, позволяет сменить пассивную позицию персонала на сознательно активную, что дает им возможность получать и усваивать большее количество информации. Происходит улучшение отношений между персоналом и руководителями, посредством раскрытия и тех и других своих личностных качеств, лучших сторон своего характера.

При подготовке и проведении предложенных дистанционных деловых игр важную роль играет использование сотрудниками средств ИКТ, которые способствуют формированию умений формализации и структурирования информации, формированию корпоративной и информационной культуры, а также формированию способности к саморазвитию.

В заключение следует отметить, что применение игровых средств социально-культурной деятельности при дистанционном обучении персонала корпоративной и информационной культуре способствует развитию интеллектуального потенциала фирмы и, как следствие, обеспечению высокого качества их подготовки для решения проблем повышения эффективности ее деятельности.

Библиографический список

1. Белова, Л.Г. Информационное общество / Л.Г. Белова, А.А. Стриженко. – Москва-Барнаул: Изд-во «Азбука», 2007.
2. Дергачева, Л.М. Классификация дидактических игр с позиции различных методологических подходов // Вестник МГПУ. Серия информатика и информатизация образования. – М.: МГПУ, 2005. – №2 (5).
3. Карганов, И. Менять и меняться // Top-Manager. – 2000. – № 10.
4. Семенов, А.Ю. Формирование корпоративной культуры. – М.: КноРус, 2008.
5. Чурсин, Н.И. Информационная культура персонала. – Томск, 2007.

Статья поступила в редакцию 05.06.09.

УДК - 373 (571)

*Л.Л. Балакина, канд. пед. наук, доц. ГАГУ, г. Горно-Алтайск, E-mail: psa@gasu.ru***КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧАЩИХСЯ: СУЩНОСТЬ, СОДЕРЖАНИЕ, НЕОБХОДИМОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ**

В статье раскрыта специфика коммуникативной компетентности учащихся, основанная на представлении о процессе обучения как о коммуникативном взаимодействии педагога и учащихся. Целью такого взаимодействия является создание общего коммуникативного пространства, *ситуации понимания, взаимопонимания, дискурса*.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, коммуникативное взаимодействие, общее коммуникативное пространство, дискурс.

Несмотря на то, что от уровня сформированности коммуникативной компетентности (КК) учащихся зависит эффективность обмена информацией и процесса коммуникативного педагогической коммуникации в целом, в педагогической науке и практике данной проблеме уделяется недостаточно внимания. В большинстве исследований изучаются лишь речевые (вербальные) аспекты КК школьников (Е.А. Быстрова, О.Я. Гойхман, Н.И. Деркелева, М.Н. Иванова, Р.А. Исламшин, В.Ф. Габдуллаков, В.Я. Корвина, С.А. Леонов, М.М. Надеина, Т.А. Печенева, Г.В. Пранцова, Н.Н. Розанова, О.В. Филиппова, Н.И. Формановская.), не дающие целостного представления о содержании данного понятия, а также механизмах и способах его формирования.

Анализ научно-методической литературы показал, что КК учащихся, определяют по-разному: «конгломерат знаний, языковых и неязыковых умений и навыков общения, приобретаемых в ходе естественной социализации, обучения и воспитания» (Ю.Н. Емельянов, Е.С. Кузьмин); «система внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективного коммуникативного действия в определенном круге ситуаций межличностного взаимодействия» и включающая адекватность установок, понимание субъектом своей предметной и межличностной позиции, знание закономерностей различных форм общения и правил поведения, символов и нормативных предписаний по их использованию в общении» (Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская, П.В. Растянников).

В нашем понимании сущность и содержание КК учащихся основано на представлении об учебном процессе как о коммуникативном взаимодействии педагога и учащихся (педагогической коммуникации), направленном на создание между ними общего коммуникативного пространства, ситуации понимания и взаимопонимания, дискурса. Учебный дискурс, рассматривается как принцип построения коммуникативного взаимодействия педагога и учащихся, механизм передачи, восприятия и обмена информацией, порождения и движения между ее участниками смыслов, обеспечивающий выработку их КК.

Базируясь на исследованиях М.С. Кагана, выделим два наиболее значимых показателя, свидетельствующие о том, что дискурс в ситуации коммуникативного взаимодействия состоит: во-первых, вырабатывается новая информация; во-вторых, рождается общность коммуницирующих, владеющих понятной для всех системой кодирования и декодирования информации, языковой аргументацией, позволяющей применять практический опыт в любых ситуациях [1, с. 35].

Так как дискурс (франц. - «речь»), представляет «социально обусловленную организацию речи» (Ю. Хабермас); «связный текст, взятый в событийном контексте (М.Р. Львов) то есть, складывается из разных компонентов: мотивационного, вербального, невербального, акустического, пространственного и т.п., то в учебном процессе, он полагает актуализацию знаний учащихся о мире, их мнений, установок и целей, необходимых для понимания коммуникативного взаимодействия, правил его построения. Это означает, что создание дискурса требует проявленности различных видов компетенций учащихся: лингвистической, предметной, социально - психологической, культурологической и др. Очевидно, КК учащихся выступает сложной, интегративной личностной характеристикой, позволяющей использовать не только узко предмет-

ные, но и не (над) предметные знания: бытовые сведения, личный практический опыт; решение задач, где требуется умение работать с информацией (часто простой и известной), где возникает необходимость вспомнить ее, домыслить и даже угадать.

Анализ результатов диагностики учащихся, полученных при помощи шкалы оценивания теста устной коммуникации (И.А. Цатурова, С.Р. Балуян), методики диагностики коммуникативной установки (В.В. Бойко), показал, что их КК формируется не стихийно, а в специально созданных педагогических условиях в ходе поэтапного овладения различными средствами и способами коммуникативного взаимодействия. Чтобы выяснить, какими коммуникативными знаниями, умениями и навыками овладевают учащиеся в процессе коммуникативного обучения, проведено экспериментальное исследование, проходившее в три этапа. На первом - коммуникативно-диагностическом этапе - оказана помощь учащимся в определении реального уровня сформированности их коммуникативной компетентности. На втором - организовано совместное наблюдение за происходящими изменениями. На третьем - обсуждены результаты, достигнутые в процессе коммуникативного взаимодействия.

Выяснить, как школьники используют (не используют) коммуникативное поведение, позволила шкала оценки коммуникативных умений и навыков, разработанная американскими учеными Спидбергом и Хартом: 1 балл = неадекватное поведение (неловкое, деструктивное, производит негативное впечатление о своих коммуникативных способностях и т.д.); 3 балла = адекватное поведение (активно участвует в общении, не очень активно; впечатление ни позитивное, ни негативное); 5 баллов = адекватное поведение (спокойное, контролируемое, производит положительное впечатление о коммуникативных способностях).

Полученные данные диагностики коммуникативных умений учащихся показали, что низкие баллы (72%) из 350 опрошенных (5-11 классы) школ Республики Алтай, набрали там, где необходимо было проявить инициативу в ведении и поддержании беседы, выразить и аргументировать личное мнение, понятно для других сформулировать вопросы и ответы, выразительно вести себя в процессе обсуждения, проявить внимание и т.д.; средние баллы (78%) - адекватно использовать визуальный контакт, темп речи, тембр голоса, мимику жесты и т.д. Высокие баллы из респондентов не набрал а основании этого сделан вывод, что низкий уровень сформированности коммуникативных умений и навыков учащихся, проявляющийся в их деструктивном поведении (неумении быстро и гибко реагировать на ситуацию, ориентироваться в общении, выбирать адекватные способы взаимодействия с другими) обуславливает низкий уровень их коммуникативной компетентности.

В качестве показателей уровней сформированности КК учащихся использованы четыре фактора: мотивационно-потребностный (изменения в мотивах, потребностях, интересах, установках), когнитивный (изменения в качестве знаний), поведенческий (изменения в поведении, отношениях), оценочно-рефлексивный (изменения в оценке, самоанализе, аргументации). Решающим критерием сформированности этого свойства выделена ситуация понимания и взаимопонимания (общего коммуникативного пространства, дискурса), возникающая между адресантом (педагогом) и адресатом (учащи-

мися) и обнаруживающаяся в их умении улавливать намерения адресанта (педагога) и адекватно их интерпретировать. Ситуация понимания взаимопонимания, дискурса - общего коммуникативного пространства определена как главная цель коммуникативного взаимодействия (педагогической коммуникации), а также решающий фактор выработки КК его участников. В связи с этим КК учащихся трактуется как способность понять другого (педагога, одноклассника), донести до него свою мысль и в ответ – понять его мысль. Такое понимание основано на согласовании сознаний и действий участников коммуникации.

Поскольку в процессе коммуникации учащиеся постоянно совершают усилие понимания, то педагог активно содействует этому, используя адекватные коммуникативные механизмы и средства. Так как «понять другого можно лишь через понимание сложившейся у него системы ценностей», то он говорит особым образом (трансформирует, преобразовывает) текст, в котором заложена информация, организует ситуацию, в процессе которой школьники овладевают коммуникативными механизмами и приемами. При помощи механизма идентификации отождествляют себя с другими, принимают на себя их социальные роли, образ поведения; проекции - переносят собственные ощущения, мотивы, особенности личности и мировосприятия на другие объекты; эмпатии - сопереживают, проникают в чувства, эмоциональные состояния других. Применение казуальной атрибуции позволяет приписывать те или иные причины и мотивы своему поведению и поведению других участников коммуникации.

Эти и другие психологические механизмы позволяют открыть каналы коммуникативного мышления учащихся, способствуя формированию у них общего коммуникативного опыта, общей базы коммуникативных знаний. В результате такого коммуникативного взаимодействия происходит взаимопонимание педагога (адресанта) и учащихся (адресата), мотивированное диалогической открытостью первого и как следствие – аналогичным действием второго. Общее психическое состояние участников коммуникации способствует установлению контакта, возникающего в процессе решения одних и тех же проблем и проявляющегося в их поведении. Испытывая сходные чувства, учащиеся вырабатывают у себя способность эмоционально откликаться, сопереживать, искреннее признавать и уважать других участников педагогической коммуникации. Это дает возможность смотреть на изучаемое явление в новой смысловой системе как бы «изнутри предмета», что помогает созданию дискурса, достижению понимания и взаимопонимания.

Сформировавшиеся отношения к самому себе, другим, становятся устойчивыми в личности школьника характеристиками, образуя в ее структуре, так называемое, коммуникативное ядро. Выяснить сущность данного понятия позволили исследования А.А. Бодалева и А.А. Алексеева, в которых отмечено, что коммуникативная личность, умеет определять свою «меру жизни», понимать смысл происходящего, относиться к нему с позиций собственных возможностей и целей, вырабатывает личностные критерии осуществления [3, с. 22]. Существенное влияние на возникновение у школьников понимания оказывает форма произнесения материала. Анализируя высказывания учащихся, педагог наблюдает динамику использования ими языка в прагматических целях, то есть в ходе овладения коммуникативными способами и стратегиями. Составляя КК учащихся, они обеспечивают адекватные для реализации их коммуникативной интенции средства.

В процессе построения высказывания учащиеся овладевают серией полемических, открытых коммуникативных приемов. Так, используя приемы «доведения до нелепости» или «сведения к абсурду», опровергают ложные (необоснованные) тезисы фактами, разрушают выдвинутые ранее состоявшиеся доказательства, критикуют доводы оппонента, показывают, что тезис оппонента логически не вытекает из аргументов и т.д. При помощи приема бумеранга – «возвратного удара», увеличивающего силу ответного удара, - тезисы или аргументы обращают против тех, кто их высказал, делая поражение противника очевидным для всех. Для усиления соб-

ственной аргументации, разоблачения взглядов оппонента, оказания психологического воздействия на других применяют «подхватывание реплики». Посредством приема «атаки вопросам» делают положение оппонента затруднительным, заставляя его задуматься. Защищая свою точку зрения и опровергая мнение другого, овладевают юмором, сарказмом, иронией, при помощи которых усиливают полемический тон своей речи и эмоционально воздействуют на других участников коммуникации, достигая, таким образом, согласованных действий и решений. Применяя апелляцию к слушателям, учащиеся вырабатывают у себя способность оказывать на них психологическое воздействие. Ясно сформулированные вопросы обеспечивают возникновение взаимопонимания, позволяют не только уточнить что-либо, получить дополнительные сведения, выявить компетентность другого участника коммуникации, но и, поняв его отношение к обсуждаемой проблеме, прийти к договоренности и согласию: «Ставя вопрос, ученик анализирует материал, подвергает его умственному досмотру, выделяет главное, нащупывает новые связи, не всегда для него ясные, находит у себя слабые места, темные пятна и пробелы, стремясь их заполнить» [4, с. 110].

Учащиеся (адресаты) воспринимают тот или иной текст через сигналы, его составляющие. Такими сигналами выступают слова, словосочетания, предложения, связь между ними, интонация, порядок слов и другие средства. Названные сигналы воздействуют на них в процессе восприятия. Поэтому понимание текста зависит, во-первых, от умения ученика воспринимать обращенные к нему сигналы, во-вторых, от умения на них реагировать: сопоставлять, сравнивать, удерживать отдельные фрагменты и соединять их в общую информационную картину. После прослушивания или чтения в его сознании происходит соединение имеющегося уже опыта с тем, что он услышал или прочитал, путем наращивания смыслов. Это связано с рефлексивной работой, которая лежит в основе понимания: «смысл высказывания раскрывается только тогда, когда читающий или слушающий готов передать его содержание, его подтекст своими словами» [5, с. 82].

В процессе слушания или чтения учащиеся осуществляют смысловой анализ, то есть выделяют и соотносят «смысловые вехи» - ответы на вопросы к каждой новой мысли (удачный ответ укрепляет его позицию, усиливает аргументацию выдвинутого тезиса). Данный анализ способствует пониманию темы и основной мысли текста. Очевидно, понимание зависит не только от особенностей конкретного текста (высказывания), от доступности его содержания, но и от того, насколько школьник владеет различными способами работы с ним, обеспечивающими передачу, прием, кодирование и декодирование информации: умением выделять тематику сообщения по ключевым словам, интерпретировать его начало, предвосхищать развитие, восстанавливать смысл, несмотря на пропущенные элементы, определять общий замысел и т.д. [6, с. 53].

На основании сказанного, можно сделать вывод, что в процессе овладения коммуникативными приемами и механизмами у школьников формируются три группы коммуникативных способностей: публичного выступления, межличностного общения и групповой коммуникации. Они выступают базой, на основе которой происходит становление и развитие свободного, адаптивного, гибкого, рефлексивного - коммуникативного мышления и поведения. В совокупности коммуникативные умения и способности обеспечивают высокий уровень коммуникативной компетентности учащихся, проявляющейся в умении их соотносить цель коммуникации, условия коммуникативной ситуации и коммуникативные средства; корректировать коммуникативный процесс с позиций прогнозируемого результата; формулировать вопросы, резюмировать информацию; вызывать доверие у партнеров по коммуникации, навыки активного слушания и т.п.

В целом проведенное исследование КК учащихся показало, что учащиеся со средним и высоким уровнем ее сформированности, успешно реализуют доминирующие функции коммуникативного взаимодействия (перцептивную, интерак-

тивную, информационную), собственные цели в коммуникации, гибко применяют коммуникативные приемы, выбранный стиль поведения и ролевые позиции, избегают конфликтных ситуаций и деструктивных элементов. Высокий уровень развития КК, коррелируя с психологическим эффектом, проявляется в положительной направленности осуществляемых участниками интеракций, отсутствии у них реакций игнорирования, манипулирования, в преобладании диалогической формы взаимодействия, в отношении к другим (педагогу, одноклассникам) как активным участникам взаимодействия и общей стратегии содействия; адекватной самооценке своего статуса в педагогической коммуникации и общей удовлетворенности контактом с другими ее участниками.

Осмысление специфики КК учащихся, а также механизмов и средств ее формирования в учебном процессе позволяет сконструировать модель коммуникативной компетентности

личности ученика, основанную на герменевтическом (понимающем) подходе. Из всего комплекса характеристик коммуникативно компетентной личности выделим наиболее значимые: умение улавливать намерения адресанта (педагога) и адекватно их интерпретировать: воспринимать обращенные к нему сигналы и соответственно реагировать на них; умение гибко использовать язык (вербальный, невербальный) в прагматических целях, т.е. в ходе овладения различными коммуникативными механизмами, способами, техниками и приемами; умение говорить на «языке предмета»: смотреть на изучаемый предмет (явление, событие) «изнутри предмета»; способность понять себя и другого (педагога, одноклассника): донести до него свою мысль и в ответ понять его мысль; умение на равных с педагогом (адресантом высказывания) создавать общее коммуникативное пространство, ситуацию дискурса, основанную на согласовании, понимании, взаимопонимании.

Библиографический список

1. Каган, М.С. Мир общения. - М.: Политиздат, 1988.
2. Бодалев, А.А. Психология общения / А.А. Бодалев. - М.: «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996.
3. Кан-Калик, В.А., Хазан В.И. Психолого-педагогические основы преподавания литературы в школе. - М.: Просвещение, 1998.
4. Новиков, Л.А. Искусство слова. - М.: Педагогика, 1991.
5. Шубкина, Т.Н. Коммуникативный аспект педагогического взаимодействия. Культура межличностного взаимодействия в образовательном процессе: межрегиональный сб. научн. трудов / Т.Н. Шубкина. - Новосибирск: Изд-во НИПК и ПРО, 2002.

Статья поступила в редакцию 12.03.09

УДК 377

В.А. Беликов, зав. каф. пед. МаГУ, г. Магнитогорск, E-mail: Rp1967@mail.ru

А.В. Гришин, директор ЧАТТ, г. Челябинск, E-mail: Rp1967@mail.ru

О.А. Звада, преп. МГППК, г. Магнитогорск, E-mail: Rp1967@mail.ru

ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ СРЕДНЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА ОСНОВЕ АКТУАЛИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИНИЦИАТИВЫ

В статье социально-педагогическая инициатива специалистов учреждений среднего профессионального образования рассматривается как фактор развития их конкурентоспособности. Доказывается, что актуализацию социально-педагогической инициативы специалистов в данном аспекте необходимо осуществлять на основе педагогических технологий, реализуемых в форме семинара-тренинга.

Ключевые слова: специалист учреждения среднего профессионального образования, конкурентоспособность, социально-педагогическая инициатива, педагогические технологии, семинар-тренинг.

Наше исследование посвящено решению актуальной проблемы развития конкурентоспособности специалистов средней профессиональной школы с учетом специфики процесса актуализации их социально-педагогической инициативы и с учетом потенциала системы среднего профессионального образования, отвечающего современным требованиям рынка труда. Содержание проблемы определяется необходимостью удовлетворения образовательного заказа на подготовку конкурентоспособного специалиста среднего звена.

Современная социально-экономическая и гуманитарно-образовательная ситуация в России на первый план выдвинула задачу формирования конкурентоспособных работников среднего звена. Их подготовку может обеспечить достаточно эффективная система среднего профессионального образования, сложившаяся в Российской Федерации к настоящему времени, главным системообразующим компонентом которой является личность педагога-профессионала и его активная профессионально-педагогическая деятельность.

В содержании профессиональной конкурентоспособности специалистов учреждений среднего профессионального образования мы выделяем и определяем:

1) личностный компонент (включает самостоятельность, способность к самозанятости, творческий подход к любому делу, умение доводить его до конца; постоянное обучение и обновление своих знаний; гибкость мышления; наличие абстрактного, системного и экономического мышления; умение вести диалог, общительность, активность, жизненный оптимизм, осознанность значимости планирования и здоровья; сформированная нравственная позиция);

2) профессиональный компонент (включает профессио-

нальную мобильность и компетентность; жизнестойкость, быстрая адаптация в новой социальной среде, высокий уровень притязаний; стремление к высокооплачиваемой работе, льготам, стремление занять достойное место в обществе в соответствии с интересами и возможностями);

3) полипрофессиональный компонент (включает самоуправление; навыки общения с работодателем, внешний вид, знание психологических аспектов профессиональной деятельности, умение составлять резюме, вести переговоры; эмоциональный настрой; умения работы на компьютере; знание иностранного языка; финансовые знания; умение трансферта технологий; знания маркетинга и сбыта; презентации технологий и продукции).

Мы рассматриваем профессиональную конкурентоспособность специалистов средней профессиональной школы, как конкурентоспособность, представляющую собой интегральную характеристику личности, формируемую и реализуемую в профессионально-педагогической деятельности в колледже или техникуме, включающую в себя совокупность личностных, профессиональных и полипрофессиональных компонентов, отражающих уровень знаний, умений, опыт, нравственную позицию, направленных на освоение рынка образовательных услуг и достижение дальнейших целей профессионального образования студентов учреждений среднего профессионального образования в условиях конкуренции.

Концепция нашего исследования, определяющая подход к решению поставленной проблемы, строится на следующем положении. Актуализация социально-педагогической инициативы – фактор развития конкурентоспособности специалистов средней профессиональной школы. Актуализация осуществляется путем подготовки специалистов к инновационной

педагогической деятельности. Для этого нам необходимы инновационные педагогические технологии соответствующего содержания.

В связи с этим требуется уточнение понятия «педагогическая технология».

Российская педагогическая энциклопедия, основываясь на трудах Ф. Янушкевича, В.П. Беспалько, М.В. Кларина, определяет педагогическую технологию как «совокупность средств и методов воспроизведения теоретически обоснованных процессов обучения и воспитания, позволяющих успешно реализовывать поставленные образовательные цели. Педагогическая технология предполагает соответствующее научное проектирование, при котором эти цели задаются достаточно однозначно, сохраняется возможность объективных поэтапных измерений и итоговой оценки достигнутых результатов» [1, с. 421].

По мнению исследователей, педагогическая технология состоит из предписаний, способов деятельности (дидактические процессы), условий, в которых эта деятельность должна воплощаться (организационные формы обучения), и средств осуществления этой деятельности (целенаправленная подготовка учителя-педагога к занятиям и наличие соответствующих технических и иных средств обучения). В таком случае с дидактической точки зрения, разработка педагогических технологий – это разработка прикладных методик, описывающих реализацию педагогической системы по ее отдельным элементам.

Содержательный анализ данного понятия позволяет сделать несколько выводов:

- педагогическая технология имеет органическую связь с педагогической деятельностью на уровне отношения «части» и «целого»;
- педагогическая технология имеет сложную структуру;
- в смысловом плане педагогическая технология представляет «способ» (средства – методы – условия) достижения цели педагогической деятельности – заранее заданного положительного педагогического результата;
- в научно-педагогическом плане педагогическая технология представляет собой «проект определенной педагогической системы, реализуемый на практике» [2];
- семантическая пара в виде алгоритма функционирования и алгоритма управления свидетельствует о наличии в структуре педагогической технологии по крайней мере двух контуров регуляции – «внешнего» и «внутреннего»;
- соотношение понятий «педагогическая система» и «педагогическая деятельность» в данном определении остается не раскрытым.

В большинстве определений педагогической технологии в недостаточной мере представлено главное – аспект преобразования предмета в продукт, способ этого преобразования, что, как следствие, создает нечеткость, неоднозначность в толковании содержания этой важной педагогической категории.

Некоторого уточнения данного понятия можно добиться, используя понятие задачи. Задача и технология тесно связаны между собой. Выполнение задачи включает использование конкретной технологии как средства преобразования материала, поступающего на входе, в форму, получаемую на выходе.

Л.М. Кустовым дано достаточно корректное определение педагогической технологии, которое в нашем исследовании принято как базовое: «Педагогическая технология – это внешний, предметный, непсихический компонент структурно-функционального инварианта педагогической деятельности, представляющий способ получения воспроизводимого педагогического результата, диагностично заданного нормами обучающих или управляющих программ, в условиях, адекватных целям образования» [3, с. 179].

Практически все педагогические технологии структурно представлены одними и теми же структурно-функциональными компонентами. Различие состоит лишь в том, какой предмет при этом преобразуется в продукт и какими способами. При этом получаемые результаты (реализация целевого состояния) функционально являются следствием

реализации (решения) исходных отношений педагогической задачи: «предмет»

– «процесс» – «продукт».

При разработке педагогических технологий развития конкурентоспособности специалистов учреждений среднего профессионального образования мы исходим из того, что образовательный процесс в техникуме или колледже можно рассматривать как технологичный, если он обеспечивает:

- 1) создание условий для педагогического творчества и развития вариативности образования;
- 2) стимулирование образовательных инициатив и инициатив управления процессом перевода инноваций в культуру образования и педагогическую деятельность;
- 3) переход от нерегулируемых изменений к культурно-нормативному оформлению новых социально-экономических и культурно-образовательных ситуаций, педагогических инициатив;
- 4) регионализацию образования;
- 5) разработку и внедрение качественно новых концепций содержания, методов, технологий и форм образования;
- 6) активную инновационную педагогическую деятельность;
- 7) становление многопрофильного, дифференцированного и альтернативного образования;
- 8) эффективное функционирование многоуровневой системы образования (по направлениям, уровням и вариантам образовательно-профессиональных программ).

Разработка и внедрение педагогических технологий развития конкурентоспособности специалистов колледжа или техникума предполагает осуществление этапов – научно-исследовательский, методический, экспериментальный и собственно технологический. Эти этапы соответствуют этапам развития конкурентоспособности специалистов учреждения среднего профессионального образования.

Реализация каждого признака и направления предполагает соответствующий достаточно высокий уровень подготовки специалиста среднего профессионального учебного заведения.

Критерии и показатели ориентации специалистов на инновационную деятельность, разработка и применение педагогических технологий согласуются, на наш взгляд, со следующим перечнем:

- осознание социальной, профессиональной и личностной значимости инновационной профессионально-педагогической деятельности: а) понимание ее сущности, знание основных направлений и требований общества; б) личностная значимость профессионально-педагогической деятельности как способа овладения профессиональным поведением; в) самооценка возможностей и необходимости профессиональной подготовки к деятельности;
- мотивация подготовки специалистов к инновационной деятельности: а) мотивация выбора видов деятельности; б) мотивация профессионального обучения, подготовки к инновационной деятельности; в) самооценка динамики мотивов выбора видов деятельности и перспектив собственного развития;
- активность в подготовке к инновационной профессионально-педагогической деятельности: а) отклик и фактическое участие в подготовке к данной работе; б) умение сформулировать цели и способы подготовки; в) ориентация на результат подготовки; г) стремление к творческому решению педагогических задач; д) рефлексия на всех этапах деятельности;
- прогнозирование своего участия в инновационной профессионально-педагогической деятельности в будущем: а) отношение к как к не обходимому элементу профессиональной деятельности; б) мотивы участия; в) установка на овладение прогностическими умениями; г) участие в разработке творческих проектов; д) самооценка готовности к инновационной деятельности и разработке педагогических технологий [4].

С учетом этих критериев и показателей становится ясно, что, актуализация социально-педагогической инициативы

специалиста учреждения среднего профессионального образования может рассматриваться как специфическое условие, как основание, обеспечивающее успешность развития конкурентоспособности педагога в изменяющейся социокультурной и экономической ситуации.

Так как механизм развития актуализации социально-педагогической инициативы состоит в целенаправленной профессиональной модификации индивидуальных особенностей специалистов учреждений среднего профессионального образования и их проявлений, где сама педагогическая деятельность служит регулятором возможных преобразований, то реализация концептуального подхода предполагает разработку и апробацию системы педагогических технологий регуляции и диагностики процесса актуализации социально-педагогической инициативы.

При разработке концепции развития конкурентоспособности специалистов учреждений среднего профессионального образования на основе актуализации социально-педагогической инициативы нами было найдено важное для целей исследования познавательное отношение, а именно: в условиях системы среднего профессионального образования специалистов профессиональной школы оптимальны такие технологии, которые могут быть реализованы в форме трех относительно завершенных и самостоятельных компонентов, имеющих форму семинара-тренинга: 1) диагностирующий семинар-тренинг; 2) обучающий семинар-тренинг; 3) конструирующий семинар-тренинг. Их выделение соответствует этапам развития конкурентоспособности специалистов.

Диагностирующий семинар-тренинг.

Технологией, позволяющей осуществлять реальные диагностические процедуры, нами избрана технология актуализации профессионально-психологического потенциала педагога, разработанная Э.Ф. Зеером, и реализуемая нами в виде диагностирующего семинара-тренинга.

Мы исходим из того, что ведущей целью образования является развитие личности обучаемых. В нашем случае – специалистов учреждений среднего профессионального образования.

Развитие личности педагога в диагностирующем семинаре-тренинге могут быть эффективными, если реализуется последовательность психологических процедур:

- 1) установление, что представляет собой личность, то есть составление профессионально-психологического портрета;
- 2) определение, что следовало бы изменить в структуре социально и профессионально важных качеств личности;
- 3) установление перечня коррекций имеющихся профессиональных деформаций;
- 4) развитие рефлексии на свою профессиональную деятельность, инициирования поиска новых, инновационных способов ее выполнения;
- 5) перевод личности в режим самообразования, саморазвития, самоопределения, саморегуляции;
- 6) помощь личности в разработке сценария дальнейшего профессионального развития, в определении перспектив профессиональной карьеры.

Диагностирующий семинар-тренинг позволяет решать ряд важных задач актуализации, а именно: мотивирование профессионального самосовершенствования; повышение социально-психологической компетентности специалистов профессиональной школы; развитие рефлексии на профессиональный рост и карьеру.

Программа диагностирующего семинара-тренинга содержит три взаимосвязанных блока: 1) личность педагога и его профессиональное становление; 2) психологические основы профессионального роста и успех (развитие конкурентнозначимых качеств); 3) профессиональные деформации педагога. Ориентировочной основой диагностики является карта личности, отражающая профессионально-психологический профиль педагога. Форма организации диагностирующего семинара-тренинга – проблемно-диагностическое изложение программного материала двумя ведущими преподавателями.

Обучающий семинар-тренинг.

Нами доказано, что технологией, позволяющей осуществ-

лять реальные обучающие процедуры (обучающий эксперимент), может служить технология структуризации профессионально-педагогического потенциала (опыта) специалиста, реализуемая в форме обучающего семинара-тренинга.

Необходимость обучающего семинара-тренинга была обоснована положением, согласно которому актуализация социально-педагогической инициативы специалиста в профессионально-педагогической деятельности обусловлена диалектикой внутренних (личностных) и внешних (социально-профессиональных) факторов: внутренние факторы связаны с имманентным процессом перехода потенциальных особенностей личности в актуальные; внешние – с требованиями педагогической деятельности, которые выступают в качестве регуляторов профессионального саморазвития педагога.

В обучающем семинаре-тренинге должны быть реализованы следующие обучающие процедуры:

- 1) постановка вопроса о поиске типов деятельности специалиста, которые могут выступать внешними регуляторами актуализации;
- 2) соотнесение типологии таких деятельности с содержанием структурно-функционального инварианта актуализации социально-педагогической инициативы и содержанием процесса развития конкурентоспособности специалистов;
- 3) нормализация таких деятельности на основе оптимального согласования их содержания с содержанием квалификационного стандарта для специалистов разного уровня развития конкурентоспособности;
- 4) мотивирование социально-педагогической инициативы, как деятельности ведущей к профессиональному росту на основе критериев и показателей квалификационного стандарта.

Обучающий семинар-тренинг содержательно и логически согласуется с концепцией диагностирующего семинара-тренинга и позволяет решать ряд важных задач актуализации социально-педагогической инициативы как основы развития конкурентоспособности, а именно:

- мотивирование профессионального самосовершенствования, педагогической «Я-концепции» на основе структуризации имеющегося профессионально-педагогического опыта;
- возвышение профессиональной компетентности специалиста профессиональной школы на основе усвоения им нового исследовательского инструментария – содержания структурно-функциональных инвариантов педагогических систем, педагогических деятельностей и педагогических технологий;
- построение нового педагогического знания посредством использования в практике обучающего семинара-тренинга структурно-функциональных инвариантов как единиц анализа педагогических систем, педагогических деятельностей и педагогических технологий.

Программа обучающего семинара-тренинга содержит три взаимосвязанных блока: 1) ценностные ориентации образования и их отражение в концепциях развития профессионального образования; 2) профессиональная активность педагога и ее отражение в содержании квалификационного стандарта; 3) структурно-функциональные инварианты педагогических деятельностей и педагогических технологий.

Инновационной педагогической технологией, позволяющей осуществлять реальные развивающие процедуры, может служить технология построения педагогических систем, педагогических деятельностей и педагогических технологий, реализуемая в форме конструирующего семинара-тренинга.

Необходимость конструирующего семинара-тренинга вытекает из содержания понятий «социально-педагогическая инициатива» и «развитие конкурентоспособности специалиста».

По определению, социально-педагогической инициативой считается деятельность, основанная на свободно принятом личном решении и ориентированная:

- 1) на обновление и развитие существующей практики образования;

2) на создание новых эффективных способов достижений установленных целей профессионального образования;

3) на выдвижение новых прогрессивных целей профессионального образования и разработку связанных с ними новых образовательных технологий;

4) на внедрение новых технологий и систем в практику массовых учреждений профессионального образования.

Изменения отношений специалиста к профессиональной деятельности в развивающем семинаре-тренинге могут быть эффективными, если реализуется последовательность развивающих педагогических процедур:

- побуждение к свободному принятию личных решений как решений, реализующих профессиональный потенциал личности;

- ориентация в поле профессиональной деятельности, ведущую к выбору;

- деятельность по обновлению, развитию, созданию, разработке, выдвижению, внедрению педагогических объектов, технологий и систем;

- получение и оценка продуктов деятельности, основанной на свободно принятом личном решении.

Конструирующий семинар-тренинг содержательно и логически согласуется с концепциями диагностирующего и обучающего семинаров-тренингов и позволяет решать ряд важных задач актуализации, а именно:

1) изменение смысла профессиональной педагогической деятельности;

2) формирование новообразований в когнитивном, интенсиональном и операциональном компонентах контура внутренней регуляции инициативной педагогической деятельности;

3) приращение профессионального опыта построения педагогических систем, педагогических деятельностей и технологий.

Это познавательное отношение позволяет в общем виде определить основное содержание программ конструирующего семинара-тренинга, которое может быть представлено как:

1) программа-минимум, обоснованная интервалом квалификационного стандарта, включает три основных раздела задач развивающего конструирования педагогической деятельности: а) задачи инициативной педагогической диагностики; б) задачи инициативного педагогического проектирования; в) задачи инициативного педагогического эксперимента;

2) программа-максимум, обоснованная интервалом определения понятия о социально-педагогической инициативе (обновление, развитие, создание, разработка, выдвижение, внедрение) и представленная приоритетными направлениями развертывания инициативной педагогической деятельности, связанной с новой практикой образования.

Таким образом, необходимость подготовки специалистов учреждений среднего профессионального образования к инновационной профессионально-педагогической деятельности требует выбора определенной организационной схемы, кото-

рая в дальнейшем начинает выступать в роли средства и инструментального обеспечения функций объединения и регламентации поведения участников экспериментальной педагогической деятельности для достижения результатов по созданию новой практики образования, которая должна отличаться от существующей своими целями, содержанием, организационной структурой, системой управления и руководства.

Создание новой практики образования должно способствовать объединению специалистов учреждений профессионального образования в профессионально-творческую общность, выступающую носителем инновационных действий и коллективным субъектом достижения целей экспериментальной педагогической деятельности. А это и есть основа успешного развития конкурентоспособности каждого специалиста.

При постановке проблемы развития конкурентоспособности специалистов колледжа или техникума, осмыслении индивидуальной педагогической позиции по отношению к инновационной профессионально-педагогической деятельности, создании предварительной организационной схемы деятельности возникает необходимость разработки соответствующего образовательного проекта – технического задания и программы развития. Эти проекты являются результатом проведения всех трех типов семинаров.

В конечном итоге мы приходим к выводу о том, что развитие конкурентоспособности в первую очередь обеспечивается самой личностью, ее внутренним стремлением, ее инициативным «Я». Одним из инструментов развития выступает социально-педагогическая инициативная деятельность специалистов.

Концепция актуализации социально-педагогической инициативы направлена на создание такого механизма развития конкурентоспособности специалистов учреждений среднего профессионального образования, который превращает систему образования в реальный фактор развития общества, обеспечивает многообразие типов образовательных учреждений, создает условия для разностороннего и неограниченного развития и самообразования каждого преподавателя, мастера, работника.

Указанные технологии основаны на том, что выбор организационной схемы развития конкурентоспособности на основе актуализации социально-педагогической инициативы специалистов учреждения среднего профессионального образования направлен на приведение профессиональной деятельности каждого специалиста и коллектива студентов в стройную систему, которая структурирована на три относительно самостоятельных уровня:

1) уровень разработки целей профессионального образования;

2) уровень разработки содержания образовательных программ и технологий их воплощения;

3) уровень практики обучения и воспитания, на котором достигаются непосредственные результаты образовательной деятельности.

Библиографический список

1. Российская педагогическая энциклопедия: в 2-х т. / гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. – Т. 1.; 1998. – Т. 2.
2. Беспалько, В.П. Мониторинг качества обучения – средство управления образованием / В.П. Беспалько // Мир образования. – 1996. – № 2.
3. Кустов, Л.М. Исследовательская деятельность инженера-педагога: Основы педагогической теории / Л.М. Кустов. – Челябинск: ЧФирПО, 1995.
4. Резанович, И.В. Методология развития профессионального мастерства менеджера: Монография / И.В. Резанович. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2005.
5. Сумцова, Н.В. Обеспечение качества образования: пути повышения эффективности учебного процесса / Н.В. Сумцова, В.Н. Едрнова // Высшее образование сегодня. – 2003. – №6.
6. Татур, Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю.Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – №3.

Статья поступила в редакцию 15.06.09

УДК 378

*Е.В. Чистюлина, аспирант МаГУ, г. Магнитогорск, E-mail: Rp1967@mail.ru***РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

В данной статье дается подробный анализ состояния проблемы развития творческого мышления студентов на занятиях иностранного языка, доказывается, что метод проектов является наиболее эффективным при реализации принципов проблемного обучения на занятиях иностранного языка.

Ключевые слова: творчество, творческое мышление, развитие.

Перед учебными заведениями сейчас ставятся принципиально новые задачи, направленные на формирование и развитие у студентов системного мышления, творческой активности и самостоятельности. В учреждениях профессионального образования в подготовке специалиста главным является не усвоение готовых знаний, а развитие у обучающихся способностей к овладению методами познания, дающими возможность самостоятельно добывать знания, творчески их использовать на основе известных или созданных способов деятельности.

Изучение иностранного языка в вузе способствует не только повышению гуманитарного уровня подготовки будущего специалиста, но также формирует и развивает у студентов творческое мышление. В своей будущей профессиональной деятельности студенты «столкнутся» с необходимостью разрешать проблемные ситуации, требующие нестандартного подхода. Эффективное решение таких проблем будет невозможным без определенного опыта творческой деятельности [1; 2; 3].

Базовыми в понимании творчества являются идеи Э. де Боно, В.Н. Дружинина, Ю.Н. Кулютина, Б.Ф. Сорокина, А.Т. Шумилина, М.Г. Ярошевского и других ученых.

Творчество и творческое мышление уже с начала XX века исследовались в работах Э. де Боно, Дж. Гилфорда, Е.П. Торренса, где были раскрыты теоретические подходы к проблеме и предложены пути и условия ее решения. В отечественной педагогике по проблеме творческого мышления работали Д.Б. Богоявленская, В.Н. Дружинин, А.М. Матюшкин, А.Я. Пономарев и др.

Труды Дж. Брунера, А.В. Брушлинского, Дж. Дьюи, В.Т. Кудрявцева, И.Я. Лернера, А.М. Матюшкина, М.И. Махмутова, В. Оконь, Я.А. Пономарева, С.Я. Рубинштейна и др. доказывают, что проблемное обучение способствует развитию творческого мышления студентов. Процесс учения в условиях проблемного обучения сближается с естественным процессом мышления, требует от обучающихся высокой умственной активности, формирует у них способность к самостоятельной творческой деятельности [4, с. 98].

В проблемных заданиях студенты овладевают языком как средством коммуникации, где наиболее важным является решение проблемы, а не количество лингвистических ошибок. Проблемы требуют активного поиска, отказа от инертности, стандартности мышления, помогают ориентироваться в изменяющихся условиях.

В процессе создания проблемной ситуации на занятиях иностранного языка мы старались вовлечь студентов в активную мыслительную деятельность и использовали следующие приемы:

- побуждение студентов к анализу фактов и явлений действительности, предположений, гипотез, мнений и подходов к разрешению проблемной ситуации;
- ознакомление студентов с фактами, которые требуют объяснения, предположения, формулирования гипотезы;
- обращение к личности студента, использование его познавательных, социальных, профессиональных и сугубо личностных мотивов;
- проекция общей проблемы на вопросы повседневной жизни, взаимоотношения людей, межличностное взаимоотношение, чувства, мышление, поведение студентов;
- включение студентов в процесс генерирования идей,

предположений, мнений, путей, способов, задач (мозговая атака) и т.д. [5, с. 314].

Опираясь на работы по изучению проблемности в преподавании иностранного языка И.А. Зимней, Г.И. Гонтарь, Е.В. Ковалевского, в своей экспериментальной работе мы использовали различные уровни создания проблемных ситуаций.

На лингвистическом уровне проблемная ситуация была нацелена на усвоение фонетического, лексического, грамматического материала. Эти ситуации были нацелены на накопление филологического опыта студентов и их лингвистическое развитие. В процессе изучения грамматических конструкций студентам предлагалось проанализировать их самостоятельно, сравнить с ранее изученными и сформулировать правило их употребления.

Коммуникативный уровень проблемной ситуации стимулировал речевую и мыслительную деятельности студентов в процессе иноязычной коммуникации. На этом уровне предполагалось, что студенты имеют разный объем информации, но в процессе разрешения проблемной ситуации, они делились имеющимися данными с целью ее решения, что предполагало развитие партнерских отношений друг с другом.

Методико-педагогический уровень разрешения проблемной ситуации ориентировал студентов на решение подобных ситуаций в будущей профессиональной деятельности. Такие ситуации имели познавательную цель обучения иностранному языку и коммуникативную цель организации взаимодействия. Студенты сами определяли условия и способы действий, что, конечно же, требовало от них высокого уровня развития лингвистической компетентности.

Исследование показывает, что для реализации принципов проблемного обучения на занятиях иностранного языка лучше всего подходит метод проектов. Работы отечественных и зарубежных ученых (Е.М. Борисова, И.А. Зимняя, В.П. Кузовлев, Е.С. По-лат, Т.Е. Сахарова, а также Т. Говард, Д. Девей, Дж.К. Джонс, В. Килпатрик, Т. Хатчинсон и др.) показывают, что в ходе проектной деятельности студенты приучаются творчески мыслить, самостоятельно планировать свои действия, прогнозировать возможные варианты решения стоящих перед ними задач и применять усвоенные ими способы работы над проектом.

Психологи справедливо утверждают, что проблема творческого мышления является одной из наименее разработанных областей современного психологического знания. На данный момент имеются лишь различные исследования наиболее общих закономерностей творческого мышления, либо каких-то его частных аспектов [6, с. 209].

В зарубежной психологии психологический анализ творчества (творческого мышления) был предпринят в работах В. Вундта, Т. Липпса, Г.Т. Фехнера, И. Фолькельта и др. Особое внимание они уделяли воздействию искусства на людей, изучению таких его механизмов, как подражание и внушение. Важен и сам факт, складывающейся традиции психологического анализа творческого мышления.

В работах И.М. Ершова, Б.С. Мейлаха, С.Х. Раппопорта, Н.В. Симонова, И.М. Якобсона и др. был проведен эстетико-

психологический анализ творчества. Следует подчеркнуть, что психологический анализ творчества имеет объективные трудности. Они определяются, прежде всего, тем, что такого рода проблема является собственно междисциплинарным исследованием [4; 5].

Познание и отражение действительности в творческом мышлении тесно связано с одним из главных его качеств – новизной. Новое создается на основе большого жизненного и творческого опыта профессионализма, в результате активной работы его мышления и творческого воображения, творческого осмысления материала объективной реальности (В.П. Зинченко).

При обращении к научному анализу творчества приходится принимать во внимание известные трудности в истолковании характера протекания психологических процессов, с которыми мы встречаемся. Они связаны со специфическими чертами работы педагога, которые вызваны ее сложностью, и тем, что творческий процесс имеет для педагога ярко выраженное личностное значение.

На самом деле именно сознательные устремления специалиста к выполнению творческой работы, связанные с глубоким осмыслением своей деятельности в сфере деятельности как творческого отражения реальной действительности, и приводят к активизации всех сил воли и ума педагога для осуществления творческих актов. И лишь при таком подходе к психологии творчества можно объяснить сложную структуру и многообразие творческих операций, которые выполняет личности при длительной работе над той или иной проблемой.

Анализ литературы по проблеме исследования выявил сущность и структуру творческого мышления. Согласно мнению ряда ученых (А.В. Брушлинский, Дж. Гил-форд, В.Т. Кудрявцев, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов и др.) под сущностью творческого мышления процесс создания субъективного нового, в основе которого лежит использование нестандартных способов деятельности и способность к созданию оригинальных идей.

Проблема структуры творческого процесса, как уже отмечалось, является одной из центральных в теории творчества. Попытки дать анализ вариантов структуры творческого процесса предпринимали многие отечественные и зарубежные психологи (А. Гордон, В.Н. Дружинин, А.М. Матюшкин,

Я.А. Пономарев, Е.П. Торренс, Г. Уол-лес, А.Т. Шумилин, П.М. Якобсон и др.). Для нашего исследования выбрана четырехступенчатая структура творческого мышления, состоящая из следующих этапов:

- осознание, постановка, формулирование проблемы;
- выдвижение гипотезы решения проблемы;
- обоснование и развитие гипотезы;
- практическая проверка гипотезы.

Основным процессом осуществления поставленных задач в данном исследовании выбрано развитие, под которым понимается организация деятельности педагога и обучающихся в процессе воспитания, образования, обучения (В.И. Жернов). Вопросы развития творческого мышления студентов занимались Ю.К. Бабанский, И.Я. Лернер, А.Я. Найн, В.И. Кондрух, М.Н. Скаткин, Г.И. Щукина и другие ученые.

Объектом исследования выбрана деятельность студентов учреждений высшего профессионального образования по той причине, что студенты способны достичь высоких показателей по параметрам творческого мышления. Юношеский возраст – это период получения профессионального образования, является сензитивным периодом для развития творческого мышления (Д.Б. Богоявленская, Л.С. Выготский, И.С. Кон, Е.П. Торренс и др.). В этом возрасте студенты стремятся раскрыть свой творческий потенциал, и задача преподавателя в том, чтобы помочь обучающимся, предоставив соответствующие условия для развития.

Проведенный нами анализ состояния проблемы развития творческого мышления студентов на занятиях иностранного языка дает основание утверждать, что развитие творческого мышления студентов определяется их положительным отношением к учебной деятельности, стремлением к более глубокому познанию изучаемого предмета иностранного языка. Оно связано с мотивами и учебными интересами, с умениями и навыками. Творческое мышление, в процессе обучения иностранному языку возможно развить лишь тогда, когда студент направляет свои усилия на осмысление и прочное овладение основами наук, умеет всесторонне анализировать изучаемый материал.

Библиографический список

1. Боева, Т.Н. Проблема творческого мышления в процессе подготовки учащихся средних профессиональных учебных заведений / Т.Н. Боева // Интеллектуальный потенциал ученых России: тр. Сибирского ин-та знания / отв. ред. Е.В. Ушаков, Ю.И. Колозов. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2004. – Вып. 3.
2. Демина, В.С. Обучение иностранному языку на этапе перехода к личностно-ориентированному образованию / В.С. Демина // Наука городу Ижевску: сб. ст. – Ижевск: ИГУ, 2007.
3. Шпак, Н.О. Формирование творческого мышления студентов колледжа в процессе применения технологии проектного обучения / Н.О. Шпак // Непрерывное образование специалистов как стратегия развития профессиональной карьеры: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием; сост. Т.Н. Панина, В.С. Сахорова, Л.П. Ваш-лаева / в 2 ч. – Кемерово: КРИПО, 2006. – Ч. 2.
4. Горин, М.Н. Психолого-педагогические аспекты проблемного обучения на уроках иностранного языка / М.Н. Горин // Английский язык в системе «Школа-Вуз». Опыт. Проблемы. Перспективы: тез. докл. и сообщ. первой регион. науч.-практ. конф. – Новосибирск, 2003. – 99.
5. Маслыко, Е.А. Настольная книга преподавателя иностранного языка: Справочное пособие / Е.А. Маслыко, П.К. Бабинская, А.Ф. Будько, С.И. Петрова. – 9-е изд., стер. – Минск: Высш. шк., 2004.
6. Стрекалова, Н.О. Применение проектной формы работы на уроке иностранного языка для развития творческого мышления студентов колледжа / Н.О. Стрекалова // Вестник Барнаульского юридического института. – Барнаул: БЮИ МВД России, 2004. – Вып. 7.

Статья поступила в редакцию 15.06.09

УДК 370

*Калугина Т.Г., 1-й зам. министра образования и науки Челябинской области, E-mail: Rp1967@mail.ru**Абрамова Т.В., начальник управления МОуН Челябинской области, E-mail: Rp1967@mail.ru**Корнеицук Н.Г., проф. МаГУ, г. Магнитогорск, E-mail: Rp1967@mail.ru**Рубин Г.Ш., доц. МаГУ, г. Магнитогорск, E-mail: Rp1967@mail.ru***КОНЦЕПЦИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ ЧЕЛЯБИНСКОЙ ОБЛАСТИ**

В статье представлен проект региональной системы оценки качества образования в образовательных учреждениях Челябинской области, разработанный специалистами областного министерства образования и науки и профессорско-преподавательским составом южноуральских вузов на базе Магнитогорского государственного университета.

Концепция включает описание:

- методологических подходов к ее построению; - организационной структуры и информационно-технологического обеспечения системы оценки качества образования; - инструментов оценивания; - нормативно-правовой базы функционирования рассматриваемой системы.

Ключевые слова: качество образования, оценка качества образования, региональная система оценки качества образования.

Экономическое и духовное развитие страны в значительной степени определяется качеством общего и профессионального образования. Качество интеллектуальных ресурсов становится главным геополитическим фактором в мире. В связи с этим, в рамках приоритетных направлений развития образовательной системы Российской Федерации на период до 2010 года, одобренных Правительством Российской Федерации, предусмотрено создание моделей организации контроля качества образования и формирование нормативной базы для общероссийской системы оценки качества образования (ОСОКО).

Под общероссийской системой оценки качества образования понимается совокупность организационных и функциональных структур, норм и правил, обеспечивающих основанную на единой концептуально-методологической базе оценку образовательных достижений обучающихся, эффективности деятельности образовательных учреждений и их систем, качества образовательных программ с учетом запросов основных потребителей образовательных услуг.

В рамках формирования ОСОКО предполагается обобщить опыт регионов и муниципалитетов и разработать на этой основе типовые модели организации оценки качества деятельности территориальных образовательных систем, так называемых региональных систем оценки качества образования (РСОКО).

Построение РСОКО требует разработки следующего комплекса вопросов:

- определение методологических подходов к построению РСОКО;
- описание ее организационной структуры и информационно-технологического обеспечения;
- разработка инструментов оценивания;
- создание нормативно-правовой базы функционирования РСОКО.

1. Методологические подходы к построению РСОКО.

1.1. Методологические основы РСОКО определяются базовыми положениями Закона «Об образовании».

Действующим Законом «Об образовании» определены цели и задачи различных уровней систем образования.

Выделяются следующие уровни: дошкольное; начальное, основное, полное общее образование; начальное и среднее профессиональное образование и высшее профессиональное образование.

Содержание образования является одним из факторов экономического и социального прогресса общества и должно быть ориентировано на обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации, развитие общества.

Содержание образования в конкретном образовательном учреждении определяется образовательной программой, разрабатываемой, принимаемой и реализуемой этим образовательным учреждением самостоятельно (Закон РФ «Об образовании»). Статья 14. Общие требования к содержанию образования).

Дошкольное образование.

Основой дошкольного образования является семья. Ро-

дители являются первыми педагогами. Они обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка в раннем детском возрасте.

Для воспитания детей дошкольного возраста, охраны и укрепления их физического и психического здоровья, развития индивидуальных способностей и необходимой коррекции нарушений развития этих детей в помощь семье действует сеть дошкольных образовательных учреждений.

Органы местного самоуправления организуют и координируют методическую, диагностическую и консультативную помощь семьям, воспитывающим детей дошкольного возраста на дому (Закон «Об образовании»). Статья 18. Дошкольное образование).

Общее образование.

Общеобразовательное учреждение осуществляет образовательный процесс в соответствии с уровнями общеобразовательных программ трех ступеней общего образования.

Задачами начального общего образования являются воспитание и развитие обучающихся, овладение ими чтением, письмом, счетом, основными навыками учебной деятельности, элементами теоретического мышления, простейшими навыками самоконтроля, культурой поведения и речи, основами личной гигиены и здорового образа жизни. Начальное общее образование является базой для получения основного общего образования.

Задачей основного общего образования является создание условий для воспитания, становления и формирования личности обучающегося, для развития его склонностей, интересов и способности к социальному самоопределению. Основное общее образование является базой для получения среднего (полного) общего образования, начального и среднего профессионального образования.

Задачами среднего (полного) общего образования являются развитие интереса к познанию и творческих способностей обучающегося, формирование навыков самостоятельной учебной деятельности на основе дифференциации обучения. В дополнение к обязательным предметам вводятся предметы по выбору самих обучающихся в целях реализации интересов, способностей и возможностей личности. Среднее (полное) общее образование является основой для получения начального профессионального, среднего профессионального (по сокращенным ускоренным программам) и высшего профессионального образования (Постановление Правительства РФ от 19 марта 2001 г. № 196 «Об утверждении Типового положения об общеобразовательном учреждении»).

Профессиональное образование любого уровня должно обеспечивать получение обучающимися профессии и соответствующей квалификации.

Профессиональная подготовка.

Профессиональная подготовка имеет целью ускоренное приобретение обучающимся навыков, необходимых для выполнения определенной работы, группы работ. Профессиональная подготовка не сопровождается повышением образо-

вательного уровня обучающегося (Закон «Об образовании». Статья 21).

Начальное профессиональное образование.

Начальное профессиональное образование имеет целью осуществлять подготовку работников квалифицированного труда по всем основным направлениям общественно полезной деятельности на базе основного общего и среднего (полного) общего образования (Закон «Об образовании». Статья 22 (в ред. Федерального Закона от 18.07.2005 № 92-ФЗ)).

Среднее профессиональное образование.

Среднее профессиональное образование имеет целью проводить подготовку специалистов среднего звена, удовлетворение потребностей личности в углублении и расширении образования на базе основного общего, среднего (полного) общего или начального профессионального образования (Закон «Об образовании». Статья 23).

Высшее профессиональное образование.

Высшее профессиональное образование имеет целью осуществлять подготовку и переподготовку специалистов соответствующего уровня, удовлетворение потребностей личности в углублении и расширении образования на базе среднего (полного) общего, среднего профессионального образования (Закон «Об образовании». Статья 24).

При построении РСОКО образовательная система рассматривается как непрерывная система, состоящая из генетически связанных уровней. Эффективное и оперативное управление всей системой требует оценки как конечного результата, так и отдельных результатов образовательного процесса на всех уровнях. Поэтому оценивание строится отдельно для каждого из уровней системы образования.

1.2. Функциональная реализация интересов.

Под оцениванием понимается сложная процедура сопоставления свойств объектов образовательных систем с принятым критерием, образцом или нормой. При этом процедура оценивания состоит из двух этапов: измерение свойств объекта и собственно самого оценивания измеренных свойств. Результатом оценивания является количественная характеристика качества объектов образовательных систем – оценка качества.

Процедура оценивания предполагает определение субъекта оценки (лица (или группы лиц), приписывающие ценность некоторому объекту); предмета оценки (объекта, которому приписывается ценность, или объекты, ценности которых сопоставляются); характера оценки (абсолютная и сравнительная); основания оценки (то, с точки зрения чего производится оценивание).

Мы различаем следующие объекты оценивания в образовательных системах:

- региональная система образования;
- муниципальная образовательная система;
- образовательное учреждение;
- учащийся (воспитанник, обучающийся, студент).

Определим ценностные предпочтения субъектов оценивания.

Внешняя оценка качества объектов образовательной системы осуществляется через призму предпочтения субъектов оценивания.

Под субъектами оценивания мы понимаем те заинтересованные в качестве образования стороны, которые вовлекаются в систему обеспечения качества как эксперты, высказывающие свое мнение о различных аспектах образовательного учреждения на этапе оценивания. Субъекты оценивания, заинтересованные в использовании объективной и достоверной информации о качестве образовательных услуг, представляют основные группы потребителей результатов системы образования.

Мы предлагаем выделить четыре субъекта, чьи оценки образования социально значимы и требуют учета в практике развития образовательной системы.

1. Государство. Система образования формируется на основе потребностей общества, выразителем интересов которого является государство в лице исполнительных органов

(министерство, служба, агентство и пр.). Общество, как целостный субъект, заинтересовано в поддержании общеобразовательного уровня своих граждан, обеспечивающего потенциал подготовки кадров по определённому, актуальному на данный период спектру профессий и специальностей, а также в сознательном участии граждан в жизни общества. То есть интересы государства здесь понимаются в связи с его ответственностью за реализацию конституционных прав граждан, за социальную стабильность и конкурентоспособность российской экономики, а также в связи с тем, что оно является крупнейшим работодателем. Например, в разные периоды экономического и социального развития нашей страны приоритетом пользовались разные формы и ступени образования. В разные периоды ликбезы и рабфаки – когда готовились кадры нового поколения для социалистической экономики, приоритет начального и среднего профессионального образования – в военные и послевоенные годы, когда страна испытывала высокую потребность в квалифицированных рабочих, развитие технических вузов – в период интенсивного развития промышленности и т.д.

2. Собственно сама система образования. Эта система также формирует свои критерии, требования к собственному развитию. Они основываются на специфических знаниях профессионалов образовательной сферы: методистов, психологов, предметников, администраторов и пр. Разумеется, эти критерии формируются в связи с общественными интересами, но в то же время несут специфический характер и потому могут рассматриваться как предмет отдельного изучения.

3. Учащийся и родители как выразители его интересов.

С развитием рыночных отношений, в том числе и в сфере образования, самостоятельным субъектом оценивания системы образования выступает учащийся или же его родители как выразители его интересов. Учащийся имеет право выбора учебного заведения с учётом его профиля, условий обучения, имеет возможность через рыночные отношения влиять на формирование образовательной системы. Внешние изменения, которые происходят с учащимся при прохождении образовательной программы, могут быть выражены и измерены в категории *приобретенного человеческого капитала*. Это условная количественная величина, определяемая доходом, который обучаемый получит, в следствие имеющегося образования. Эта величина зависит как от навыков, знаний и способностей данного индивида, так и от сложившихся уровней оплаты труда в различных отраслях экономики. Родители (законные представители) несовершеннолетних детей до получения последними основного общего образования имеют право выбирать формы обучения, образовательные учреждения, защищать законные права и интересы ребенка, принимать участие в управлении образовательным учреждением (Закон «Об образовании». Статья 52. Права и обязанности родителей (законных представителей)).

4. Общественные структуры. Они выражают интересы работодателей, предприятий, организаций и учреждений социальной, культурной сферы и т.д. Этим элементам государственного управления системой образования отводится большая роль в программе реформ системы образования вплоть до распределения финансовых средств и материальных ресурсов.

В практических целях целесообразно остановиться на трех субъектах оценивания: 1) государство, 2) личность в лице семьи и общественных объединений, выражающих интересы семьи, 3) ассоциации и объединения профессиональной организации, выражающие интересы работодателей.

Сформулированные концептуальные подходы позволяют определить отношение субъектов к системе РСОКО.

Потребность субъектов оценивания в данных о различных компонентах системы образования определяется их взаимоотношением с этой системой, внутренним или внешним положением к этой системе, отношением потребления услуг и результатов деятельности. Для этого необходимо определить взаимоотношение трех различных субъектов оценки с системой образования.

С этой целью систему образования следует рассматри-

вать как операционную систему, целью которой является подготовка личности как полноценного субъекта социальной системы, и квалифицированного специалиста, удовлетворяющего потребностям экономики и способным в силу своей квалификации удовлетворить личные материальные и социальные потребности.

Личность – это основной потребитель услуг системы образования и этим определяется особенность его информационных потребностей о системе. В то же самое время личность является основным объектом деятельности системы образования. Однако, учащийся в силу неполной социальной зрелости не всегда самостоятельно может выражать и защищать свои интересы. Эти функции выполняет семья и общественные институты как инструмент наиболее оперативного выражения интересов семьи и личности. Таким образом, эти две составляющие (личность (семья), общественные институты) по отношению к системе образования выступают как единый субъект оценки.

Конечным результатом деятельности системы образования, в котором концентрируются и объединяются интересы всех трех субъектов оценки (государство, личность (семья), общественные структуры) является профессионально подготовленная, социально интегрированная личность.

Однако, это понятие, будучи разносторонним, специфически воспринимается каждым субъектом оценки.

Так, например, понятие «высококвалифицированный специалист» государство понимает как личность, прошедшую определенные процедуры аттестации. Работодатель, не ограничиваясь наличием документов об образовании, будет оценивать специалиста по эффективности его трудовой деятельности, гораздо более многосторонней, чем детерминированные квалификационные требования. Личность, скорее всего, вкладывает в это понятие востребованность на рынке труда, которая обеспечивается определенными условиями труда и материальным вознаграждением.

В соответствии с этим все эти три субъекта оценки имеют потребность в специфических блоках информации об одном и том же явлении.

На основании определенной выше концепции можно определить объемы и содержание информации об объектах образовательной системы, в которых нуждаются различные субъекты оценки.

Кратко опишем подходы субъектов оценки к системе РСОКО.

Государство:

1) осуществляет контроль за нормативно-правовой основой функционирования РСОКО;

2) управляет опосредованным социальным эффектом.

Личность (семья) оценивает систему образования с точки зрения:

1) подготовленности к трудоустройству и возможности осуществления непрерывного образования;

2) социализации (наличие здоровьесберегающих технологий обучения, нормативность поведения и т.д.);

3) экономического аспекта (соответствие качества образования со стоимостью обучения в сравнении с семейным бюджетом).

Работодатель оценивает систему образования с точки зрения:

1) успешности в практической или профессиональной деятельности;

2) формирования потенциала профессиональных ресурсов в контексте непрерывного образования.

Несмотря на то, что все перечисленные субъекты, в конечном счете, имеют общую цель функционирования образовательной системы, в рамках РСОКО происходит *функциональная реализация их интересов*.

Результат деятельности образовательной системы определяется двумя обширными группами факторов. Одни из них характеризуют образовательную систему как таковую, а дру-

гие являются внешними по отношению к ним. Последние находятся вне поля параметров, управляемых образовательной системой, хотя существенно влияют на результат ее деятельности. Это совокупность социально-экономических условий, в которых функционирует образовательная система. Объективная оценка деятельности образовательной системы требует учета влияния внешних факторов. Это достигается путем анализа временных рядов, сравнительных характеристик муниципальных образовательных систем.

Объективность оценки достигается, прежде всего, единообразием по времени и месту применения подходов к оцениванию различных объектов.

Единообразие обеспечивается единством показателей оценки, методов их определения и способов агрегирования, выбором базисных значений, т.е. совокупностью методов и нормативов, определяющих технологию оценки. Таким образом, основой обеспечения объективности является технологичность процедуры оценивания.

Таким образом, методологический подход к построению РСОКО определяется следующими положениями:

1) образовательная система рассматривается как непрерывная система, состоящая из генетически связанных уровней; эффективное и оперативное управление всей системой требует оценки как конечного результата, так и отдельных стадий образовательного процесса, поэтому оценивание строится отдельно для каждого из уровней системы образования;

2) осуществление преемственности между уровнями образования;

3) функциональная реализация интересов;

4) дифференцирование оценки с учетом социально-экономических условий;

5) обеспечение объективности оценки через ее технологичность.

2. Организационная структура РСОКО

Перечисленные выше положения определяют организационную структуру РСОКО.

Внутренняя оценка качества образования осуществляется органами государственной исполнительной власти в лице:

- Министерства образования и науки Челябинской области (МОиН ЧО),

- органа, осуществляющего полномочия по надзору в сфере образования (Служба),

- Регионального центра обработки информации (РЦОИ).

Внешнюю оценку осуществляет независимый от государственных органов управления образованием и самих образовательных учреждений – Южно-Уральский центр мониторинга системы образования (ЮУЦМСО).

Организационная структура представлена на рис.1

Примечание к рис.1

Принятые сокращения:

- ЧО – Челябинская область;

МО и Н ЧО – Министерство образования и науки Челябинской области;

- ОУ – образовательное учреждение.

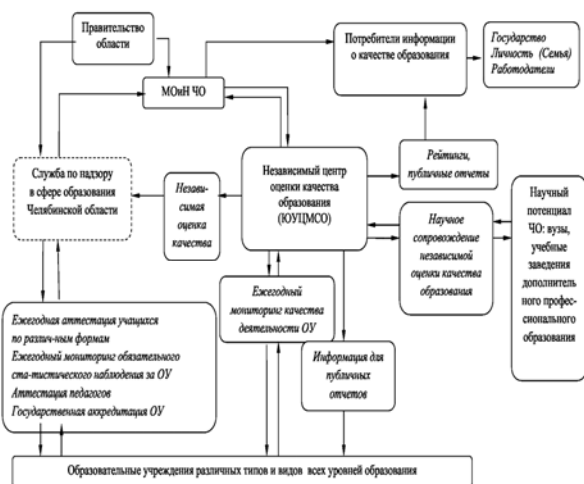


Рис. 1. Организационная структура региональной системы оценки качества образования Челябинской области

3. Описание информационно-технологического обеспечение РСКО



Рис. 2. Информационно-технологическое обеспечение региональной системы оценки качества образования Челябинской области

Предполагается реорганизация уже существующих структур, которые в той или иной мере работают на основные идеи региональной системы оценки качества образования, по следующим направлениям:

- разграничение полномочий различных организационных структур и координация их деятельности (рис.1).
- упорядочивание информационных потоков: исключение дублирования или повторных запросов в адрес образовательного учреждения; вся информация, собираемая из первичных источников, должна быть доступна для официального использования на муниципальном, региональном и федеральном уровнях;
- объективизация существующих экспертных процедур и технологий, традиционных методов оценки и контроля;
- введение механизмов обязательной общественно-профессиональной экспертизы, гласности и коллегиальности при принятии стратегических решений;
- осуществление централизованной разработки диагностических средств;
- методическое сопровождение функционирования РСКО, в том числе информационно-технологическое;
- научное сопровождение РСКО;
- разработка и внедрение программ повышения квалификации и переподготовки работников образования в области оценки качества образования.

Информационное обеспечение основывается на основе существующих и разрабатываемых баз данных.

Структура данных по всем уровням образования:

- реестр образовательных учреждений;
- база данных официального статистического наблюдения за дошкольными образовательными учреждениями, об-

щеобразовательными учреждениями, учреждениями начального и среднего профессионального образования;

- база данных материально-технического оснащения образовательных учреждений;
- база данных результатов ЕГЭ;
- база данных результатов новой формы итоговой аттестации выпускников 9-Х классов;
- база данных общеобразовательной подготовки учащихся 4-х классов;
- база данных профессиональных компетенций обучающихся в учреждениях начального и среднего профессионального образования;
- база данных готовности воспитанников дошкольных образовательных учреждений к обучению в школе;
- база данных по педагогам;
- база данных индивидуальных достижений учащихся (портфолио);
- база данных учебно-методического обеспечения учебного процесса.

Работа с базами данных обеспечивается работой следующих информационных систем:

- 1) удаленная система сбора образовательной статистики;
- 2) система интеграции всех баз данных в единую систему;
- 3) система формирования отчетов;
- 4) система расчета комплексного показателя качества деятельности дошкольных образовательных учреждений, общеобразовательных учреждений, учреждений начального и среднего профессионального образования;
- 5) система визуализации аналитической информации с использованием географических систем;
- 6) Web-портал Региональной системы оценки качества образования Челябинской области;
- 7) Web-сайты ОУ, МОиН ЧО, РЦОИ ЕГЭ, ЮУЦМСО.

Построение РСКО невозможно без реформирования региональной системы статического наблюдения за образовательными учреждениями.

Несмотря на серьезный прогресс в решении теоретических и методологических вопросов модернизации информационного обеспечения в сфере образования, его реальное состояние и, в первую очередь, статистика образования не отвечают требованиям как федеральных и региональных органов управления образованием, так и потребностям самих образовательных учреждений.

В настоящее время набор показателей образовательной статистики представляет собой не логически выдержанную содержательную конструкцию, а скорее перечень тех позиций, которые были включены в формы статистической отчетности образовательных учреждений в прошлом и теперь во многом устарели. Именно поэтому сегодняшняя статистика, отличаясь чрезмерным объемом, не охватывает всех современных аспектов развития сферы образования и не позволяет обеспечить расчет многих необходимых индикаторов.

Процесс модернизации статистики образования предполагает концентрацию внимания на процессы, протекающие исключительно внутри системы образования. Однако, совершенно очевидно, что для формирования продуктивной стратегии требуется информация о внешних условиях и процессах вне системы образования, анализ взаимодействия и взаимовлияния системы образования и социально-экономической среды.

Информационные технологии в статистике образования не оказали практически никакого влияния на механизмы принятия управленческих решений, поскольку информационные технологии стали поставщиком скорее данных, нежели аналитической информации. Идет наращивание технического потенциала системы статистики образования, однако информации для увеличения состава регламентных разрезов на основе «пообъектного» учета нет.

Технологический этап развития системы статистики образования с неизбежностью поставит вопрос о смысле собираемой информации и ее назначении, что приведет к переопределению задач, а затем и перераспределению социальных ин-

ституты, исполняющие эти задачи в сфере управления системой образования.

Таким образом, целесообразно выделить нижеследующие направления модернизации региональной статистики образования.

1. Соблюдение единого методологического подхода к сбору образовательной статистики в образовательных учреждениях всех типов и видов.
2. Формирование системы статистических показателей в сфере образования, адекватных российским и международным статистическим стандартам.
3. При разработке системы показателей и индексов (относительная величина, количественно характеризующая сводную динамику разнородной совокупности), характеризующих процессы и достижения в образовании, необходимо шире использовать как внутреннюю, так и внешнюю информацию, влияющую на систему образования и личность обучающегося (например, характеризующую доступность, эффективность и качество), на фоне сохранения процедур сбора внутренних данных с помощью информационных технологий.
4. Ликвидация межведомственной разобщенности в процессе сбора, обработки, предоставления и анализа статистической информации.
5. Открытость статистики образования – обеспечение доступа к образовательной информации всех заинтересованных пользователей: общественности, исследователей, управленческих структур и т. д.
6. Использование для анализа статистических данных новой модели управления информационно-статистическим ресурсом, а именно создание географически распределенных (по субъектам Российской Федерации) в централизованном порядке ресурсов для налаживания пообъектного учета в рамках перехода от ОКОНХ к ОКВЭД.
7. Последовательная реализация комплексного подхода к образовательной статистике: учет разнообразных форм, видов и способов ведения образовательной деятельности.
8. Формирование финансового блока статистики образования, где достоверно отражались бы все источники финансирования образовательной и иной деятельности учреждений образования, а значит, и реальное финансовое положение сферы образования.
9. Формирование информационного хранилища для накопления, анализа и использования набора межведомственных данных: демографическая ситуация, тенденции на рынке труда, состояние здоровья населения, заболеваемость детей и подростков, правонарушения и преступность в подростковой среде и т. п.

4. Описание инструментов оценивания

При оценке качества деятельности образовательных систем мы исходим из того, что главным объектом образовательного процесса является учащийся. Следовательно, оценка качества деятельности образовательной системы должна опираться на свой базовый (центральный) элемент – оценку личности обучающегося, которая производится на основе оценки его индивидуальных достижений.

Региональная система оценки качества образования строится иерархически. Нижним (базовым) уровнем этой иерархии является:

- оценка учащегося - в системе среднего общего образования,
- оценка воспитанника в системе дошкольного образования (через оценку готовности воспитанника дошкольного образовательного учреждения к обучению в школе),
- оценку обучающегося / студента в системе начального профессионального образования (НПО), среднего профессионального образования (СПО), высшего профессионального образования (ВПО) через оценку их индивидуальных достижений.

Следующим уровнем этой иерархии является оценка качества деятельности образовательного учреждения, которая базируется не только на оценке индивидуальных достижений, а включает в себя еще и оценку условий, в рамках которых

организуется образовательный процесс (оценка образовательных программ, оценка кадрового состава, оценка материально-технических условий, оценка информационно-коммуникационного ресурса, оценка финансового и управленческого обеспечения).

Интегрирование оценки качества деятельности образовательных учреждений формирует следующий уровень иерархии – оценку качества муниципальной образовательной системы. На этом уровне особенно важен учет социально-экономических условий конкретной административно-территориальной единицы (АТЕ).

Схематически методическое обеспечение региональной системы оценки качества образования Челябинской области представлено на рис.3.

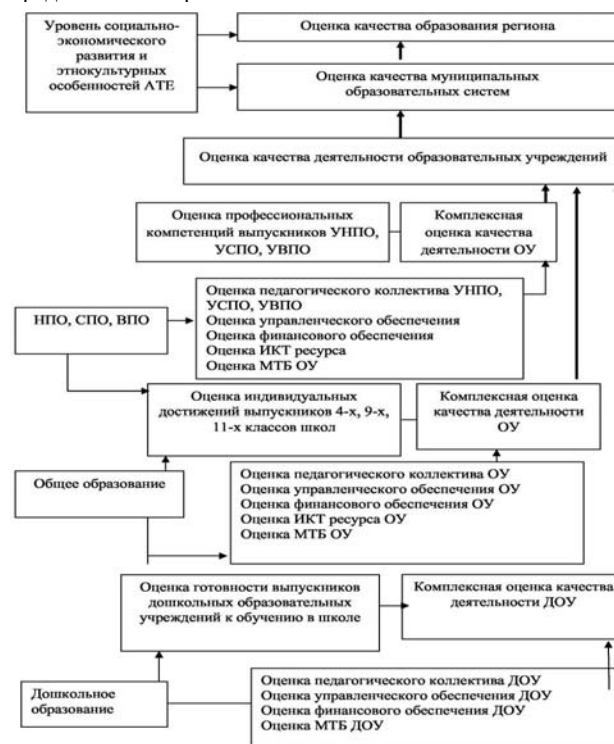


Рис. 3. Методическое обеспечение региональной системы оценки качества образования

Примечание к рис. 3

Принятые сокращения:

- ОУ – общеобразовательное учреждение;
- ДОУ – дошкольное образовательное учреждение;
- ИКТ – информационно-коммуникационные технологии;
- МТБ – материально-техническая база.
- НПО – начальное профессиональное образование (соответствующее учреждение – УНПО);
- СПО – среднее профессиональное образование (соответствующее учреждение – УСПО);
- ВПО – высшее профессиональное образование (соответствующее учреждение – УВПО);
- АТЕ – административно-территориальная единица.

В зависимости от объекта оценивания различаются шесть видов инструментов оценивания:

1. Инструмент оценивания готовности воспитанников дошкольных образовательных учреждений к обучению в школе (тестовая технология).
2. Инструмент оценивания индивидуальных достижений учащихся образовательных учреждений (технология ЕГЭ, технология новой формы итоговой аттестации выпускников 9-х классов, тестовая технология оценки общеобразовательных достижений учащихся 3-х классов).
3. Инструмент оценивания качества деятельности образовательных учреждений (аттестационные, аккредитационные

технологии, технология комплексной оценки качества деятельности образовательного учреждения).

4. Инструмент оценивания профессиональных компетенций выпускников учреждений начального, среднего и высшего профессионального образования (независимая сертификация профессиональных компетенций в ресурсных центрах).

5. Инструмент оценивания качества функционирования муниципальной образовательной системы.

6. Инструмент оценивания образовательных программ – анализ их поэлементного соответствия государственным образовательным стандартам в аттестационных и аккредитационных технологиях.

Основным инструментом оценивания является метод комплексной количественной оценки, основывающийся на квалиметрии [1; 2; 3]. Он включает в себя нижеследующие этапы.

1. Разработка номенклатуры показателей качества, учитывающая принципы:

- соответствия ведущим целям российского образования;
- соответствия современным исследованиям в области педагогики, психологии, социологии, квалиметрии, логики оценок, теории математической статистики и др. наук;

- принятие за исходное положение, что качество – это особое свойство объекта, которое описывается иерархической структурой показателей;

- детализация групповых показателей до единичных (элементарных) показателей, т.е. измеряемых.

2. Определение характеристик показателей качества, входящих в номенклатуру показателей:

- определение статуса показателей – доминирующий, компенсируемый (все показатели, входящие в номенклатуру, статусно делятся на доминирующие и компенсируемые; смысл статуса показателя: низкое значение доминирующего показателя не может быть перекрыто сколь угодно большим значением компенсируемого показателя и, если имеются два объекта с одинаковым значением доминирующего показателя, то лучшим / худшим будет считаться тот объект, у которого большее / меньшее значение компенсируемого показателя);

- определение весовых коэффициентов показателей (показатели одного статуса несут разный вклад в общую оценку объекта, поэтому мы их различаем по весовым коэффициентам).

3. Разработка системы оценки показателей, входящих в номенклатуру:

- единичные показатели рассчитываются по формам относительных статистических величин. При этом используются следующие виды относительных величин:

- относительная величина структуры – характеризует долю отдельных частей в общем объеме совокупности и выражаются в долях единицы или процентах;

- относительная величина интенсивности – представляет собой результат сопоставления разноименных статистических показателей, характеризует распределение явления в определенной среде (насыщенность каким-либо явлением);

- все оценки делятся на 3 категории: *возрастающие, убывающие, локальные*. Оценки первых двух категорий возрастают или убывают, соответственно, с ростом показателя, а локальные оценки достигают наивысшего значения, когда показатель принимает некоторое оптимальное значение и убывает по мере удаления от него.

Примером возрастающего показателя может быть, на-

пример, количество выпускников школы, поступивших в вуз, убывающего показателя – количество правонарушений, локального – оснащение образовательного учреждения техническими средствами обучения.

Все единичные показатели получают численные оценки из интервала от 0 до 1. Метод определения конкретных значений оценок проиллюстрируем на примере возрастающих оценок.

Оценка минимального (наихудшего) значения показателя P_{\min} равна 0. При изменении показателя от P_{\min} до некоторого значения P_1 (принцип его определения изложен ниже) его оценка растет с небольшой скоростью до уровня 0, 2. То есть изменение показателя в интервале от P_{\min} до P_1 не дает существенного повышения качества.

Изменение показателя от P_1 до P_2 (P_2 определяется по тому же принципу, что и P_1) влечет активный рост качества. При этом оценка показателя изменяется от 0, 2 до 0, 8 со скоростью, большей, чем в интервале от P_{\min} до P_1 . Дальнейшее увеличение показателя до уровня P_{\max} влечет повышение оценки до 1, но с меньшей скоростью, чем на предыдущем интервале.

Для убывающих показателей график изменения оценки строится зеркально по тому же принципу, что и для возрастающих.

Выбор конкретных значений P_1 , P_{\min} , P_2 , P_{\max} для единичных показателей производится экспертным путем.

Свертка единичных оценок в комплексную оценку производится по уровням номенклатуры показателей качества образовательного учреждения, начиная с самого низшего уровня, на котором расположены единичные показатели. При этом доминирующие и компенсируемые показатели в пределах одной группы сворачиваются по раз-ным формулам с учетом весовых коэффициентов.

5. Описание нормативно-правовой базы функционирования РСОКО

Для формирования нормативно-правовой базы РСОКО необходимо определить правовой статус:

- органа исполнительной власти РФ, осуществляющего полномочия по надзору в сфере образования (отдельная структура, отдельное учреждение, управление / отдел в министерстве образования). При этом должно учитываться следующее. Первая модель: преимущества – независимость положения контрольного органа от предмета контроля и в силу этого высокая эффективность осуществления надзорных функций, недостаток – сложность формирования нового коллектива, высокие финансовые и материальные затраты на создание такой структуры. Вторая модель: преимущества – высокая координация с органами исполнительной власти субъекта федерации, однако сохраняет сложности первой модели. Третья модель преимуществ – наибольшая степень координации с органами исполнительной власти субъекта федерации и органами управления образования. Недостаток – в силу административной зависимости от органов управления образования эта структура не сможет полностью реализовать свои надзорные функции;

- комплексной оценки качества деятельности образовательного учреждения;

- портфолио учащегося разных уровней образования, Кроме того, следует также определить финансовые источники процедуры государственной аккредитации образовательных учреждений.

Библиографический список

1. Азгальдов, Г.Г. Квалиметрия – наука об измерении качества продукции / Г.Г. Азгальдов, А.В. Гличев, З.Н. Крапивенский [и др.] // Стандарты и качество. – 2007. – № 4. 2. Рубин, Г.Ш. Логические законы оценки качества продукции: библиогр. указ. / Г.С. Гун, Г.Ш. Рубин. – [Б. м.: б. и.], 1982. – №1. – Деп. В ВИНТИ 19.08.1981. – № 4. 3. Корнешук, Н.Г. Образовательная квалиметрия как системный инструмент комплексной оценки качества деятельности общеобразовательного учреждения: монография / Н.Г. Корнешук, Г.Ш. Рубин, Т.В. Абрамова. – Магнитогорск: МаГУ, 2007.

Статья поступила в редакцию 15.06.09

УДК 379

*Т. П. Степанова, доц. ЧГАКИ, г. Челябинск, E-mail: inna7778@bk.ru***ДОСУГОВОЕ ОБЩЕНИЕ: МЕЖКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**

В данной статье рассматривается потенциал досугового общения в межкультурном взаимодействии с позиций культурологического и педагогического подходов.

Ключевые слова: досуговое общение, межкультурное взаимодействие, этнокультурная толерантность, педагогическая поддержка.

Одной из ключевых проблем современного мира является поиск новых, адекватных нынешней экономической, политической, социокультурной ситуации оснований для взаимодействия человека с человеком, солидаризации людей, создания ими согласованных ценностей. Сегодня Россия вовлечена в глобализационные процессы, связанные с созданием единого экономического, культурно информационного пространства, при этом требует продуктивное участие в них представителей разных этносов.

В то же самое время, по данным аналитического центра Юрия Левады [1], исследующем общественное мнение по социально-политическим и социально-экономическим вопросам, межэтнические отношения отражены в следующих результатах исследования за 2007 г.: россияне не вполне однозначно относятся к представителям разных национальностей. Возьмем для примера некоторые данные: симпатию, интерес к азербайджанцам проявляют 4 % опрошенных (в 1996 году эта цифра составила 2 %), к чеченцам – 2 % (2 %), к евреям – 6 % (7 %), к эстонцам – 4 % (6 %). Спокойно, как к любым другим, без особых чувств опрошенные относятся: к азербайджанцам – 71 % (69 %); к чеченцам – 57 % (51 %), к евреям – 84 % (83 %), к эстонцам – 78 % (82 %). Раздражение, неприязнь вызывают у респондентов: азербайджанцы – у 18 % (22 %), чеченцы – 22 % (27 %); евреи – у 6 % (8 %); эстонцы – у 4 % (3 %). У части опрошенных представители других национальностей вызывают недоверие, страх (азербайджанцы – у 7 % (7 %), чеченцы – у 19 % (20 %), евреи – у 4 % (2 %), эстонцы – у 5 % (3 %)). Данные опроса показывают, что преобладающей оценкой представителей других национальностей является нейтрально-толерантная, в которой очевидно индифферентно-терпимое отношение к представителям других национальностей. Раздражение к ним у обследуемых отражает нестабильность современной политики и экономики, а настраивает этнофобии у части опрошенных – как реакция на напряженность, которая возникает в обществе, а также является показателем общей культуры респондентов. Как показывают результаты опроса, лишь незначительная часть обследуемых проявляет симпатию, интерес к представителям других национальностей, и, следовательно, открыта для диалога, продуктивного сотрудничества. Этнокультурная толерантность как принцип жизнедеятельности пока еще не стала реальностью. При этом представленные данные изучения общественного мнения говорят о том, что значительная часть опрошенных, занимающих нейтральную позицию, может быть отнесена к группе этнокультурного риска, так как отсутствие четкой собственной позиции открывает доступ для ее формирования у заинтересованных в этом людей (политических партий, экстремистски настроенных неформальных организаций). Препградой такому вмешательству может быть воспитание этнокультурной толерантности, проявляющейся в интересе, взаимопонимании, уважении, готовности к сотрудничеству представителей разных этносов.

Весьма интенсивно межкультурные коммуникации осваиваются в сфере делового взаимодействия, субъекты которого включены в систему связей с представителями разных этнических культур и должны проявлять понимание, лояльность, готовность к сотрудничеству, знать особенности и владеть специфическими технологиями общения. Решению этой проблемы посвящены многочисленные разработки по межкультурным коммуникациям, в центре которых расположены вопросы преодоления языковых, культурных барьеров. Кросскультурные исследования, бизнес-тренинги направлены

на расширение сознания, его вывод за пределы этнокультурной локализации, обучение технологиям межкультурных коммуникаций. Весьма интенсивно межкультурные коммуникации осваиваются в сфере делового взаимодействия, субъекты которого включены в систему связей с представителями разных этнических культур и должны проявлять понимание, лояльность, готовность к сотрудничеству, знать особенности и владеть специфическими технологиями общения.

Не менее значима сфера повседневной жизни человека, предполагающая его включение в систему бытовых, социальных связей, в том числе в досуговое общение. С одной стороны, свобода выбора партнеров досугового общения, поиск точек соприкосновения на основе общих интересов субъектов создает благоприятную почву для межэтнического взаимодействия, с другой – отсутствие четких координат, регламентации (как в деловом общении) порождает дополнительные сложности («мы разные», «он не такой, как я» и т. д.).

В период тоталитаризма в нашей стране декларировался принцип «Все люди – братья», который на самом деле, реализовался в приоритете культуры одного народа над культурами других, консолидация общества носила скорее формальный, чем сущностный характер. Возможности для этнокультурной идентификации «неосновных этносов» ограничивались, как правило, пределами семьи, ее религиозными, культурными традициями, в обществе же понимание, лояльность, межнациональное единство сводилась к «показным» акциям (фестивали народов СССР, Дни культуры республик, оформление павильонов выставок и т. д.). Культурная патерналистская политика этого периода имела разрешительно-ограничительный характер по отношению к представителям «неосновных» этносов, ущемляющий их право на свободное социокультурное самоопределение. Это детерминировало ситуацию культурного неравенства, в которой один этнос наделялся преимуществами по отношению к другим. Неравенство, дискриминация порождали дискомфорт, неудовлетворенность, чувство неполноценности у представителей «других» народов. Эти явления чаще всего имели латентные формы проявления, что позволяло складывать мозаику вполне благополучного совместного бытия.

С распадом Советского Союза, с дальнейшим территориальным, религиозным, культурным размежеванием, ставшим мощным инструментом политической власти, направленной на решение проблем политической и экономической элиты за счет своих народов, культивирование этнокультурных обид, неприятие других этносов (вплоть до призывов к их уничтожению), существенно снижают возможности их мирного, созидательного взаимодействия, создания солидарности на основаниях культурно-смыслового плюрализма, признания равенства всех перед всеми.

Досуговое общение как обмен между субъектами культурными смыслами, обуславливающий их интеллектуальное, экзистенциальное единение на основе понимания, переживания культурных смыслов, является одновременно сферой и средством развития этнокультурного сообщества гражданского общества.

В процессе досугового общения в диалог вступают не просто субъекты, а их культурно-смысловые картины мира, результатом диалога являются новые культурно-смысловые структуры на личностном уровне (как результат интериоризации смыслов друг друга), так и создание совместных культурно-смысловых структур – согласованных ценностей.

А. Флиер [2] утверждает, что мультинасыщенность культурного пространства содержит современные маркеры для

культурной идентификации (профессионализм, универсальность и т.д.), которые практически не оставляют возможности для этнокультурной идентификации как стереотипа, элемента консерватизма, сдерживающего развитие креативности человека нового социокультурного формата – профессионала без каких-либо (в том числе этнокультурных) ограничений. Это делает человека мобильным, востребованным, имеющим возможность реализовать себя как профессионала практически в любой культурной среде. Досуговое общение в свете данной теории представляется универсальным полем взаимодействия креативных субъектов, оторвавшихся от «корневой системы» своей этнической культуры, руководствующихся прагматическими соображениями престижа, пользы для дела, расслабляющих развлечений. Здесь практически нет места для позитивных переживаний другого человека, направленности на него, мир его мыслей и эмоций. Досуговое общение подчинено, главным образом, демонстрации социального статуса субъектов, их материальных возможностей. «Я» и «Другой», конкуренты по сути, но в ситуации досугового общения обе стороны проявляют толерантность («я принимаю тебя, оставляю за тобой право быть не похожим на меня, быть собой»). Однако практически такие связи ограничиваются конкретной досуговой ситуацией, и не представляют собой экзистенциального единения на гуманной основе (интересов, ценностей, совместных переживаний).

Несмотря на очевидность этой тенденции, необходимо отметить, что притяжение к культурным истокам остается достаточно сильным. Сегодня общеизвестно, что «цивилизация мегаполисов» приближается к пику кризиса. По данным международного общественного фонда «Диалог культур – единый мир» [3], более 51 % жителей наиболее крупных и благополучных городов мира мечтают совершить «погреб» из индустриального рая. Они хотят жить среди первозданной природы и тишины. По мнению социологов, этот процесс сопровождается усилением ностальгических настроений по этническим корням, возникновением интереса к традиционным способам существования человека, к общению с близкими по духу людьми, что достаточно ярко подчеркивает всплеск мировой моды на этнику. Однако растущий интерес к этническим истокам было бы несправедливо связывать исключительно с их внешне атрибутивной привлекательностью. Экзистенциальное обоснование данного процесса связано с потребностью современного человека в преодолении одиночества, в общении с близким «Другим», и этнокультура является сферой сближения, культурные смыслы которой имеют консолидирующее значение.

Особенное положение занимает другой пласт – обычных людей, ведущих обыденный образ жизни (чаще всего с ним связывают образ жизни провинции), который сочетает в себе элементы креативной и этнической культур как равноценные, гармонизирующие жизненный уклад. Досуговое общение, ориентированное на этнокультурные ценности, способствует консолидации народов, их культурной идентификации, развитию народной культуры. Профессиональные цели-ценности, не утрачивая своей значимости, соседствуют, уживаются с этнокультурными ценностями (я – представитель своего народа, его культуры). Уклад семьи, организация жизни провинциального сообщества в гораздо большей степени ориентированы на «Другого» (родственника, соседа, жителя города и т. д.). Социокультурная идентификация, рефлексия выступают в качестве механизмов взаимодействия человека с человеком, и организация досугового общения связана прежде всего с расстановкой акцентов, маркеров-ориентиров: «Я» – представитель культуры своего народа, «Другой» представляет культуру его народа, Мы – создание совместных культурных паттернов, в которых взаимодействуют «Я» и «Другой», их культуры.

Однако идеальная картина межкультурного взаимодействия не столь оптимистична в реальной практике, где зачастую человек к человеку подходит со своим клише, «измеряя» Другого с позиций своего культурного паттерна, в котором могут доминировать различные признаки (раса, конфессио-

нальная принадлежность, культурные обычаи и традиции и т.п.). Ориентация на собственные культурные паттерны – этноцентризм признает их как образцы, по которым измеряются любые другие культуры, и, как следствие – возникновение этнокультурного высокомерия, нарастание экстремистских настроений, желание вытеснить «Других», непохожих на меня, а значит, иных людей более низкого сорта. В этом контексте досуговое общение приобретает два взаимноисключающих свойства: с одной стороны, досуговое общение как бескрайний простор для развития вместе с «Другими», установления контактов, познания культур «Других» (субъектов общения); с другой – досуговое общение как социокультурная провокация, связанная с конкуренцией, столкновениями, желанием доказать свое этнокультурное превосходство.

Культурно-смысловое пространство досугового общения, плюральное и противоречивое, требует от его участников толерантности как условия диалога, готовности включаться в культурно-смысловой мир друг друга, способности к его пониманию и совместному преобразованию. Толерантность выступает как инструмент гармонизации отношений между людьми, проявляющийся также в этнокультурных отношениях.

Проблеме этнической толерантности посвящены работы Е.В. Магомедовой, М. Марковской и др. авторов [3; 1; 2; 4]. Толерантность рассматривается как условие выживания современного человека, сохранения человечества; как динамика от терпимости к культуре толерантности. Толерантность выступает как принцип культуры, определяющий взаимодействие человека с человеком на основе понимания, принятия, уважения, сотрудничества.

Этнокультурная толерантность проявляется в уважении к своему и другим этносам, в преодолении стереотипов в отношении других, отличающихся от тебя людей, в отказе от оценочных клише с позиций приоритета своей культуры, в динамике от эмоционально-оценочного отношения к культурно-смысловому, ценностному отношению, которое выражается в этнотолерантном поведении и поступках, в солидарности представителей разных этносов, в создании ими согласованных ценностей.

Выделим следующие критерии этнокультурной толерантности:

- признание равенства других;
- знание, принятие культурных особенностей представителей разных национальностей;
- понимание, сопереживание (умение «быть Другим», видеть обстоятельства с точки зрения «Другого»);
- уважение образа жизни «Другого», логики его мышления, ценностей, поведения и т. д.;
- стремление к взаимопониманию, взаимодействию, сотрудничеству;
- создание согласованных ценностей.

Толерантный человек рассматривает партнера по досуговому общению как возможность самопознания, познания культурных смыслов, ценностей «Другого», который предстает как уникальная, креативная личность, особенная, отличная от меня, но не раздражающая, а вызывающая интерес, стимулирующая желание познавать ее, быть вместе, стремиться к совместной преобразовательной деятельности, строить отношения на паритетных началах – основания для солидарности.

В условиях этнической неоднородности, ставшей нормой жизни, а также развивающихся миграционных процессов на территории России, проблема этнокультурной толерантности приобретает значение принципа жизни, межкультурного диалога, условия гарантированной стабильности, создания сообщества людей, их креативного развития и солидарности.

Осмысление досуговой реальности как условия креативного развития и солидаризации людей предполагает также формирование этой самой реальности, которая будет содействовать практическому решению данной проблемы. Учитывая высокий уровень субъектности акторов досугового общения (свободу выбора культурных смыслов, партнеров, добровольность вступления в контакт и т. д.), речь может идти о педаго-

гической поддержке данного процесса: выборе повода, содержания, форм, адекватных, корректных технологий и тактик организации, включения субъектов в процессе межэтнического досугового общения. Педагогическая поддержка связывается с помощью в становлении культурно-исторического субъекта, способного участвовать в создании новых форм общественной жизни [8]. Специалист социально-культурной деятельности, организатор досугового общения, осуществляет педагогическую поддержку, моделируя социокультурную среду создавая культурно-смысловые конструкты, облекая их в формы культурно-досуговой деятельности, договариваясь заранее (согласуя с субъектами, выявляя их интересы, запросы, мотивы), формируя событие, по поводу и в рамках которого будет развернуто досуговое общение. Проектируя событие межэтнического взаимодействия субъектов досугового общения, необходимо обеспечить его соответствие следующим требованиям:

- тщательный отбор культурно-смыслового содержания, логика его выстраивания;
- художественно-эстетическая привлекательность оригинальности его оформления, подачи материала;
- стимулирование чувства причастности, гордости за свой народ, его культуру (яркие идентификационные маркеры: мой народ и я – едины);
- стимулирование взаимопознавательного интереса (исторического, художественного, эстетического) к культурным традициям этноса (этносов);

- создание условий для межкультурного диалога, вовлечение в событие (познавательные, игровые, творческие технологии);

- формирование психологической атмосферы взаиморасположенности, доброжелательности, этической ответственности (техники работы с командой, помощь, сотрудничество, консультирование, поддержка);

- создание согласованных ценностей (культурно-смыслового единства на когнитивном и аффективном уровнях);

- восхождение от этноцентристского сознания к поликультурному, гармонично сочетающему культурные смыслы, ценности разных этносов как условие их взаимодействия.

Информация о культуре этноса интериоризируется, реализуется в практической деятельности, становится частью культуры субъекта, остается в его сознании как некий культурно-идентификационный код, который присоединяет его к культуре другого этноса.

Таким образом, этнокультурная толерантность как принцип жизни, культуры, досугового общения проявляется в сознании, отношениях людей, способности к совместной преобразовательной деятельности. Это возможно при условии культурно-смыслового единения, создания социально-культурных программ, направленных на развитие и сближение народов разных национальностей России и Мира.

Библиографический список

1. Общественное мнение. – М.: Левада-Центр, 2007.
2. Флиер, А.Я. Культурология для культурологов / А.Я. Флиер. – М., 2002.
3. www.ethnomir.ru.
4. Магомедова, Е.В. Толерантность как принцип культуры: автореф. дисс. ... канд. филос. наук. – Ростов на / Д, 2001.
5. Гречко, П.К. Различие от терпимости к культуре толерантности / П.К. Гречко. – М., 2006.
6. Губогло, М.Н. Идентификация идентичности / М.Н. Губогло. – М., 2003.
7. Марковская, И.М. О декларации принципов толерантности / И.М. Марковская // Психология в меняющемся мире. – Челябинск, 2002.
8. Педагогическая поддержка ребенка в образовании: учеб. пособие / под ред. В.А. Слатенина. М., 2006
9. Степанов, П.В. Толерантный человек. Как его воспитать / П.В. Степанов // Народное образование. – 2001. – №6.
10. Сысоев, Е.В. Толерантность этнические неоднородного населения и типология ее носителей / Е.В. Сысоев // СОЦИС. – 2006. – №3.

Статья поступила в редакцию 15.06.09

УДК: 378.148

А.А. Веряев, д-р пед. наук, проф. АлтГПА, г. Барнаул, Email: pub@uni-altai.ru

А.Э. Можарова, ст. препод., КузГПА, г. Новокузнецк, Email: pub@uni-altai.ru

ИЗМЕНЕНИЕ РОЛИ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ

В статье рассмотрена эволюция представлений о медиаобразовании. Показано, что в современных условиях речь должна идти о реализации деятельностного подхода к указанной проблематике, что актуальным является обучение студентов и школьников порождению разнообразных медиатекстов, а не только использование средств массовой информации в качестве источников учебной информации.

Ключевые слова: медиаобразование, новые информационные технологии, медиатекст.

Относительно недавнее педагогическое прошлое характеризовалось присутствием двух интересующих нас направлений развития. Одно из них отвечает реализации медиаобразования, второе - компьютеризации современной школы (как высшей, так и средней общеобразовательной). Два указанных направления сосуществовали относительно автономно. Второе развивалось и развивается более интенсивно, история медиаобразования уже полувекковая, но успехи на его пути намного более скромные. Цель настоящей статьи состоит в том, чтобы показать, что в современных условиях происходит сближение указанных направлений развития педагогической практики, вплоть до их слияния. Этому есть объективные причины. Соответствующая тенденция влияет на характер организации педагогического процесса в школе и характер подготовки педагогических кадров для школы. Последнее еще слабо осознается в силу устаревших представлений о роли медиа и средств массовой информации (СМИ) в педагогическом процессе.

Современные социокультурные условия характеризуются значительным и широким распространением новых инфор-

мационных и коммуникационных технологий. Система образования, естественно, не остается в стороне от этих процессов. Отражением их в российской системе образования является появление в 1985 году нового учебного предмета «Основы информатики и вычислительной техники». Надо сказать, что за прошедшие двадцать четыре года эта дисциплина значительно эволюционировала. Она наполнилась новым содержанием, в ней появилась значительная технологическая составляющая. Называться дисциплина стала по-иному: «Информатика и информационные и коммуникационные технологии». Технологическая составляющая информатики, как это не покажется странным, начала интенсивно воздействовать на процесс гуманитаризации образования. Станным это кажется, поскольку информатика и компьютер ассоциируются с точными науками, в которых присутствует значительная алгоритмическая составляющая, поскольку компьютер переводит на программную основу (речь идет о программировании учебной деятельности, а не о написании программ и программировании на языках высокого уровня) в первую очередь

процесс обучения естественнонаучным дисциплинам. Напомним, что гуманитарные педагогические технологии – это технологии, ориентированные на развитие человеческой личности и на создание соответствующих условий для этого. Это способы совершенствования моральных и этических норм, способы развития интеллектуального потенциала и физического состояния.

В то же время, в последние годы возрастает роль мультимедиа и как показывает практика и опросы учителей, в первую очередь в современном образовании начинают выигрывать от информатизации и компьютеризации гуманитарии, использующие разнообразный иллюстративный материал на своих компьютеризованных занятиях. Иллюстративный материал для организации педагогического процесса педагоги находят, используя самые разнообразные источники (сканируют бумажные носители информации, приобретают мультимедийные диски, выкачивают материал по сети Интернет с разнообразных сайтов, включая федеральные хранилища цифровых образовательных ресурсов). Несмотря на полувековой срок медиаобразования, реально оно начинает работать только сейчас, при этом качественно трансформируясь по сравнению с предыдущими годами. Отметим попутно, что первая учебная программа по медиаобразованию была составлена в 1959 году для школьников XI классов М. Маклюэном в Канаде.

Остановимся подробнее на трансформации, а вернее на эволюции идеи медиаобразования. Здесь нам придется обратиться не только к наблюдениям, но и анализу фактического материала, литературных источников.

Начнем с самых общих замечаний относительно историчности культуры и образования. В замечательной брошюре [1] И.М. Яглом обосновывает тезис о том, что культурные традиции тесно связаны с доминирующими в обществе технологиями, наукой и находят свое отражение в образовании. Он проводит сопоставление и соотнесение исторических периодов, с направлениями математики в эти периоды, развитием производств и интенсивно развивавшимися в те периоды видами искусств. Налицо определенная корреляционная, а где-то даже и причинно-следственная связь. Конец XX и начало XXI веков характеризуются развитием машинной математики, информатики, «машинных искусств» (И.М. Яглом; к машинным искусствам следует отнести машинную графику, машинную музыкальную аранжировку, компьютерный дизайн, компьютерный монтаж фильмов, компьютерную мультипликация, создание спецэффектов и т.п.).

Независимо от исторических эпох, при освоении человеком техники и технологий первоначально осуществляется так называемый «синтаксический» период освоения технологий: человечество осваивает инструментарий, затем актуализируются семантические и прагматические периоды, в рамках которых начинает осуществляться самореализация, самопрезентация, творчество личности с использованием освоенного инструментария. К примеру, для того, чтобы режиссеру можно было на театральном спектакле использовать световые эффекты, цивилизации нужно было ранее освоить работу с электричеством, создать соответствующее оборудование.

Отметим, что, по-нашему мнению, в настоящее время в школьной и вузовской практике в основном освоен синтаксический этап работы с персональным компьютером, и актуальными становятся семантический и прагматический этапы его освоения. При этом благоприятное влияние на переход к новым этапам оказывают несколько факторов. Перечислим некоторые из них.

Современный персональный компьютер и периферийное оборудование к нему значительно понижают пороги сложности многих видов деятельности. Например, хорошо известно, что компьютер с принтером уже представляют собой готовую издательскую систему, на которой возможно легко как создавать, так и размножать небольшими тиражами буклеты, методички, пригласительные билеты, программки конференций и других мероприятий.

Персональные компьютеры, которые устанавливаются

сегодня в образовательных учреждениях, настолько мощны, что позволяют осуществлять эти виды деятельности, а пользовательский интерфейс, реализованный для осуществления взаимодействия персонального компьютера и пользователя, настолько упростился, что практически не осталось психологических барьеров для освоения новой техники, как говорят, компьютер способен освоить даже «домохозяйки».

Еще одна особенность, способствующая не только учебной, а настоящей, востребованной обществом деятельности, заключается в том, что в старшем звене школы, в вузе осваиваются настоящие профессиональные программные пакеты, а не урезанные по своим функциональным возможностям или специально написанные для учебного процесса.

И, наконец, еще один важный фактор, актуализирующий роль медиаобразования в настоящее время. Перечень приложений компьютера определяется во многом богатым периферийным оборудованием или оборудованием легко сопрягающимся с ним. Широкое распространение в настоящее время получили печатающие устройства, сканеры, цифровые фотоаппараты, цифровые видеокамеры и т.п. Бурное развитие сети Интернет, сервисов, которые Интернет предлагает, привело к тому, что отдельный субъект получил возможность выставлять на всеобщее обсуждение свои персональные наработки, высказывать публично и делать доступной для большой аудитории свою точку зрения. Таким образом, средством массовой информации становится отдельная личность, владеющая современными информационными и коммуникационными технологиями.

Итак, налицо превышение некоторой критической массы обстоятельств, влияющих на изменение значимости медиаобразования и усиления в нем деятельностного компонента. Общество шло к этому постепенно. Достаточно проанализировать названия статей, посвященных медиаобразованию, чтобы лишний раз убедиться в этом. Если выстроить источники информации из библиографических списков литературы, посвященных медиаобразованию в хронологическом порядке и выписать ключевые понятия, ключевые идеи, то можно обнаружить примерно следующее: диафильмы, кинофильмы, кинематография, экранная грамотность, радио, телепередачи, СМИ, кино клуб, художественный фильм, ребятам о газете, урок с использованием диафильмов, фотокружок в школе, самодельная пресса, введение в книговедение, школьный радиоузел, радиожурналистика, телекоммуникации, Интернет и т.д.. Таким образом, даже названия статей, ключевые идеи из них отражают эволюционность направления в педагогике, именуемое медиаобразованием. При этом из представленного списка виден переход от пассивного восприятия информации от СМИ к активному порождению медиапродуктов, медiateкстов.

Приведем еще ряд аргументов, говорящих об изменении значимости и подхода к осуществлению медиаобразования в современных условиях. Таким аргументом может быть отражение изменения в определениях медиаобразования и появление в них новых акцентов. Приведем для сравнения лишь несколько типичных, институционализированных в педагогике определений. Российская педагогическая энциклопедия [2] определяет медиаобразование (англ. media education от лат. media – средства) как направление в педагогике, выступающее за изучение закономерностей массовой коммуникации (прессы, телевидения, радио, кино, видео и т.д.). Основными задачами медиаобразования тот же источник считает подготовку нового поколения к жизни в современных информационных условиях, к восприятию различной информации, научение человека пониманию ее, осознанию последствий ее воздействия на психику, овладение способами общения на основе невербальных форм коммуникации с помощью технических средств.

С нашей точки зрения, такой взгляд на медиаобразование устарел. При этом с момента выхода цитированного издания прошло всего 15 лет.

Вот как определяет медиаобразование электронная энциклопедия – википедия [3]: медиаобразование (англ. media education) — изучение средств массовой коммуникации —

прессе, телевидения и радиовещания, кинематографа, Интернета — как в рамках профессиональной подготовки работников этой сферы, так и как необходимое любому современному человеку освоение существующих информационных технологий, формирующее медиаграмотность — развитую способность к восприятию, анализу, оценке и созданию (выделено нами, А.В., А.М.) медиатекстов, к пониманию социокультурного и политического контекста функционирования медиа в современном мире, используемых ими кодовых и репрезентационных систем.

В 2003 году известный российский специалист по медиаобразованию А.В. Федоров провел опрос экспертов в области медиаобразования из разных стран [4, с. 26]. Двадцать пять из двадцати шести опрошенных среди разных вариантов дефиниций медиаобразования посчитали наиболее адекватным определение ЮНЕСКО: «Медиаобразование

- связано со всеми видами медиа (печатными и графическими, звуковыми, экранными и т.д.) и различными технологиями;

- дает возможность людям понять, как массовая коммуникация используется в их социумах, овладеть способностями использования медиа в коммуникации с другими людьми;

- обеспечивает человеку знание того, как:

- анализировать, критически осмысливать и создавать медиатексты;

- определять источники медиатекстов, их политические, социальные, коммерческие и / или культурные интересы, их контекст;

- интерпретировать медиатексты и ценности, распространяемые медиа;

- отбирать соответствующие медиа для создания и распространения своих собственных медиатекстов и обретения заинтересованной в них аудитории;

- получить возможность свободного доступа к медиа, как для восприятия, так и для **продукции** (выделено нами А.В., А.М.).»

Сопоставление определений показывает появление в них достаточно важного обстоятельства, которое может существенно изменить практические подходы к реализации медиаобразования в учебных заведениях: речь идет о том, что обучаемым необходимо осваивать технологии создания собственных медиатекстов.

В качестве дополнительного комментария к приведенному определению из электронной энциклопедии отметим, что мы выстраиваем цепочку из понятий «грамотность», «компетентность» и «культура», отражающих этапы приобщения человека к той или иной сфере деятельности. Современное российское образование ориентируется на компетентностный подход в организации педагогического процесса и достижения образовательных результатов. По этой причине приведенное определение нуждается в дополнительном редактировании, замене термина «грамотность» на «компетентность», а также дополнительном усилении деятельностного элемента - описания способов достижения анонсированных целей. Многие современные определения медиаобразования уже прямо указывают на необходимость обучения различным формам **самовыражения при помощи медиатехники** (выделено нами А.В., А.М.).

Обратим внимание на одно достаточно важное наблюдение. В.Г. Костомаров пишет [5, с. 53]: «Масс-медийные тексты все заметнее отходят от книжной традиции словесных способов передачи знания, вовлекая изобразительные в качестве едва ли не главных поставщиков сведений». Далее он цитирует О.В. Пойманову: «Изображение уже не просто иллюстрирует вербальный текст, а включается в его семантику... Статические и динамические изображения, включаясь в семантическую ткань видеовербального текста, превращают его в более мощное, по сравнению с вербальным текстом, средство корреляции между семантикой и глубинными структурами знания о мире в концептуальной системе личности».

Современное состояние СМИ и их влияние на образование ставят перед системой образования важные задачи: научиться сопрягать в ходе учебного процесса два разных потока информации (учебной, систематизированной, специально адаптированной и внешней, хаотичной, неадаптированной), уметь выстраивать дидактический процесс с использованием разнообразных семиотических систем, без существенного акцента на вербальные системы, на письменное слово, уметь порождать у подопечных гармоничные «образы мира» (А.Н. Леонтьев), используя «мозаичную» (А. Моль) технологию. В то же время, экранные методы подачи информации позволяют учителю в школе, преподавателю в вузе быть более убедительными при изложении материала.

За 11 лет обучения в школе учащиеся проводят в классе 15 тысяч часов. За это же время перед телевизором (который стал уступать первенство монитору компьютера) они сидят 18 тысяч часов. Естественно это сказывается на характере восприятия материала и разнообразной информации, имеет место привыкание к «серфингу» взгляда по поверхности экранов. Результатом такой клиповой подачи материала становится «мозаичная» (по А. Молю) культура человека. На гармонизацию «образа мира» будет при этом работать критичность мышления обучаемых, критичность восприятия ими информации. Указанную критичность мышления необходимо будет формировать в ходе педагогического процесса, в частности, в рамках медиаобразования. С критичностью мышления тесно связана информационная безопасность человека, поскольку негативным результатом информационного воздействия является манипулирование сознанием. Критичность мышления в свою очередь работает на формирование субъектности обучаемых.

Весьма важным аргументом, обосновывающим усиление роли медиаобразования и изменения его значимости в современных социокультурных условиях, является апелляция к так называемому принципу открытости. В последние годы в педагогической литературе все чаще стали упоминать, что система образования функционирует в открытом мире. Подчеркнем, что открытыми являются не только национальные и региональные образовательные пространства, но и отдельные образовательные учреждения. Каждое образовательное учреждение является относительно автономным, но полной автономии и замкнутости по отношению к разнообразным потокам (именно так диагностируется открытость) нет. Если в неравновесных физико-химических системах, которые интенсивно исследовались несколько десятилетий назад, в частности, одним из основателей синергетики Ильей Пригожиным, рассматриваются потоки вещества, энергии и импульса, то в социальных системах необходимо вводить потоки еще и других типов. Важнейшими среди них являются информационные, финансовые, потоки самих обучаемых и обучающихся (вспомним о важности академической мобильности). Из открытости образовательного процесса по отношению к информационным потокам, следует важность опоры на СМИ в организации педагогической деятельности.

Не все о чем говорится в этой статье однозначно и альтернативно. Например, с критичностью мышления, о которой речь шла выше, связана постоянно осуществляемая человеком рефлексия, постоянно осуществляемый анализ того, какие цели преследовал автор медиатекста. А это приводит к тому, что, например, вместо того, чтобы смотреть фильм и наслаждаться игрой актеров, видеорядом, быть захваченным сюжетом, человек будет сидеть и анализировать, почему оператор снял сцену именно так, есть ли дублер в этой сцене и т.п. Действительно, справедливо библейская мудрость: многие знания порождают и много печали. Поэтому можно услышать и ожидать возражения высказываемым в статье положениям и утверждениям. Мы осознаем, что вопросы, затронутые в статье достаточно сложны, сложны их педагогические интерпретации и практические реализации. Но это

лишь подчеркивает тот факт, что будущие педагоги должны получать очень серьезное образование в области медиа, мультимедиа, СМИ.

Результатом осознания важности медиаобразования стало введение в 2002 году новой вузовской специализации «Медиаобразование» (03.13.30). К сожалению, готовят в рамках специализации инженеров, в то же время, каждый учитель должен владеть соответствующим набором навыков, умений, знаний, которые составляют ядро медиаккомпетентности.

Мы считаем вполне оправданным расширение представлений об ИКТ-компетентности, и включение в нее пред-

ставлений о медиаккомпетентности. Разделять их не представляется возможным в силу тесной взаимной зависимости.

На одной из встреч со студентами в Томском государственном университете психолог В.П. Зинченко говорил, что искусство на столетие или, по крайней мере, значительно опережает науку в познании жизни, человека, общества. Отсюда следует естественное предложение: давайте с помощью компьютерного искусства, компьютерных медиатехнологий познавать человека и в то же время образовывать его, воспитывать.

Библиографический список

1. Яглом, И.М. Современная культура и компьютеры [Текст] / И.М. Яглом. – М.: Знание, 1990.
2. Медиаобразование // Российская педагогическая энциклопедия. Т.1 [Текст] / гл. ред. В.В.Давыдов. – М.: Большая российская энциклопедия, 1993.
3. Медиаобразование[Электронныйресурс]-<http://ru.wikipedia.org/wiki/>
4. Fedorov, A.V. Media Education Must Become Part and Parcel of the Curriculum [Текст] / Thinking Classroom // A.V. Fedorov. – 2006. – Vol. 7. – №3.
5. Костомаров, В.Г. У одного - искусство, у другого - монстр [Текст] // В кн.: Язык. Культура. Общение: сборник научных трудов в честь юбилея заслуженного профессора МГУ имени М.В. Ломоносова С.Г. Тер-Минасовой. – М.: Гнозис, 2008.

Статья поступила в редакцию 17.06.09

УДК 373: 102.372

Э.К. Брейтшам, д-р пед. наук, проф. АлтГПА, г. Барнаул, Email: pnb@uni-altai.ru

НЕКОТОРЫЕ НОВЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В РАЗВИТИИ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ И ВУЗЕ

В работе представлены новые тенденции в развитии математического образования, некоторые отрицательные следствия из них, выделены направления позволяющие их преодолеть в рамках деятельностно-смысловой организационно-методической системы обучения.

Ключевые слова: *деятельностно-смысловая организационно-методическая система обучения, математическое образование, смысл, понимание, деятельность, знаково-символическая деятельность.*

В настоящее время изменения школьного математического образования в России связаны со следующими основными факторами:

1. Переход к профильному обучению на старшей ступени общеобразовательной школы.

2. Разработка и внедрение новых учебных планов и стандартов нового поколения по естественнонаучным и математическим дисциплинам;

3. Введение единого государственного экзамена (ЕГЭ) в «штатный режим» (не эксперимент); обязательность ЕГЭ по математике для всех выпускников общеобразовательной школы.

4. Введение государственной итоговой аттестации (ГИА) выпускников девятых классов по математике в тестовой форме (эксперимент, охватывающий примерно половину выпускников основной школы 2009 года).

5. Неоправданный практицизм в преподавании математики учителями и соответствующий настрой учащихся (а также их родителей), ведущий к усилению влияния так называемого «вычислительного подхода» [2] в развитии мышления обучающихся (обучение алгоритмам без достаточно глубокого осознания их сути).

Последний фактор обычно объясняется необходимостью подготовки старшекласников к ЕГЭ, а выпускников девятых классов – к ГИА.

Следует отметить, что практика перехода к профильному обучению на старшей ступени общеобразовательной школы показала ряд негативных следствий для обучения математике. Известно, что математика во все времена являлась «трудным» предметом в школе; по математике, чаще всего, самая низкая успеваемость школьников в классе и школе, поэтому в профильные математические и естественно-математические классы идёт не более 15% десятиклассников в городах, а в сель-

ских школах – и того меньше. Остальные же старшекласники стали изучать математику в объёме четырёх часов в неделю, против прежних шести. В результате снижается общий уровень математической подготовки выпускников общеобразовательной школы. Кроме того, значительная часть таких выпускников поступает на технические специальности в вузы и на факультеты математики, физики и информатики в педагогические вузы. Поэтому уровень математической подготовки первокурсников таких факультетов вузов заметно снижается, а следствием является и снижение математической подготовки будущих учителей, инженеров и др.

Снижение уровня математической подготовки связано как «с технической составляющей» (неумение выполнять простейшие тождественные преобразования, незнание формул), так и с образовательной составляющей (отсутствие математической культуры, интуиции, осознанного восприятия учебного материала, его понимания и др.).

Все указанные выше факторы и негативные следствия из них требуют достаточно радикального пересмотра сформированной ранее организационно-методической системы предметной математической подготовки школьников и студентов. Наиболее перспективными направлениями в перестройке организационно-методической системы математической подготовки выпускников школы и студентов младших курсов вузов, способствующей как *повышению «технической составляющей»*, так и повышению математической образованности личности, её математической культуры, являются:

- более продуктивное использование образовательного потенциала математики как составляющей человеческой культуры;
- направленность обучения математике в школе и вузе на её *понимание* (акт «присвоения» индивидом внешнего содержания, включение его в индивидуально-своеобразную систему связей» [3, с. 3];

- развитие знаково-символической деятельности обучающихся;
- интеграция различных форм представления математического знания;
- развитие абстрактного и визуального мышления обучающихся;
- использование эвристического потенциала предмета, формирование интуитивных представлений абстрактных понятий.

Поясним кратко целесообразность выделения перечисленных выше направлений и возможность их реализации в процессе преподавания математики в школе и вузе в рамках *деятельностно-смысловой организационно-методической системы обучения*, которая является своеобразным социокультурным инструментом становления и развития единства мотивационно-смысловой, предметно-деятельностной и интеллектуально-коммуникативной сфер личности.

Методологические идеи математики являются универсальными и носят общенаучный характер: идеи математического моделирования, математической структуры (топологической, алгебраической, порядковой); формализации и символизации; непрерывности и дискретности; аксиоматизации; функциональной зависимости и др.

Процессу абстрагирования в математике принадлежит особое место: он осуществляется через ряд последовательных ступеней, что позволяет выделять максимально абстрактно-общие, универсальные характеристики реальных объектов и процессов, строить их универсально-общие модели; изучение абстрактных моделей реальных объектов создаёт условия для широты применения полученных результатов. Наиболее распространённые в математике виды абстракций – это обобщающая абстракция (абстракция отождествления), идеализации и различные абстракции осуществимости.

Наконец, математика рассматривается как особый исследовательский метод познания мира, так как служит инструментом естественных наук в получении новых выводов о материальных процессах, а соответствующий математический метод мышления включает в себя основные операции теоретического мышления: обобщение, сравнение, аналогию, анализ, планирование, рефлексию.

Перечисленные особенности математического знания позволяют выявить те проблемы, которые возникают у обучающихся при усвоении математики, и свидетельствуют о необходимости осмысления и понимания учебного материала с целью преодоления возможного формализма и направленности на развитие личности средствами учебного предмета. Кроме того, в математике структурные связи математических понятий и фактов редко лежат на поверхности. Их выявление и постижение связано с необходимостью проникновения обучающегося в суть понятия или факта, то есть со становлением структурно-предметного аспекта смысла понятия (факта). Очевидно, что постижение сути математического факта предполагает организацию деятельности обучающихся по установлению существенных связей нового с усвоенным ранее знанием; построению структурных схем нового понятия и его взаимосвязей с другими понятиями и фактами изучаемой темы; осмыслению роли и функций нового понятия в теме. В частности, постижение идеи линеаризации, являющейся структурно-предметным смыслом понятия производной функции, невозможно без актуализации знаний обучающихся по теме «Линейная функция».

Целью *деятельностно-смысловой организационно-методической системы обучения* математике старшеклассников и студентов является *понимающее усвоение* предмета и развитие теоретического мышления обучающихся [1]. Эта система рассматривается нами как одно из направлений реализации личностно ориентированной парадигмы в образовательном процессе. Ключевыми категориями *деятельностно-смысловой системы обучения* являются «понимание», «смысл», «деятельность».

Выбор ключевых категорий обусловлен тем, что становление личности в обучении во многом определяется *пони-*

нием учебного материала; только в этом случае происходит постижение сущности изучаемого явления, осознанное усвоение им учебного материала, обогащение личностного опыта обучающегося. Так, В.П. Зинченко считает: «Понимание есть средство усвоения знания, но для того, чтобы оно стало таковым, необходимо сделать его целью обучения. Знание, в свою очередь, не только цель обучения, но и материал, средство, с помощью которого развивается и расширяется понимание» [4, с. 275]. Анализ категории «понимание» показывает тесную связь между *смыслом* и *пониманием*, которая нашла свое отражение в работах Е.Ю. Артемьевой, А.А. Брудного, В.П. Зинченко, В.В. Знакова и др. Важным является положение о том, что смысл является «продуктом процесса понимания», и в этом заключен его развивающий потенциал, который целесообразно использовать в образовании старшеклассников и студентов.

Многие психологи и педагоги склоняются к мысли, что целесообразно в настоящее время *обучение рассматривать* как один из основных процессов, связанных с *присвоением смыслов* [4]. «Смысл» рассматривается как субъективно-объективная категория. Смысл интегрирует сознательное, разумное отношение к действительности [6]. Понимание и смысл теснейшим образом взаимосвязаны: понимание рассматривается как процесс поиска смысла; понятие «смысл» – в качестве средства, организующего процессы понимания.

Понятие «смысл» связывает между собой три фундаментальные психологические категории – деятельность, сознание, личность [6, с. 300]. Категория «смысл» выполняет интегрирующую функцию, имеет предметную основу и отражает структуру предмета, его внутренние структурные (сущностные) связи; смысл – это максимально редуцированная сжатая схема, включающая значения, связи и отношения между ними. Смысл характеризует предмет не сам по себе, а личностное восприятие предмета, его свойств, его функциональное содержание и назначение. Так, одним из необходимых условий постижения старшеклассниками и первокурсниками смысла начал математического анализа является понимание ими, что предметом изучения в анализе является функция действительного переменного – основной образовательный объект дисциплины. Операции предельного перехода, дифференцирования, интегрирования – это операции над функциями и всё, что изучается в этом курсе, имеет целью раскрытие всех сторон, свойств и возможных приложений функции. Рассматривая изучаемый материал с этих позиций, обучающийся получает целостное восприятие предмета. Только достигнув такого понимания, он будет в состоянии правильно выбрать и осознанно применить необходимый алгоритм для решения задачи, а не искать алгоритм «методом тыка».

Отметим важную роль математических понятий в понимании математического материала обучающимися. Математические понятия рассматриваются как ведущие компоненты учебно-познавательной деятельности и как структурные компоненты мышления. В процессе обучения имеет место взаимообусловленность усвоения понятий с развитием теоретического мышления человека. Рассматривая содержание предмета как достояние человеческой культуры, культурно-исторического опыта, необходимо, чтобы в процессе формирования понятий нашли отражение их происхождение и развитие, смыслы и значения, возможные интерпретации, построение образа.

Достижение *понимания* учебного материала в *деятельностно-смысловой организационно-методической системе* осуществляется с помощью структурирования содержания учебного материала на основе выделения основных образовательных объектов разделов – чаще всего это ведущие понятия курса. Например, математического анализа, раскрытия различных аспектов смысла математических понятий, явного выделения методов получения основных результатов в конкретной математической дисциплине, создания условий для осознания обучающимися теоретической базы основных алгоритмов, организации знаково-символической деятельности обучающихся.

Роль знаково-символической деятельности и интеграции различных форм представления информации трудно переоценить на любой ступени процесса обучения математике. Это связано с тем, что спецификой математики является широкое оперативное использование универсального символического логико-математического языка, служащего также языком абсолютного большинства естественных наук.

Психологами и дидактами доказано, что основные трудности и проблемы, возникающие в обучении математике, берут своё начало от недостаточного умения декодировать информацию, представленную знаково-символическими средствами, идентифицировать изображение с реальным математическим объектом, выделять в моделях закономерности, оперировать моделями, знаково-символическими средствами. Таким образом, качество усвоения математики во многом определяется сформированностью знаково-символической деятельности обучающихся, пониманием и осознанностью оперирования математическими объектами и их заместителями (моделями, знаками, символами и др.). При этом особую значимость приобретают такие виды знаково-символической деятельности как моделирование, кодирование, схематизация и замещение. Следует отметить, что если в начальной и основной школе учителя математики уделяют специальное внимание введению нового математического знака или символа, его истории и учат школьников оперированию с новым знаком, то на старшей ступени школы и в вузе такая работа преподавателем проводится очень редко. В результате, например, при изучении понятий начал анализа в школе, учащиеся допускают большое число ошибок, связанных с неверным использованием символики, с непониманием смысла введённых символов. Аналогичная картина наблюдается на первых курсах и при изучении специальных математических дисциплин на физико-математических факультетах педагогических вузов, а также при изучении высшей математики в технических вузах.

Так, например, при изучении элементов анализа вводится своя специфическая символика (f' , \int , \lim и др.), использование которой требует как освоения соответствующих правил, так и постижения её смысла (они обозначают новые операции, производимые над функциями).

Отметим также, что понятие «смысл» является категорией семиотики, где смысл рассматривается как содержание знаковой структуры. Семантика математического языка изучает отношения между языковыми образованиями и обозначаемыми ими объектами, она рассматривает язык с точки зрения *смысла, содержательного значения его выражений*. Постигание логико-семиотического смысла ведущего математического понятия – основного образовательного объекта – связано со знаково-символической деятельностью, с деятельностью визуализации, построения и распознавания образа абстрактного понятия. Только осознание обучающимся взаимосвязи содержания понятия, его знаково-символического представления и различных аспектов смысла позволяет ему правильно оперировать знаково-символическими средствами

и постигать значение и смысл нового математического знания.

Следствием этих положений является необходимость целенаправленной работы преподавателя по созданию условий формирования в сознании обучающихся образа математического понятия и по постижению ими единства графического, формально-логического, словесного его представления. В то же время понимание специфики каждой формы представления понятия создаёт условия для расширения сферы применения понятия, возможности его более широких приложений.

Наконец, *использование эвристического потенциала предмета, формирование интуитивных представлений абстрактных понятий* способствует установлению ассоциативных связей между фактами изучаемой темы, обогащению личного опыта обучающегося, установлению связи между житейским и научным опытом школьника (студента), расширяет возможности применения изученного материала, как в рамках данной дисциплины, так и в смежных дисциплинах. При этом, конечно, возникает опасность неверных ассоциаций, противоречий между научными фактами и имеющимися традиционными установками, связанными с неверными обобщениями «житейских» представлений.

Так, в практике обучения мы часто сталкиваемся с представлениями старшеклассников о касательной к некоторой кривой как прямой, имеющей единственную общую точку с кривой; о пределе функции как о некотором «тупике», «упоре», «конце пути» функции. Но эти представления достаточно легко преодолимы и могут быть исправлены на представления, раскрывающие *сущность понятия*, что способствует осознанному, понимающему усвоению абстрактных понятий и фактов. В частности, если речь идёт о касательной, то целесообразно усилия преподавателя направить на создание условий, позволяющих обучающемуся представлять касательную как прямую, которая в окрестности точки касания «сливается», совпадает с кривой. Такое представление раскрывает локальный характер понятия, даёт инструмент для различения касательной и других прямых, имеющих общие точки с графиками функции.

Вместе с тем, в процессе понимания широко используются «предпонятийные» формы мышления, являющиеся носителями эвристического потенциала, без которого вряд ли возможно формирование теоретического мышления [5, с. 40-41]. Данное положение подчёркивает целесообразность использования различных уровней строгости и формализации при организации усвоения абстрактных математических понятий и привлечения жизненного опыта обучающихся, а также использования наглядных средств различного характера для осознания и понимания ими учебного материала.

В заключении отметим, что реализация описанных выше направлений способствует формированию интереса к изучению фундаментальных математических дисциплин и преодолению возникающих отрицательных тенденций в математическом образовании.

Библиографический список

1. Брейтигам, Э.К. Деятельностно-смысловой подход в контексте развивающего обучения старшеклассников началам математического анализа [Текст]: монография / Э.К. Брейтигам. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 2004.
2. Брунер, Дж. Культура образования [Текст] / Дж. Брунер; пер. Л.В. Трубицыной, А.В. Соловьёва. – М.: Просвещение, 2006.
3. Залевский, Г.В. Объяснение и понимание как методы наук о психике [Текст] / Г.В. Залевский // Вестник Томского государственного университета. – 2005. – №3 (286).
4. Зинченко, В.П. Психологические основы педагогики (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова) [Текст]: учебное пособие / В.П. Зинченко; при участии С.Ф. Горбова, Н.Д. Гордеевой. – М.: Гардарики, 2002.
5. Когаловский, С.Р. О ведущих планах обучения математике [Текст] / С.Р. Когаловский // Педагогика. – 2006. – №1.
6. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности [Текст] / Д.А. Леонтьев. – 2-е, испр. изд. – М.: Смысл, 2003.

Статья поступила в редакцию 17.06.09

УДК 74.58

О.А. Брылева, канд. психол. наук, доц. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: pub@uni-altai.ru
Ю.А. Мельникова, соискатель АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: pub@uni-altai.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ В РЕШЕНИИ ЖИЗНЕННЫХ ЗАДАЧ

В статье обозначены основные подходы к типологии жизненных задач, описаны основные способы их решения. Исследованы основные трудности, возникающие при формулировании и решении жизненных задач. Показаны виды психологической помощи человеку, столкнувшемуся со сложностями в формулировании и решении жизненных задач.

Ключевые слова: **жизненные задачи человека, их типы, формулирование, способы решения, психологическая помощь, группы респондентов.**

В современной психологии при описании развития человека достаточно часто используются такие категории как жизненный путь, жизненное пространство, жизненный мир, жизненная ситуация, стратегии жизни, жизненные планы. Основовоположником изучения этих категорий является Б.Г. Ананьев, разработавший концепцию жизненного пути. По его мнению, жизненный путь человека складывается из последовательности событий, которые формируют его как личность и как субъект деятельности в конкретном культурно-историческом контексте [1]. Психологи активно исследуют проблемы развития личности как субъекта жизненного пути (Б.Г. Ананьев, К.А. Абульханова и др.), субъектности личности (С.Л. Рубинштейн, А.В. Брушлинский, В.А. Петровский), самоактуализации (А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Фромм) и самореализации личности (Э.В. Галажинский, Л.А. Коростылева, Д.А. Леонтьев и др.), поиска и обретения смысла жизни (Б.С. Братусь, В.В. Сериков).

Введение в современную психологию вышеперечисленных категорий позволяет понять человека как целостную систему, находящуюся в постоянном развитии. Становление и развитие человека на жизненном пути проходит через ряд жизненных задач, которые необходимо решить человеку. Сегодня в период экономического кризиса в стране у многих людей появились трудности, связанные с решением их жизненных задач. Поэтому проблема исследования возможностей психологической помощи в этих ситуациях является весьма актуальной.

Мы придерживаемся подхода к решению жизненных задач, который наметил в своих работах Д. Дёрнер. По его мнению, трудности, появляющиеся при решении различных жизненных задач, возникают вследствие сложности, непрозрачности, динамики, сетевидности и неполноты или неверности знаний о данной задаче [2].

В сложных сетевидных системах, к которым принадлежит жизненная задача, по мнению Д. Дёрнера, необходимо рассматривать все возможные аспекты целостной системы, учитывать влияние отдельных компонентов системы друг на друга. Анализируя различные способы решения сложных жизненных задач, автор приходит к выводу, что некоторые люди склонны избегать решения тех проблем, которые непонятны и свидетельствуют о беспомощности человека в данном вопросе. Автор называет это «способностью переносить неопределенность» [2, с. 40]. При решении жизненных задач необходимо применять иной способ мышления, чем просто установление причинно-следственной связи. Сетевидность заключается в том, что вмешательство и влияние лишь на один параметр системы влечет за собой отдаленные и косвенные последствия [2]. Наличие сетевидности приводит к закономерному усложнению системы. Сложность системы – величина субъективная. Зачастую задача бывает сложной из-за непрозрачности, которая обусловлена тем, что многие признаки ситуации недоступны тому, кто решает задачу. Под динамикой автор понимает непрерывное развитие проблемной ситуации, что создает дополнительную сложность при её решении, так как попытки выявить, в каком направлении будет развиваться ситуация, вызывают у людей большие затруднения. Чтобы избежать ошибок при решении задач, необходимо учитывать возможность видения искаженной информации, но это не всегда возможно в силу психологических особенностей че-

ловека. Стремление человека к определенности зачастую приводит его на путь ошибочных решений.

Для изучения структуры жизненных задач, основных способов их решения нами было проведено исследование, на первом этапе которого предстояло выяснить, готовы ли респонденты формулировать, принимать и решать жизненные задачи. Для реализации поставленной цели с респондентами была проведена беседа, в ходе которой они пытались осмыслить и сформулировать свои жизненные задачи, в частности, задачу профессионального самоопределения. Беседа проводилась со школьниками 10-11 профильных классов одного из лицеев г. Барнаула, студентами медицинского университета и с преподавателями медицинского, классического и технического университетов. В ходе беседы обсуждались вопросы о том, почему выбрали именно эту профессию или этот профильный класс, собираются ли в дальнейшем продолжать работать в избранной специальности. Также обсуждались вопросы, направленные на особенности решения жизненных задач, респондентам предлагалось попытаться понять, какие трудности они испытывали при профессиональном выборе. В ходе беседы выяснилось, что основные трудности, с которыми сталкиваются все респонденты при выборе профессии – это неочевидность успешного решения данной задачи, что обусловлено одним из признаков жизненных задач: её непрозрачностью и невозможностью прогнозирования результата. Респонденты старшей возрастной группы обратили внимание на то, что при профессиональном выборе очень сложно увидеть потребность общества именно в той области, которую выбрали в качестве профессиональной деятельности. Особенно это касается респондентов, переживших кризис 90-х годов. Эти проблемы обусловлены такими свойствами жизненных задач, как динамичность и сетевидность [2]. Обе группы респондентов выделили еще одну проблему, возникающую при профессиональном выборе – недостаток знаний о себе и выбираемой профессии, а также о взаимодействии респондента и профессии. «Кто я, и какая профессия (конкретно!!) мне подойдет» – основной вопрос, который интересовал респондентов младшей группы. Для респондентов старшей группы более актуальны были вопросы дифференциации себя в профессии (молодые специалисты) и вопросы профессиональной деформации и маргинализма (специалисты со стажем).

В конце беседы респондентам было предложено ответить на вопросы анкеты, разработанной Ю.А. Мельниковой и направленной на выявление жизненных задач респондентов и способов их решения. Часть вопросов анкеты были направлены на выявление основных жизненных задач человека, степени самостоятельности их формулирования, способности к их решению, другая – касалась жизненной задачи профессионального самоопределения и способов решения данной задачи.

При анализе ответов на вопросы анкеты были выделены типы жизненных задач: конкретные и абстрактные. К абстрактным задачам относятся следующие: «быть успешным во всех областях»; «разностороннее развитие разума, души и тела»; «умереть счастливым человеком» и пр. Абстрактные за-

дачи в основном формулируют респонденты, которые обладают высокой коммуникабельностью, общительностью. К конкретным задачам, по нашему мнению, относятся следующие: «закончить институт», «хорошо сдать сессию», «купить машину», «открыть свое собственное дело» и пр.

При этом практически не было респондентов, которые формулируют или только абстрактные или только конкретные задачи. По нашему мнению, это обусловлено тем, что респонденты, осознавая всю масштабность и длительность жизненного пути человека, а также глобальность и масштабность жизненной задачи как таковой, пытаются свести её к отдельным и конкретным жизненным задачам. Таким образом, респонденты сводят все решения жизненных задач к таким решениям, которые известны либо из собственного опыта, либо из опыта референтной группы (например, «Чтобы получить хорошую работу, я поступил в ВУЗ»).

На основании изучения литературы и проведенного исследования нами были выделены четыре группы людей по их способности и готовности к решению жизненных задач. Респонденту предлагалась приведенная ниже классификация по группам и ставилась задача отнести себя к той или иной группе. Затем, в ходе беседы, анализируя анкеты респондента, мы либо соглашались с его мнением, либо респондент видел, что его первоначальное мнение о себе было ошибочно, тогда он ещё раз повторно оценивал свою принадлежность к той или иной группе.

Группа А. Могут самостоятельно формулировать жизненные задачи, принимают поставленные условия и активно решают жизненные задачи.

Группа В. Пассивны, как в формулировке жизненных задач, так и в принятии условий, не включаются в процесс поиска решений жизненных задач.

Группа С. Активны в формулировании и принятии условий жизненных задач, но не видят способов их решения.

Группа Д. Пассивны в формулировании и принятии условий жизненных задач, но способны найти решение уже сформулированной жизненной задачи.

Количество респондентов, относящихся к группе А, составило 54 %, к группе В – 0 %, к группе С – 16 %, к группе Д – 30 %. Отсутствие респондентов группы В объясняется тем, что у каждого человека на протяжении всей жизни есть жизненные задачи.

Различия между этими группами респондентов наблюдаются и при исследовании способов, которыми они собираются решать поставленные перед ними жизненные задачи. Респонденты группы А в большинстве готовы принять помощь в решении жизненных задач от родителей, друзей и преподавателей (последнее относится к студентам и к задаче их профессионального самоопределения). Будучи достаточно коммуникабельными людьми, респонденты группы С не прислушиваются к мнению окружающих, тем самым создавая дополнительные препятствия для помощи со стороны в решении жизненных задач. Респонденты группы Д отказываются принимать какую-либо помощь, мотивируя это тем, что им становится «обидно за себя, отстаньте все, сам разберусь, просто хочу все сделать сам». Причем они сознательно создают барьер вокруг себя, не позволяющий оказать им никакую помощь. Ситуация может усугубляться тем, что существующие собственные решения жизненных задач не привели к успеху, и тем самым их нельзя считать правильными решениями, которые можно закреплять в виде стратегий.

При описании основных сложностей, стоящих перед респондентами при решении жизненных задач, и определении методов психологической работы, направленных на оказание помощи в их решении, мы опирались на положения теории психологических систем В.Е. Ключко [3]. С позиций данной теории «человек весь устремлен в будущее», а нерешенные жизненные задачи не способствуют дальнейшему развитию и заставляют оборачиваться назад и постоянно анализировать прошлые неудачи. Задача психолога не помочь решить ту или иную жизненную задачу, а попытаться разобраться в истинных причинах, не позволяющих человеку самостоятельно ре-

шить свои жизненные задачи, или же поставить их перед собой. В данном случае речь идет о порождающем эффекте взаимодействия: «то, что порождается во взаимодействии психолог-клиент, становится внутренним содержанием системы, делает систему более сложно организованной, а значит, не только способной корректировать себя, но и самоорганизовывать» [4, с. 123]. Таким образом, работа психолога должна быть направлена на изыскание внутренних потенций человека, опираясь на которые он самостоятельно будет способен решать жизненные задачи.

При детальном анализе анкет и аудиозаписей бесед с респондентами были выявлены основные затруднения, с которыми сталкиваются респонденты различных групп при решении жизненных задач.

При изучении анкет респондентов группы А было выявлено, что они на протяжении практически всей жизни, начиная с подросткового возраста, всегда ставили перед собой какие-либо жизненные задачи. Эти задачи различны в зависимости от возраста респондента и были сформулированы самостоятельно. К мнению референтной группы не прислушиваются практически никогда. Задачи могут быть сформулированы достаточно импульсивно, под влиянием какой-либо книги, статьи, фильма, иногда какого-либо общественного или политического деятеля. В основном идеалисты, идеализм проявляется особенно часто у респондентов в возрасте до 20 лет. Любят пробовать все новое: начиная от еды и заканчивая резкой сменой профессиональной деятельности. Основное затруднение, с которым сталкиваются респонденты этой группы, – это недостаточное знание себя, своих возможностей, профессиональной пригодности, что приводит к многочисленным ошибкам при решении жизненных задач. Второе затруднение связано с тем, что респонденты группы А недооценивают сложность всей жизни в целом, не осознают многомерности мира, не могут оценить сложность жизненных задач, обусловленную их динамичностью, сетевидностью, непрозрачностью. С возрастом (22–25 лет) вырабатываются стратегии решения жизненных задач, появляется больше знаний о себе. Основная особенность респондентов данной группы – это то, что они не боятся совершать ошибок и из любой ситуации находят выход, достаточно выгодный для себя. Неудавшиеся стратегии отбрасываются достаточно безжалостно, либо корректируются.

При планировании работы психолога с данной группой респондентов необходимо учитывать, что для них наиболее важно знание о своих психологических особенностях, они легко вступают в контакт с психологом и интересуются результатами психодиагностики. Также для этой группы респондентов значимыми являются знания о как можно большем объеме существующих профессий, многим хочется попробовать самим тот или иной вид деятельности. Следовательно, психологу важно делать акцент на различные виды профориентационной работы. Необходимым продолжением этой работы будет проведение различных техник по построению образа будущего, так как для этой группы респондентов наиболее важно представлять себе будущие задачи.

Для респондентов группы С характерны разносторонняя увлеченность, разнообразие интересов, стремление «быть успешными во всех областях», большой перфекционизм и максимализм. Ключевым словом при анализе анкет являются различные формы слова «должен»: «Должна быть возможность реализоваться», «должны мне предоставить», «государство должно помочь». При достаточно высокой общительности, они не заимствуют чужой жизненный опыт, для них нет авторитетов в референтной группе. Отличительной чертой респондентов данной группы является инфантильность, склонность перекладывать ответственность за нерешенные жизненные задачи на других. В отличие от респондентов группы А, они боятся неудачи, пробовать что-либо новое, и испытывают затруднения с формулированием конкретных задач, самодисциплиной и целеустремленностью. Все это приводит к дезориентации респондентов, которую лучше всего описывает пословица «У страха глаза велики». Можно рекомендовать

следующие виды работы психолога с респондентами данной группы. Во-первых, это коррекционная работа по преодолению страха нового. Например, игры-освобождения, как методическое выражение идеи децентрации. Децентрация осуществляется как объективация эмоционального отрицательного состояния, выбрасывания его вовне и тем самым избавление от него. Возможны различные формы децентрации: ролевая, интеллектуальная, коммуникативная. Первая связана с перевоплощением человека в другой предмет, например в дерево; вторая производится за счет педагогической рефлексии, взгляда на себя со стороны, «психологического зеркала»; третья реализуется в ходе диалога с переменной коммуникативных позиций, например плохой – хороший [5]. Во-вторых, в ходе психологического консультирования необходимо помочь клиенту с постановкой конкретных задач, дроблением крупных абстрактных задач на более конкретные.

Респонденты группы Д внешне представляют собой, по нашему мнению, наиболее благополучную категорию в формулировании и решении жизненных задач. Но на самом деле за внешним благополучием скрывается неудовлетворенность, обусловленная следующими факторами. Обычно такие люди обладают весьма разносторонними интересами, но ни одна сфера деятельности не привлекает настолько сильно, что они были бы готовы идти на все, чтобы заниматься только этим. Вследствие малой заинтересованности каким-либо делом они выбирают профессию достаточно случайно, в основном по совету родителей. Основная проблема, возникающая в данном случае, – это ошибка родителей при выборе будущей профессии ребенка. Часто – это дети, выросшие в семьях либо с доминантным отцом, либо в семьях с профессиональными династиями (мама, папа, бабушка, дедушка: врачи-хирурги). При этом респонденты данной категории достаточно благополучны и не переживают из-за своего профессионального выбора и из-за несамостоятельности в формулировании жизненных задач. Они достаточно осознанно перекладывают ответственность за свою жизнь на плечи либо родителей, либо супругов («Я не переживаю, что не смогла решить ту или иную задачу, так как это не моя задача, а папина»). Обычно тот человек, который ставит перед этим респондентом задачи, помогает в их решении. В данном случае основная работа психолога должна заключаться в семейном консультировании родителей и респондентов группы Д, которое будет иметь положительные результаты только на этапе выбора профессии, так как в дальнейшем, после поступления в ВУЗ, получении профессии, для данной группы респондентов зачастую, особенно для женщин, на первое место выходит семья, а профессия и профессиональное самоопределение стоит на третьем месте в ранге жизненных задач.

Самая сложная группа респондентов – это респонденты, которые относят себя к категории «А, иногда С». В основном это люди, достаточно взрослые – 26 и более лет, столкнувшиеся с проблемами покупки жилья, обеспечения семьи, распада семьи, воспитанием ребенка и т. д. Основной особенностью этих людей является способность к усердному, тяжелому труду. Зачастую это приводит к тому, что нет возможности стратегически проанализировать сложившуюся ситуацию. Классическое выражение, которое можно услышать от этих

людей: «Я работаю как лошадь». Их отличительной особенностью является способность в достаточно сложной ситуации остановиться, проанализировать задачу и принять ответственность за её решение на себя. Из записи беседы с респондентом данной категории: «Когда я поняла, что кроме меня, мой ребенок и его будущая профессия, а также как следствие поступление в ВУЗ, никого не интересуют, включая мужа, я поняла – необходимо действовать, как бы ни было тяжело. Проанализировав сложившуюся задачу, я попыталась просчитать все возможные варианты решения и сопоставила их с собственными возможностями... И мы пошли на подготовительные курсы. Каждый день мы ездили туда, я забирала его по вечерам и работала на 1, 5 ставки, так как надо было оплачивать курсы и на что-то жить. В итоге мы поступили на бюджетное отделение. Удовольствие от этого перечеркнуло все, что было пережито за последние месяцы. И я понимаю, что для меня единственный способ решения всех важных жизненных задач – это принять ответственность за их решение на себя».

Основная задача психолога при работе с данными респондентами, это помочь им осознать, что у них не будет других условий для решения жизненных задач. Они такие, какие они есть со своими особенностями, странностями, семейным и социальным положением. Для данной группы респондентов наиболее важным является принятие жизненной задачи с конкретными условиями. В таких случаях В. Франкл говорил: «Я видел смысл своей жизни в том, чтобы помогать другим увидеть смысл в своей жизни» [6, с. 5]. При работе с данной группой респондентов психолог может руководствоваться принципами логотерапии В. Франкла, в ходе которой клиенту самому приходится решать, как ему истолковывать свою жизненную задачу, как отвечать перед обществом или своей собственной совестью.

Таким образом, в данной работе мы показали, что структура жизненных задач, способы их решения достаточно разнообразны. Наиболее эффективным способом является принятие ответственности за решение жизненных задач на себя, осознание конкретных условий задачи. Нами были определены основные направления психологической помощи клиентам в зависимости от их принадлежности к определенной группе по способности и готовности решения жизненных задач. Главным для психолога, мыслящего в категориях теории психологических систем, должно быть создание реальности, погружение в которую по-новому помогает клиенту в определенном направлении переосмыслить свое неблагополучие и жизненную ситуацию, чтобы по окончании работы стало возможным характеризовать его как личность, способную жить «настоящим», переживать настоящий момент своей жизни во всей полноте, способную руководствоваться в жизни собственными целями, убеждениями и принципами. Значимым является факт изменения степени осознания своих жизненных задач. В таком случае следует говорить о том, что психологам приходится решать своеобразные задачи на смысл собственной деятельности, поскольку меняется сам предмет психологической помощи (от «психологии проблемы» к «психологии человека»).

Библиографический список

1. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды в 2 томах [Текст] / Б.Г. Ананьев. – М.: Педагогика, 1980. – Т. I.
2. Дёрнер, Д. Логика неудачи. Стратегическое мышление в сложных ситуациях [Текст] / Д. Дёрнер. – М.: Смысл, 1977.
3. Ключко, В.Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в трансспективный анализ) [Текст] / В.Е. Ключко. – Томск: Изд-во Томск. ун-та, 2005.
4. Брылева, О.А. Психологическое консультирование как вид психологической практики в контексте теории психологических систем [Текст] // Сибирский психологический журнал. – 2004. – № 19.
5. Овчарова, Р.В. Технологии работы школьного психолога с педагогическим коллективом [Текст] / Р.В. Овчарова. – Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2006.
6. Франкл, В.Э. Основы логотерапии. Психотерапия и религия [Текст] / В.Э. Франкл. – СПб: Речь, 2000.

Статья поступила в редакцию 5.06.09

УДК 378.147

Дедловская М.В., ас. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: pnb@uni-altai.ru

Калачев Г.А., д-р. мед. наук, проф. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: pnb@uni-altai.ru

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ФОРМИРОВАНИЮ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

В статье раскрыта роль учителя начальных классов в сохранении здоровья учащихся, предлагается модель его подготовки к формированию здорового образа жизни младших школьников средствами физической культуры, представлены принципы и этапы её реализации, педагогические условия эффективности.

Ключевые слова: здоровье, здоровый образ жизни, модель, формирование, подготовка, учитель, школьник, физическая культура.

В настоящее время перед высшим педагогическим образованием стоит задача подготовки учителя не только качественно осуществляющего профессиональную деятельность, но и способного сохранить и приумножить здоровье школьников [1; 2]. Особенно это касается учителей начальных классов, принимающих участие в воспитании всех сторон жизни детей, в том числе формировании их здорового образа жизни (ЗОЖ). Учитывая важнейшую роль двигательной активности в сохранении здоровья, необходимым профессиональным качеством педагога начальной школы становится его готовность к использованию в этих целях средств физической культуры. Важным условием эффективности процесса воспитания является личный пример педагога, ведущего ЗОЖ, свободного от вредных привычек, занимающегося физкультурой и спортом [3; 4].

Актуальность настоящего исследования обусловлена противоречием между необходимостью подготовки учителей начальных классов к практической деятельности по формированию ЗОЖ школьников средствами физической культуры и отсутствием научно обоснованной программы её осуществления. Ставилась задача – разработать модель подготовки учителя начальных классов к формированию ЗОЖ школьников средствами физической культуры и проверить её эффективность. Согласно предложенной модели (рисунок 1) в основу образовательного процесса положены следующие дидактические принципы:

- *динамичности*, обеспечивающий непрерывное, опережающее совершенствование и коррекцию системы знаний по сохранению здоровья и формированию здорового образа жизни младших школьников средствами физической культуры;
- *научности*, предполагающий опору на обобщенные строго научные теоретические знания в области сохранения здоровья человека, а также организации и осуществления физкультурно-оздоровительных мероприятий;
- *преemptивности*, заключающийся в том, что студенты полученную новую информацию «пропускают» через свой личный опыт и знания, в процессе деятельности преобразовывают ее в обновленные познания, а в дальнейшем используют их для формирования ЗОЖ младших школьников средствами физической культуры;
- *непрерывности*, способствующий созданию последовательной связи между целью, содержанием и деятельностью в процессе подготовки студентов к формированию ЗОЖ школьников и эффективному достижению поставленной цели;
- *вариативности*, дающий возможность выбора различных вариантов решения конкретной задачи и использования наиболее эффективных методов деятельности;
- *комплексности*, проявляющийся в использовании подсистем и элементов, входящих в разрабатываемую модель, охватывающих все направления деятельности, различные формы и методы подготовки учителей к формированию ЗОЖ учащихся.

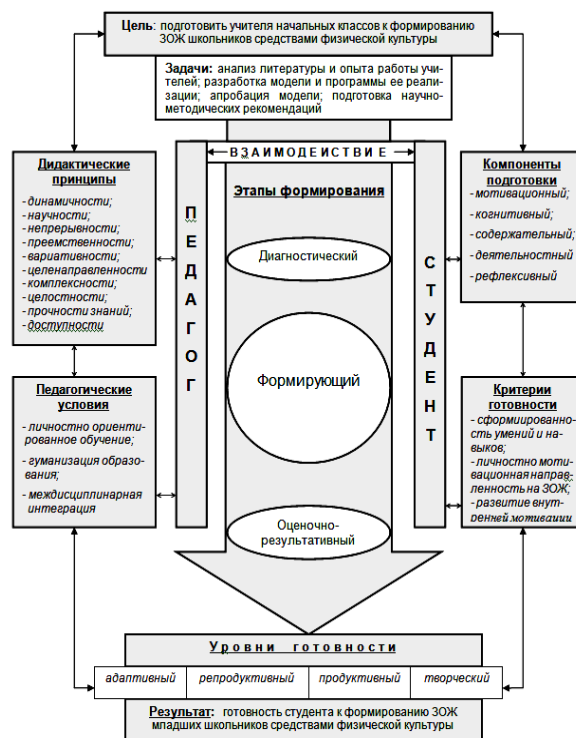
Не менее важную роль в подготовке студентов к формированию ЗОЖ младших школьников средствами физической культуры играют дидактические принципы целенаправленности, целостности, доступности, прочности знаний [5].

Результативность этого процесса на основе сконструированной нами модели обеспечивается составляющими её взаи-

мосвязанными и взаимозависимыми компонентами. *Мотивационный* компонент направлен на формирование ценностного отношения студентов к здоровью и воспитанию ЗОЖ учащихся, а также ориентирован на создание фундамента необходимых теоретических знаний, усвоение основных понятий, идей и фактов, подтверждающих значимость формирования ЗОЖ младших школьников средствами физической культуры.

Рисунок 1.

Модель формирования готовности учителя начальных классов к формированию ЗОЖ школьников средствами физической культуры



Когнитивный компонент показывает теоретическую готовность студента к сохранению здоровья и формированию ЗОЖ школьников средствами физической культуры, обеспечивает и стимулирует освоение новых знаний о сущности, структуре, функциях и задачах физкультурно-оздоровительной деятельности.

Содержательный компонент модели, опирающийся на учебную программу по дисциплине «Физическая культура», предполагает осознание целей обучения и значимости приобретаемых умений и навыков для формирования ЗОЖ школьников средствами физической культуры, а также овладение способами и приемами самостоятельной деятельности, умениями ориентироваться в этой деятельности, знание особенностей её осуществления. Учитывая недостаточную освещенность вопросов ЗОЖ и формирования его у младших школьников в примерной учебной программе ГОС ВПО по физической культуре, мы включили в неё ряд теоретических тем, ка-

сающихся понятий здоровья, здорового образа жизни, его составляющих, формирования ЗОЖ у младших школьников средствами физической культуры, влияния этих средств на развитие детей.

Деятельностный компонент позволяет обеспечить будущего учителя практическими умениями и навыками разработки, организации и проведения мероприятий, связанных с формированием здорового образа жизни младших школьников средствами физической культуры, способствует развитию готовности студентов к пропаганде здоровья и ЗОЖ, реализации знаний, умений и навыков на практике и личной включенности в оздоровительную деятельность. При разработке модели примерная учебная программа по физической культуре была дополнена методико-практическими занятиями по организации физкультурно-спортивных мероприятий, праздников, освоению методов контроля и мониторинга функционального состояния организма младших школьников на занятиях физической культуры, решению учебно-моделирующих задач, воспроизводящих педагогические ситуации реального учебного процесса в школе.

Рефлексивный компонент отражает интегральную оценку результатов подготовки студентов к формированию ЗОЖ и выражается в рефлексивном отображении студентом самого себя, своего здоровья, самоанализе и коррекции своих знаний, умений, навыков и способности осуществлять саморегулирование деятельности.

В подготовке студента существенная роль принадлежит его взаимодействию с педагогом, которая рассматривается нами на основе субъект-субъектных отношений. Такой процесс характеризуется субъектностью, свободой в общении, диалогизацией, саморазвитием. Студент не становится субъектом в процессе обучения, а является им изначально как носитель субъективного опыта. Взаимодействие субъектов педагогического процесса предполагает определенный уровень педагогического мастерства преподавателя, а исходным ориентиром выступают познавательные возможности и уровень готовности студента к формированию ЗОЖ младших школьников.

Успешная реализация предлагаемой модели во многом зависит от соблюдения ряда педагогических условий. *Личностно ориентированное обучение* позволяет создать благоприятную среду для личного роста студента; методологическая ориентация в физкультурно-оздоровительной деятельности обеспечивает процессы самореализации и развития индивидуальности студентов. *Гуманизация образования* ориентирует на сохранение здоровья и формирование ЗОЖ, развитие нравственных качеств, свидетельствующих об активном отношении к обществу, к труду и его результатам, к другим людям и себе. *Междисциплинарная интеграция* подготовки студентов к формированию ЗОЖ младших школьников средствами физической культуры предполагает знание теоретических основ и многогранные межпредметные связи таких дисциплин, как анатомия, физиология, гигиена, возрастная психология и др.

В ходе исследования определены основные критерии готовности учителя начальных классов к формированию ЗОЖ школьников средствами физической культуры:

- *сформированность умений и навыков* – знание студентом особенностей младших школьников; наличие умений и навыков формирования ЗОЖ средствами физической культуры; умения планировать и организовывать двигательную деятельность детей с учетом их половых, возрастных и индивидуальных особенностей;
- *личностно мотивационная направленность на ЗОЖ* – наличие у студента положительно направленной мотивации на формирование и ведение собственного здорового образа жизни, а также использование знаний, умений и навыков в будущей профессиональной деятельности;
- *развитие внутренней мотивации* – положительное отношение к формированию ЗОЖ школьников средствами физической культуры, преобладание мотивов и стремлений к личной самореализации и профессиональной направленности, использование приобретённых умений и навыков для реали-

зации профессионального потенциала, а также для самоактуализации личности.

В процессе апробации модели установлены четыре уровня готовности студентов к формированию ЗОЖ школьников средствами физической культуры. *Адаптивный* – характеризуется неустойчивым отношением к физкультурно-оздоровительной деятельности, начальными понятиями о здоровье и ЗОЖ, отсутствием глубоких теоретических и практических знаний, умений и навыков использования средств физической культуры в его формировании. *Репродуктивный* – отличается более устойчивым отношением к физкультурно-оздоровительной деятельности, проявлением интереса к работе с детьми, способностью использовать типовые рекомендации, действия по формированию ЗОЖ школьников средствами физической культуры. *Продуктивный* уровень характеризуется стремлением студента к познанию особенностей формирования ЗОЖ младших школьников средствами физической культуры. В процессе овладения знаниями он добывает субъективно новую информацию и осваивает её в ходе самостоятельной работы по ориентировочной основе типового действия, но с использованием новых действий и знаний. *Творческий* уровень отличается высокой мотивацией к формированию ЗОЖ, носящей ярко выраженный познавательный и профессиональный характер, твёрдой убеждёностью в его необходимости и практическом применении в будущем, способностью к выполнению исследовательских работ, высокой рефлексией, связанной с самоорганизацией через анализ собственной деятельности.

Программа подготовки будущего учителя к формированию здорового образа жизни школьников включает три этапа (диагностический, формирующий и оценочно-результативный), каждый из которых имеет свои цели, задачи, формы организации, средства и методы их решения, и нацелен на определенный результат.

Для оценки эффективности модели в 2006-2008 гг. выполнено экспериментальное исследование на базе факультета начальных классов Барнаульского государственного педагогического университета. На диагностическом этапе работы проведено тестирование уровней готовности 77 студенток третьего курса к формированию ЗОЖ школьников средствами физической культуры. С помощью специально подобранных и разработанных анкет, методов включенного и косвенного наблюдения, диагностических бесед и заданий, самооценки и экспертной оценки деятельности студентов, специальных заданий на рефлексию исследован уровень развития всех компонентов диагностируемой готовности. На формирующем этапе эксперимента его участники были разделены на две сопоставимые по возрасту и полу группы: экспериментальную (38 человек) и контрольную (39 человек). Количество студентов в группах соответствовало требованиям формирования выборки и обеспечивало репрезентативность данных.

В результате исследования установлено, что до начала эксперимента контрольная и экспериментальная группы по составу студентов с различными уровнями развития компонентов готовности к формированию ЗОЖ школьников средствами физической культуры статистически достоверно не различались (таблица 1).

На формирующем этапе в контрольной группе занятия по дисциплине «Физическая культура» проводились по стандартному учебному плану. В экспериментальной группе, используя часть учебного времени и не нарушая целостности и последовательности педагогического процесса, занятия строились в соответствии с разработанной моделью. В процессе подготовки студентов проводились беседы о пользе сохранения здоровья и формирования ЗОЖ средствами физической культуры, лекции-беседы, позволяющие сформировать положительное отношение студентов к изучаемой проблеме и разъяснить интересующие их вопросы, касающиеся не только ЗОЖ учащихся, но и своего образа жизни. Студенты выполняли письменные и творческие работы, способствующие активному осмыслению новых знаний, преобразованию их во внутренние убеждения и формированию личностного отношения к воспитанию ЗОЖ школьников.

Таблица 1

Распределение студентов экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) групп по уровням развития компонентов готовности к формированию ЗОЖ школьников до начала эксперимента (%)

Компоненты	Группы	Уровни развития компонентов готовности			
		адаптивный	репродуктивный	продуктивный	творческий
Мотивационный	ЭГ	36,8	44,7	15,8	2,7
	КГ	38,5	35,9	20,5	5,1
Когнитивный	ЭГ	28,9	42,2	23,7	5,2
	КГ	33,3	43,5	20,6	2,6
Содержательный	ЭГ	34,2	42,1	18,5	5,2
	КГ	30,7	46,2	20,5	2,6
Деятельностный	ЭГ	34,2	36,8	23,7	5,2
	КГ	30,8	38,4	25,6	5,2
Рефлексивный	ЭГ	26,3	26,4	36,8	10,5
	КГ	28,2	30,7	33,4	7,7

Во время практических занятий осваивались необходимые умения и навыки, необходимые для организации различных физкультурно-оздоровительных мероприятий, а также осуществления контроля функционального состояния занимающихся. На всех занятиях осуществлялся свободный обмен мнениями между студентами по темам учебного материала. Такая форма проведения позволяла не только активизировать познавательную деятельность студентов, но и направлять мнение группы на позитивную оценку обсуждаемой проблемы, а затем использовать его для изменения негативных установок и ошибочных суждений.

Групповая работа и деловые игры, имитирующие условия профессиональной педагогической деятельности, позволяли студентам проявить творческий подход в решении поставленной задачи на основе освоенных знаний, умений и навыков по изучаемой теме. Поисково-исследовательская работа студентов способствовала развитию современного педагогического мышления и дальнейшему самосовершенствованию будущего учителя начальных классов. Оценка проделанной студентами работы осуществлялась преподавателем, другими студентами и самим исполнителем. Такой комплексный разбор работ позволял студентам увидеть себя со стороны, воздействовал дальнейшему развитию, закреплению и совершенствованию системы знаний, умений и навыков, их использованию в реальных условиях учебно-профессиональной деятельности, в нестандартных ситуациях, способствовал приобретению опыта творческой педагогической деятельности, приобщению к научно-исследовательской работе.

Для оценки эффективности подготовки студентов к формированию ЗОЖ младших школьников средствами физической культуры было проведено сравнение уровней их готовности на начальном этапе эксперимента и по его окончании (таблица 2).

Таблица 2

Численность студентов ЭГ с различными уровнями развития компонентов готовности к формированию ЗОЖ школьников до и после эксперимента (%)

Компоненты	Уровни развития компонентов готовности							
	Адаптивный		Репродуктивный		Продуктивный		Творческий	
	до	по	до	по	до	по	д	по

		сле		сле		сле	о	сл
Мотивационный	36,8	13,2	44,7	21,1	15,8	36,8	2,7	28,9
Когнитивный	28,9	21,0	42,2	23,7	23,7	31,6	5,2	23,7
Содержательный	34,2	7,9	42,1	21,1	18,5	44,7	5,2	26,3
Деятельностный	34,2	10,5	36,8	26,3	23,7	31,6	5,2	31,6
Рефлексивный	26,3	10,5	26,4	26,3	36,8	26,4	10,5	36,8

Установлено, что у значительной части студентов экспериментальной группы произошли существенные положительные изменения по каждому из компонентов готовности. Так, доля студентов с адаптивным уровнем развития мотивационного компонента готовности в процессе эксперимента снизилась с 36,8% до 13,2%, с репродуктивным уровнем – с 44,7 до 21,1%. Соответственно увеличилось число студентов с более высокими продуктивным (на 23,6%) и творческим (на 23,6%) уровнями развития этого компонента. Аналогичная динамика отмечена и по другим компонентам готовности. Характерным и общим для всех компонентов готовности является достоверное, статистически подтвержденное критерием χ^2 Пирсона ($P < 0,05$) снижение доли студентов с адаптивным уровнем готовности и увеличение их числа с творческим уровнем. Менее заметные сдвиги в группах студентов с репродуктивным и продуктивным уровнями развития компонентов готовности объясняются частичным восполнением численности групп, вследствие перехода студентов на более высокий уровень готовности.

Оценивая динамику готовности студентов к формированию ЗОЖ учащихся в целом (путем суммирования баллов оценки отдельных компонентов), можно констатировать, что в экспериментальной группе отмечены позитивные сдвиги всех показателей, в то время как в контрольной группе они существенно не изменились (таблица 3).

Таким образом, результаты опытно-экспериментальной работы свидетельствуют об эффективности разработанной модели подготовки учителя начальных классов к формированию ЗОЖ младших школьников средствами физической культуры, что позволяет рекомендовать их к внедрению в учебный процесс педагогических вузов.

Таблица 3

Динамика распределения студентов по уровням их готовности к формированию ЗОЖ школьников средствами физической культуры (%)

Уровни готовности	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Начало эксперимента	Завершение эксперимента	Начало эксперимента	Завершение эксперимента
Адаптивный	26,3	7,9	25,6	28,2
Репродуктивный	44,7	23,7	46,2	43,6
Продуктивный	23,7	39,5	23,1	25,6
Творческий	5,3	28,9	5,1	2,6

Библиографический список

1. Абаскалова, Н.П. Системный подход в формировании здорового образа жизни субъектов образовательного процесса «школа-вуз» [Текст] / Н.П. Абаскалова. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2001.
2. Ирхин, В.Н. Теория и практика отечественной школы здоровья [Текст] / В.Н. Ирхин. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 2002.
3. Виленский, М.Я. Физическая культура учителя [Текст] / М.Я. Виленский // Формирование профессиональной культуры учителя / под ред. В.А. Сластенина. – М., 1993.
4. Калачев, Г.А. Проблема сохранения физического и психического здоровья детей в современной школе [Текст] / Г.А. Калачев // Образование в поликультурном обществе. – Барнаул, 1995.

5. Сластенин, В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки [Текст] / В.А. Сластенин. – М., 1976.

Статья поступила в редакцию 6.07.09

УДК 37.02: 372.8

Е.Н. Исупова, соискатель АлтГПА, г. Бийск, E-mail: pnb@uni-altai.ru

С.Д. Каракозов, д-р. пед. наук, профессор АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: pnb@uni-altai.ru

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ЛИНИИ ОБУЧЕНИЯ ИНФОРМАТИКЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В работе проведен анализ преемственности обучения информатике в начальной школе и на последующих ступенях обучения, а также выделены содержательные линии учебно-методических комплектов по информатике, рекомендованных для использования в начальной школе.

Ключевые слова: обучение информатике, учебно-методический комплект, деятельностный подход к обучению.

В диссертационном исследовании Е.А. Ракитиной [1] построена методическая система обучения информатике на деятельностной основе. Исходя из введенного Е.А. Ракитиной определения понятия знания – «воспринятая, осознанная и ставшая личностно значимой информация» можно сделать вывод, что современное образование призвано сформировать у обучаемых определенный уровень культуры работы с информацией, а дисциплины информационного цикла могут сделать этот процесс целенаправленным и систематизированным. Таким образом, основная цель обучения информатике может быть сформулирована следующим образом: с точки зрения интересов общества – формирование информационной культуры на уровне, соответствующем современному этапу развития общества; с точки зрения личностного развития и самоопределения – формированию культуры работы с информацией как неотъемлемого компонента общей культуры индивида. Для достижения указанной цели, Е.А. Ракитиной предлагается следующая структура образовательной области «Информатика»: основы информатики; основы кибернетики; основы системного анализа; основы средств и технологий обработки информации; элементы «техникoзнания»; основы социальной информатики.

Особый интерес, с нашей точки зрения, представляют выделенные Е.А. Ракитиной основные компетенции, которые целесообразно сформировать в процессе обучения информатике: компетенция в сфере информационно-аналитической деятельности; компетенция в сфере познавательной деятельности; компетенция в сфере коммуникативной деятельности; технологические компетенции; компетенции в области «техникoзнания» (техническая компетентность); компетенция в сфере социальной деятельности.

Информатика в начальной школе

Опыт преподавания информатики в начальной школе необычайно разнообразен. Действительно, с одной стороны осознана необходимость раннего информационного образования, с другой – информатизация начальной школы до сих пор, в основном, остается на уровне школьного компонента, а государственный стандарт образования не регламентирует содержание курса информатики для младших школьников. Поэтому педагог, начинающий преподавание информатики в начальной школе, сталкивается с массой проблем и вопросов: отбор содержания обучения, выбор учебно-методического комплекса (УМК) и программного обеспечения, выбор рациональных форм работы на уроке, особенности преподавания отдельных тем, организация игр на уроках информатики и другие.

В современной начальной школе изучение информатики направлено, в первую очередь, на развитие новой грамотности, содержание которой шире классических «трех навыков», соответствующих традиционному содержанию начального образования: читать, писать, считать. Происходит расширение понятий чтения (активный поиск всех разновидностей и типов информации, ее восприятие и анализ), письма (создание информационных объектов различных типов, установление связей между объектами, организация информации определенным образом) и счета (проектирование и конструирование объектов и действий, различные построения, в том числе ло-

гические).

Анализ учебных программ по информатике для начальной школы показывает, что они, как правило, ориентированы на развитие познавательной активности учащихся и их творческого потенциала, на формирование учебной деятельности и таких качеств, как гибкость и критичность мышления. Об этом свидетельствует вариативность учебных заданий, выполнение которых предполагает наблюдение, анализ, обобщение, выявление разнообразных зависимостей и закономерностей, установление соответствия между предметными, вербальными, схематическими и символическими моделями.

В большинстве своем современные учебно-методические комплекты, предназначенные для обучения информатике, состоят из рабочей тетради ученика, методического пособия для учителя и системы компьютерной поддержки уроков.

В 2009 / 2010 учебном году, для использования в начальной школе, рекомендованы и допущены следующие УМК:

- 1) Горячев А.В. Информатика и ИКТ;
- 2) Горячев А.В., Суворова Н.И. Информатика;
- 3) Семенов А.Л., Рудниченко Т.А. Информатика;
- 4) Матвеева Н.В., Челак Е.Н., Конопатова Н.К. и др. Информатика и ИКТ;
- 5) Бененсон Е.П., Паутова А.Г. Информатика.

Учебная программа А.В. Горячева [2, 12] предусматривает следующие компоненты изучения информатики:

1. Технологический, направленный на развитие информационных технологий.
2. Образовательный, направленный на развитие логического мышления школьников.

Учебники серии «Мой инструмент – компьютер» включают базовый компонент образования по информатике и ИКТ, обеспечивают выполнение федерального компонента государственного стандарта общего образования 2004 г. Они предназначены для обучения практике работы на компьютере на уроках технологии и как средство обучения на уроках информатики. Их рекомендуется сочетать с обучением по учебникам «Информатика в играх и задачах», созданных для обучения информатике в начальной школе без применения компьютера. Именно эти учебники наиболее широко, на сегодняшний день, используются при обучении информатике в начальной школе.

Цель курса – обеспечить учащихся необходимыми знаниями в областях, связанных с информацией.

Основная задача курса – развить умение проведения анализа действительности для построения информационной модели и её изображения с помощью какого-либо системно-ориентированного языка.

Рассматривая два направления пропедевтического изучения информатики в рамках данного курса (развитие логического, алгоритмического, системного мышления и освоение практики работы на компьютере) можно заметить их различия, связанные с организацией учебного процесса.

Занятия, нацеленные на освоение работы на компьютере:

- требуют обязательного наличия компьютеров,
- предусмотрены в образовательном стандарте и в федеральном базисном учебном плане в составе предмета «Технологии» в 3-4 классах,

– уроки может проводить учитель начальных классов, учитель предмета «Технологии» или учитель информатики.

Занятия, нацеленные на развитие логического, алгоритмического и системного мышления школьников:

- не требуют обязательного наличия компьютеров,
- проводятся, как правило, за счет учебных часов школьного или регионального компонента,
- проведение этих уроков именно учителями начальной школы создает предпосылки для переноса освоенных умственных действий на изучение других предметов и, тем самым, способствует повышению успеваемости по базовым дисциплинам.

Курс «Информатика» [9], разработанный авторским коллективом под руководством А.Л. Семенова (Семенова А.Л., Рудниченко Т.А., Щеглова О.В.) интегрирует теоретическую и социальную информатику, а также информационные технологии.

Цель курса – познакомить учащихся с окружающей реальностью (прежде всего языковой) с учётом достижений современного математического и лингвистического знания.

Основная задача курса – знакомство с проектно-исследовательским методом, создание проектов, обеспечение формирования мыслительных способностей высокого уровня с широким спектром потребностей дальнейшего учения и самообучения; развитие фантазии, воображения и креативного потенциала учащихся.

Курс можно изучать в «бесмашинном» варианте, но интеграция изучения информационных технологий дает учащимся навыки использования компьютера и другие информационно-технологические навыки и информационно-социальные знания, которые могут (и должны) применяться учащимися при изучении различных предметов.

В комплект учебных материалов для каждого класса входят учебник, тетрадь проектов и методическое пособие – книга для учителя. Компьютерная часть основана на использовании интегрированной творческой среды, а также тренажера машинописи и правописания.

Программа обучения информатике авторов под редакцией Н.В. Матвеевой [10, 11, 13] (Матвеева Н.В., Конопатова Н.К., Панкратова Л.П., Челак Е.Н.) рассчитана на обязательное использование компьютера на уроках. Цель программы по информатике для 3-4 классов, разработанной под руководством Матвеевой Н.В., состоит в том, что каждый учащийся, оканчивающий начальную школу должен обладать информационной компетентностью, необходимой на следующей ступени обучения. Авторский коллектив под данным термином понимает «готовность учащегося использовать усвоенные знания, умения и навыки в области информатики и ИКТ для:

- доступа к информации (знание того, где и как искать и получать информацию);
- обработки информации (использование заданных схем организации и классификации информации);
- интеграции информации (интерпретирование и представление информации, включая резюмирование, сравнение, сопоставление);
- оценки информации (суждение о качестве, релевантности, полезности, пригодности информации);
- создания информации (адаптация, сочленения информации и т.д.).

Целью курса является начальное формирование теоретических понятий базового курса информатики и навыков работы на компьютере.

Задачами курса являются:

- формирование системного, объектно-ориентированного теоретического мышления;
- формирование умения описывать объекты реальной и виртуальной действительности на основе различных способов представления информации;
- овладение приемами и способами информационной деятельности;
- формирование начальных навыков использования

компьютерной техники и современных информационных технологий для решения практических задач.

Предусматривается обучение по следующим содержательным линиям:

- информация, виды информации (по способу восприятия, по способу представления);
- информационные объекты (текст, изображение, аудио-запись, видеозапись);
- источники информации (живая и неживая природа, творения человека);
- работа с информацией (обмен, поиск, преобразование, хранение, использование);
- средства информационных технологий (телефон, компьютер, радио, телевидение, устройства мультимедиа);
- организация информации и данных (оглавление, указатели, каталоги, записные книжки и другое).

Комплект состоит из учебников, к которым прилагаются рабочие тетради и тетрадь контрольных работ. Также имеются различные дидактические материалы, а также два варианта электронных пособий, которые содержат упражнения аналогичные тем, что представлены в рабочих тетрадях.

В последнее время распространение получает УМК «Перспективная начальная школа», которая была создана на основе научных идей развивающего обучения Л.В. Занкова и Д. Эльконина – В. Давыдова. Основной задачей данного комплекта является развитие личности школьника, его творческих способностей, формирование желания и умения учиться, кроме того в ней заложены воспитание нравственных и эстетических чувств ребёнка, его эмоционально-ценностного позитивного отношения к себе и окружающим.

УМК для преподавания информатики в рамках образовательной системы «Перспективная начальная школа» представлен учебниками Бененсон Е.П., Паутовой А.Г. [14]

Учебник предназначен как для тех младших школьников, у которых есть возможность работы на компьютере, так и для тех школ, учебные классы которых пока не оснащены компьютерами. В ходе занятий по учебнику младшие школьники знакомятся с такими понятиями, как информация, кодирование; получают начальные представления об устройстве и работе компьютера; учатся исполнять и составлять алгоритмы; выполняют разнообразные задания для развития логического мышления. Наряду с учебником-тетрадь, в комплект входит подробный "Методический комментарий" для учителя (обучающий, в том числе, и работе на компьютере), а также авторский обучающий пакет программ для персонального компьютера: это позволит вести занятия по информатике не только учителю информатики, но и учителю начальных классов.

Целью изучения информатики в начальной школе является формирование первоначальных представлений об информации и её свойствах и первичных навыков работы с информацией – как с применением компьютеров, так и без них.

Обучение информатике направлено на решение следующих задач:

- учить школьника искать, отбирать, организовывать и использовать информацию для решения стоящих перед ним задач;
- формировать первоначальные навыки планирования целенаправленной деятельности, в том числе учебной деятельности;
- предоставить первоначальные представления о компьютере и современных информационных технологиях и сформировать первичные навыки работы на компьютере;
- предоставить представление об этических нормах работы с информацией, информационной безопасности личности и государства.

Предусматривается обучение по следующим содержательным линиям:

- информационная картина мира;
- компьютер – универсальная машина для обработки информации;
- алгоритмы и исполнители;
- объекты и их свойства;

– этические нормы при работе с информацией и информационная безопасность.

Исходя из анализа перечисленных УМК по информатике для начальной школы можно сделать следующие выводы:

– основной целью обучения информатике в младших классах является формирование первоначальных представлений об информации, ее свойствах, способах работы с ней, в частности с использованием компьютера;

– на смену интегративным курсам, подобным «Роботландии» [5; 8] приходят курсы, дифференцирующие в своем содержании теоретические и прикладные аспекты;

– структура курсов отличается, но в большинстве программ предпочтение отдается максимально возможному применению занимательных и игровых форм обучения, использованию принципов развивающего обучения, модульному построению изучаемого курса, при этом, как правило, курсы

разработаны по принципу спирали: ученики каждую четверть продолжают изучение темы этой же четверти прошлого года;

– основные содержательные линии представленных программ совпадают: компьютер, алгоритмы, модели, информация и информационные процессы, однако подход к их изложению различен;

– рассмотренные программы предусматривают реализацию межпредметных проектов;

– учебные курсы допускают «безмашинный» вариант, при котором упор делается на изучение отдельных теоретических вопросов, развитие алгоритмического и логического мышления;

– учебные курсы ориентированы на использование в учебном процессе рабочих тетрадей на печатной основе, что часто ставит учителя в жесткие рамки, так как строго регламентирует деятельность и учителя, и ученика.

Библиографический список

1. Ракитина, Е.А. Построение методической системы обучения информатике на деятельностной основе [Текст]: автореф. дис.... д-ра. наук / Е.А. Ракитина. – Москва, 2002.
2. Горячев, А.В. Мы формируем информационно грамотную личность [Текст] / А.В. Горячев // Информатика и образование. – 2002. – № 6.
3. Красильникова, В.А. Информатизация образования: понятийный аппарат [Текст] / В.А. Красильникова // Информатика и образование. – 2003. – № 4.
4. Методическое письмо по вопросам обучения информатике в начальной школе [Текст] // Информатика и образование. – 2002. – №3.
5. Первин, Ю.А. Курс «Основы информатики» для начальной школы [Текст] / Ю.А. Первин // Информатика и образование. – 2002. – № 12.
6. Тур, С.Н. Первые шаги в мире информатики [Текст]: методическое пособие для учителей 1-4 классов / С.Н. Тур, Т.П. Бокучава. – СПб. - БХВ – Петербург, 2002.
7. Тур, С.Н. Первые шаги в мире информатики [Текст]: рабочая тетрадь / С.Н. Тур, Т.П. Бокучава. – СПб: БХВ – Петербург, 2002.
8. Первин, Ю.А. Методика раннего обучения информатики [Текст] / Ю.А. Первин. – М.: «БИНОМ. Лаборатория знаний», 2008.
9. Информатика [Текст]: учебник для 1 класса четырехлетней начальной школы / А.Л. Семенов, Т.А. Рудчененко, О.В. Щеглова. – М.: Просвещение: Институт новых технологий образования, 2001.
10. Обучение информатике во втором классе [Текст]: методическое пособие / Н.В. Матвеева, Н.К. Конопотова, Л.П. Панкратова, Е.Н. Челак. – М.: БИНОМ Лаборатория знаний, 2004.
11. Информатика [Текст]: учебник для 2 класса / Н.В. Матвеева, Н.К. Конопотова, Е.Н. Челак. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2003.
12. Горячев, А.В. Информатика в играх и задачах [Электронный ресурс] / А.В. Горячев, Т.О. Волкова, К.И. Горина. – Режим доступа: <http://www.school2100.ru>
13. Матвеева, Н.В. Информатика [Текст]: методический комплект: пособие + практикум на CD / Н.В. Матвеева и др. – М.: Изд-во «Бином. Лаборатория знаний», 2004-2006.
14. Информатика и ИКТ [Текст]: учебник для начальной школы / Е.П. Бененсон, А.Г. Паутова. – М.: Академкнига, 2006.

Статья поступила в редакцию 6.07.09

УДК 373.2.01

А.С. Ковалева, аспирант АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: pnb@uni-altai.ru

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ВОСПИТАНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ В СИСТЕМЕ «ДОУ – НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА» (ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ И СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТЫ)

В работе раскрыта актуальность проблемы воспитания межличностной толерантности в системе «ДОУ – начальная школа», определено современное состояние и перспективы преодоления имеющихся трудностей и противоречий. Представлены модель и технология организации деятельности в означенном направлении и отражены некоторые практические результаты работы.

Ключевые слова: межличностная толерантность, преемственность, сензитивность, адекватное самовосприятие, творческое мышление, мобильность поведения, эмпатия, методы, формы, компоненты, организационно-педагогические условия, воспитание.

Нарастание негативных факторов в социальной сфере приобрело системный характер и является на сегодняшний день главным деструктивным механизмом в образовании. Проблема формирования толерантного сознания относится к числу наиболее значимых тем современных политических, педагогических и философских дискуссий. Различные педагогические практики и программы, направленные на формирование толерантного сознания, пока еще не привели к желаемому результату – изменению установок личности в пользу толерантности как нравственной ценности [1]. Многообразие трактовок термина и тенденция его редукции к близким понятиям (уважению, принятию, эмпатии и пр.) затрудняют проведение эмпирических исследований и реализацию высокоэффективных практико-ориентированных программ, особенно для детей.

Отсутствие четких классификаций и их критериев, а также детального описания психологических механизмов толерантности свидетельствует о том, что данная проблемати-

ка является пока еще недостаточно разработанной проблемой.

Анализ состояния теории и практики воспитания толерантности в сфере образования на основе преемственности в системе «ДОУ – начальная школа» [2] позволил выявить ряд противоречий между:

– провозглашением толерантности как одного из приоритетов развития современного общества и нереализованностью в явном виде данной идеи в функционировании системы дошкольного и начального школьного образования;

– практической востребованностью педагогических возможностей развития толерантного взаимодействия дошкольников и младших школьников и степенью их теоретической обоснованности.

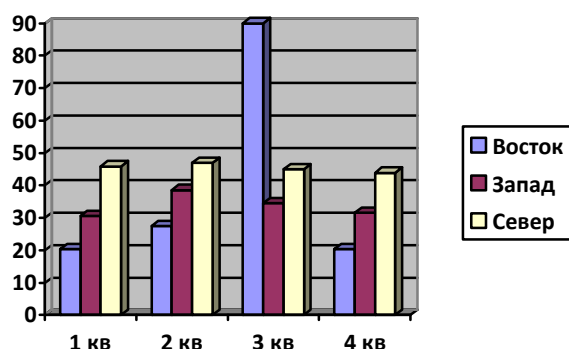
Период дошкольного и младшего школьного детства является этапом наиболее тесного переплетения двух векторов развития индивида (естественного созревания и культурного совершенствования), что и обуславливает восприимчивость, сензитивность к внешним воздействиям и выводит в этот пе-

риод на первый план задачи формирования терпимой картины мироощущения [3]. Однако учет подобных, и ряда других, фактов в современном обществе представляет определенные сложности и практика противоречит теории. Попытки достичь толерантности умозрительно, прибегая к лекциям и проповедям, осуждающим насилие и превозносящим мир, чаще всего представляют собой упражнение в стереотипном мышлении.

Проблема преемственности в системе образования также не нова, преемственность между всеми звеньями рассматривается как основное средство непрерывности образования. Однако в настоящее время приходится констатировать, что взаимосвязь между ступенями образования по-прежнему остается лишь декларацией, закрывающей реальную «брешь» в непрерывности педагогического процесса [4]. В педагогике нет единого мнения по проблеме преемственности, однако позиции большинства исследователей сходны в одном: преемственность выступает в качестве основополагающего дидактического принципа, раскрывающего закономерность взаимосвязи развития и обучения.

Анализ вышеуказанных аспектов проблемы в современной теории и практике позволил нам сформулировать свое понимание преемственности воспитания межличностной толерантности в системе «ДОУ – начальная школа». Данный процесс представляет собой установление взаимосвязей между этапами развития личности и ступенями образования, осуществляемое благодаря реализации основных направлений преемственности с соблюдением организационно-педагогических условий, гарантирующих становление толерантности как личностного новообразования, проявляющегося в адекватности самовосприятия и восприятия партнера по общению, мобильности поведения, а также высоком уровне развития творческого мышления и эмпатических способностей.

По результатам констатирующих замеров, согласно сформированным диагностическим комплексам, было выяв-



лено преобладание низкого уровня межличностной толерантности участников эксперимента, что нашло отражение в неадекватности самооценки и восприятия партнера по общению (32% педагогов, 38% родителей, 50% детей); выборе избегания или приспособления как способа разрешения конфликтных ситуаций (48% педагогов, 54% родителей, 28% детей); низком уровне вариативности и критичности мышления (30% педагогов, 38% родителей, 78% детей); а также недостаточности эмпатических способностей (22% педагогов, 29% родителей, 52% детей). Полученные данные актуализировали необходимость создания модели и технологии преемственности воспитания межличностной толерантности в системе «ДОУ – начальная школа» и организации опытно-экспериментальной работы в означенном направлении.

Исходными положениями при разработке модели преемственности воспитания межличностной толерантности с системой «ДОУ – начальная школа» (рисунок 1) послужили: учет социальной и личностной значимости решения задач преемственности в условиях создания системы непрерывного образования в контексте формирования менталитета толерантности, и требований, предъявляемых к современной личности воспитанника, педагога и родителя, а также высокий уровень профессионализма, подразумевающий знания, умения, навыки,

качества и свойства личности, обеспечивающие возможность специалистам ДОУ и начальной школы, родителям осуществлять социальный заказ, а детям – быть способными к его восприятию.

Основными структурными элементами модели преемственности воспитания межличностной толерантности, взаимодействие которых обеспечивает ее функционирование и целостность, выступают цель, задачи, содержание и результат. Составление каждого элемента и их взаимодействие определяется действием ряда принципов: диалогичности, преемственности, систематичности и последовательности, единства и многообразия.

Принцип диалогичности предполагает наличие в процессе воспитания межличностной толерантности субъект-субъектных отношений участников взаимодействия. Принцип преемственности отражает обогащение содержания, средств, форм и методов воздействия и взаимодействия, аккумулирует положительные результаты на всех этапах педагогического процесса. Принцип систематичности и последовательности определяет логику усвоения знаний о межличностной толерантности, а также умений и навыков ее проявления, четкую поэтапность от простого к сложному, опору последующего материала на предыдущий. Принцип единства и многообразия означает признание различных точек зрения и форм самовыражения.

Неотъемлемым элементом модели преемственности воспитания межличностной толерантности в системе «ДОУ – начальная школа» является совокупность взаимосвязанных структурных компонентов толерантного взаимодействия в рамках реализации непрерывного образования. Потребностно-мотивационный компонент включает наличие мотивированного интереса к проблеме межличностной толерантности и сознательной ориентации на ее разрешение; развитие чувства ответственности за доброжелательность (толерантность) среды. Структурированная система теоретических знаний о специфике толерантного межличностного взаимодействия участников образовательного процесса, определяет наличие когнитивного компонента. Креативно-деятельностный компонент межличностной толерантности участников образовательного процесса демонстрирует опыт применения знаний в процессе взаимодействия и опыт самостоятельного нахождения и выбора способов проявления терпимости в новой ситуации. Оценочно-рефлексивный компонент представлен опытом оценки и рефлексии проявлений межличностной толерантности и интолерантности.

Технология преемственности воспитания межличностной толерантности в системе «ДОУ – начальная школа» – это последовательность подготовительного, теоретического и практического этапов, проявляющихся в трех направлениях (целевом, содержательном, технологическом), ведущих к достижению запланированного результата – реализованной преемственности воспитания межличностной толерантности дошкольного и начального школьного образования.

Целевая преемственность находит свое отражение в согласовании приоритетов дошкольного и начального школьного этапов образования. Содержательная преемственность предполагает введение в педагогический процесс разных видов деятельности творческого характера, насыщение содержания образования такими знаниями, которые максимально активизируют познавательные интересы, отвечают потребностям в практической деятельности и формируют чувство ответственности за ближайшее окружение. Осуществление технологической преемственности призвано способствовать усовершенствованию форм организации и методов взаимодействия, как в дошкольных учреждениях, так и в начальной школе, благодаря отказу от жестко регламентированного обучения в пользу диалогического общения, использованию разнообразных форм деятельности на интегративной основе и методов, активизирующих мышление, воображение, поисковую деятельность.

Организационно-педагогическими условиями реализации деятельности являются:

- функционирование координационного совета по преемственности воспитания межличностной толерантности;

- ориентация содержания образования на актуализацию феномена толерантности;
- культивирование диалога как основы толерантного взаимодействия;
- организация опыта толерантного взаимодействия, вариативность форм.

В качестве основных методов и форм работы применялись:

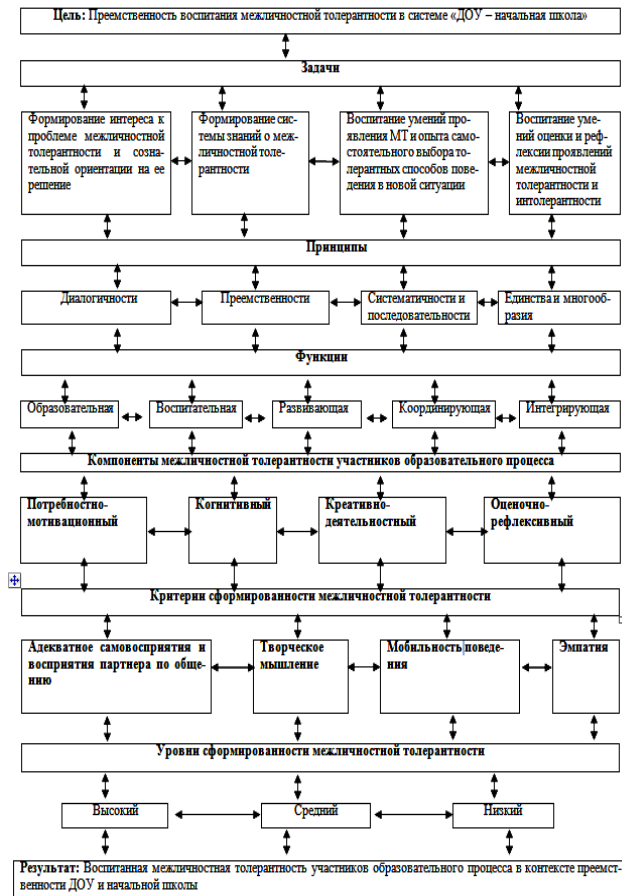


Рисунок 1. Структурно-функциональная модель преемственности воспитания межличностной толерантности в системе «ДОУ – начальная школа»

- беседа, рассказ, объяснение, анкетирование, тестирование, анализ жизненных ситуаций, задания творческого характера, дискуссии, психологические, коррекционно-развивающие игры, рефлексия;

- коммуникативный тренинг, круглый стол, семинар, консультация, методическое объединение, информационные технологии, семейный клуб.

Основополагающим является факт вовлечения в работу по воспитанию толерантности трех категорий психолого-педагогического сопровождения: детей, являющихся на первом году эксперимента воспитанниками ДОУ, а на втором этапе – учениками первого класса начальной школы; родителей воспитанников; педагогов ДОУ и начальной школы.

В реальном педагогическом процессе подобное взаимопроникновение находит свое воплощение в совместных мероприятиях в диадах педагоги – дети: коммуникативные тренинги; родители – дети: семейный клуб; педагоги – родители: круглый стол, семинар и т.д. Организации опытно-экспериментальной работы способствовала разработка коррекционно-развивающей программы, рассчитанной на два учебных года, и реализуемой последовательно в ДОУ и начальной школе.

Результатом формирующего эксперимента стало изменение акцентов в системе нравственных ценностей участников образовательного процесса ДОУ и начальной школы в пользу конструктивного, толерантного взаимодействия, что было достигнуто благодаря комплексной работе в ходе исследования. Повысился уровень и качество эмпатических и рефлексивных способностей, в выборе стратегии разрешения конфликтов приоритет отдавался сотрудничеству и компромиссу, что свидетельствует о становлении мобильности поведения, гибкости и вариативности, критичности мышления, а также адекватности самовосприятия и восприятия партнера по общению.

Таким образом, в процессе апробации указанной модели и технологии обнаружилась объективная целесообразность сформулированных положений и эффективность внесенных в педагогическое пространство изменений.

В данной работе новыми являются следующие положения и результаты деятельности в означенном направлении:

1. Выявление сущности ключевых понятий исследования позволило определить, что преемственность воспитания межличностной толерантности в системе «ДОУ – начальная школа» представляет собой установление взаимосвязей между этапами развития личности и ступенями образования. Оно осуществляется благодаря реализации основных направлений преемственности с соблюдением организационно-педагогических условий, гарантирующих становление толерантности как личностного новообразования, проявляющегося в адекватности самовосприятия и восприятия партнера по общению, мобильности поведения, а также высоком уровне развития творческого мышления и эмпатических способностей.
2. Реализация модели и технологии преемственности воспитания межличностной толерантности в системе «ДОУ – начальная школа» подтвердила их эффективность и позволила разрешить противоречие между потребностью общества в воспитании толерантной личности и недостаточностью знаний по данной проблеме, умений и навыков в поиске и применении возможных способов решения, о чем свидетельствует динамика изменений основных показателей в контрольной и экспериментальной группах.
3. Конкретизация критериев сформированности межличностной толерантности участников образовательного процесса ДОУ и начальной школы, выявление организационно-педагогических условий и разработка научно-методических рекомендаций по организации деятельности позволили интенсифицировать процесс преемственности и достичь устойчивости его позитивных тенденций искомого процесса.

Библиографический список

1. Абакумова, И.В. О становлении толерантной личности в поликультурном образовании [Текст] / И.В. Абакумова, П.Н. Ермаков // Вопросы психологии. – 2003. – № 3.
2. Мириманова, М. Толерантность как проблема воспитания [Текст] / М. Мириманова // Развитие личности. – 2002. – № 2.
3. Запорожец, А.В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности [Текст] / А.В. Запорожец // Хрестоматия по возрастной психологии. – М.: Международная педагогическая академия, 1994.
4. Асмолов, А.Г. Об организации взаимодействия образовательных учреждений и обеспечении преемственности дошкольного и начального общего образования / А.Г. Асмолов // Учительская газета. – 1994. – № 17–18.

Статья поступила в редакцию 6.07.09

УДК 378: 796 / 799

*А.А. Кокшаров, канд. пед. наук, доц. ААЭП, г. Барнаул, E-mail: pub@uni-altai.ru**А.Н. Орлов, д-р. пед. наук, проф. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: pub@uni-altai.ru***СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МОНИТОРИНГ СОСТОЯНИЯ ЗДОРОВЬЯ, ФИЗИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ И ОБРАЗА ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ**

Представлены результаты проведения социально-педагогического мониторинга состояния здоровья, физической активности и образа жизни студентов Алтайской академии экономики и права, Алтайской государственной педагогической академии, Алтайского государственного аграрного университета. Эффективность учебного процесса по физической культуре и мотивация в систематических занятиях физическими упражнениями зависит от применения различных форм педагогического контроля.

Ключевые слова: высшее профессиональное образование, социально-педагогический мониторинг, оценка состояния здоровья, физическая активность, образ жизни студентов.

Воспитание здорового человека является важнейшей социально-педагогической проблемой, стоящей перед современной системой образования. В настоящее время активизировались исследования, касающиеся проблемы здоровья участников образовательного процесса. По мнению специалистов, решению вопросов сохранения и укрепления здоровья, увеличения двигательной активности и формирования здорового образа жизни студентов могут способствовать инновационные формы и методы обучения и воспитания, а также мониторинг состояния здоровья, показателей физической активности и образа жизни.

Под социально-педагогическим мониторингом, понимается форма организации, сбора, хранения, обработки и распространения информации о педагогических системах и социальной инфраструктуре, обеспечивающей непрерывное наблюдение за учебным процессом и условиями жизнедеятельности, а также дающей возможность прогноза их развития. Сравнение оценочных суждений представляет собой получение объективной информации об исследуемом процессе с позиции выделения общего, характерного для международного сообщества, и специфического, присущего конкретному региону.

В соответствии с результатами социально-педагогических исследований мониторинг состояния здоровья, физической активности и образа жизни студентов должен осуществляться на основе выявления и учета закономерностей влияния социально-педагогических факторов. В педагогическом плане важное значение имеют адекватность содержания, условий физической подготовки индивидуальному состоянию человека, оптимизации физической тренировки, свободы выбора форм физической активности [1; 4].

Анализ литературных источников, опыта практической деятельности показали, что в сфере образования сложилось противоречие, основанное на недостаточном учете особенностей поведения студентов, самооценки их психического, физического и социального здоровья, отношения к физической культуре, а также влияния социальных условий на их жизнедеятельность.

Исходными основаниями для выявления этих проблем служат, во-первых, наш многолетний опыт проведения мониторинга в вузах Алтайского края, во-вторых, теоретический материал по организации российских мониторинговых обследований в образовательной системе [2; 4; 5 и др.].

Определение содержания мониторинга должно быть единым для всех уровней: внутривузовского, регионального и федерального. Необходимыми требованиями в данном случае являются выбор таких характеристик (и соответственно методик для оценивания), которые в достаточной полной и объективной мере отражают состояние здоровья, показателей физической активности и образа жизни респондентов.

Цель работы заключается в выявлении проблем состояния здоровья, физической активности и образа жизни студентов и обосновании методических подходов к совершенствованию учебно-воспитательного процесса в вузах на основе использования данных социально-педагогического мониторинга.

Исследование проводилось на базе Алтайской академии экономики и права (экономический факультет), Алтайского государственного аграрного университета (факультет экономики и менеджмента), Алтайской государственной педагогической академии (математический факультет), в течение 2006-2008 гг., в нем приняли участие 1920 студентов. Нами обследованы студенты первого курса, занимающиеся физической культурой в основном, подготовительном и специальном учебных отделениях. При организации исследования использованы следующие методы: анализ научно-методической литературы, практическое изучение опыта использования различных оздоровительных программ и методик, педагогическое наблюдение, анкетирование, антропометрические измерения, тестирование, педагогический эксперимент, методы математической статистики.

Для определения состояния здоровья, физической активности и образа жизни студентов использовались методики В.И. Белова, Г.К. Зайцева, А.Г. Комкова и др.

Оценка уровня здоровья проводилась по пятнадцати показателям, сведённым в четыре блока. В первый блок вошли физиологические показатели: 1) частота сердечных сокращений (ЧСС) в покое, уд / мин; 2) артериальное давление (АД) в покое, мм рт. ст.; 3) жизненная ёмкость лёгких (ЖЕЛ) на массу тела, мл / кг; 4) электрокардиограмма в покое и при нагрузке 20 приседаний за 30 с; 5) время восстановления ЧСС после 20 приседаний за 30 с. Второй блок – физическая подготовленность: 6) общая выносливость – бег 2-3 км, мин, с; 7) ловкость, скоростно-силовые качества – прыжки в длину с места, см; 8) силовая выносливость – подтягивание на перекладине (муж.); сгибание туловища из положения лёжа на спине, руки за головой, ноги закреплены (жен.); 9) наклон туловища вперёд с прямыми ногами до касания пальцами рук точки ниже уровня опоры. Третий блок – образ жизни: 10) стаж регулярных занятий физическими упражнениями не менее 2 раз в неделю по 30 мин и более; 11) рациональное питание; 12) закаливание; 13) вредные привычки. Четвёртый блок – эффективность работы иммунной системы: 14) количество простудных заболеваний в году; 15) наличие хронических заболеваний внутренних органов. Предлагаемые показатели оценивались в баллах, в зависимости от средней величины которых выявлялись следующие группы уровня здоровья: очень низкий – 1, 0-1, 9 балла; низкий – 2, 0-2, 9 балла; средний – 3, 0-3, 9 балла; высокий – 4, 0-4, 9 балла; очень высокий – 5, 0-5, 9 балла; сверх-высокий – 6, 0 и более балла.

Результаты педагогического тестирования в упражнениях аэробной направленности (бег 2000 м и 3000 м) оказались более информативными для оценки соматического здоровья. У юношей этот показатель составил $9,7 \pm 0,2$ мин, у девушек $13,72 \pm 0,3$ мин.

Показатели в упражнениях анаэробного характера в прыжках в длину с места у юношей равнялись $2,16 \pm 1,7$ см, у девушек – $1,66 \pm 1,2$ см. Эти данные указывают на слабое развитие скоростно-силовых качеств студентов. Подтягивание на перекладине – юноши $10,4 \pm 0,6$ раз, сгибание и разгибание

ние туловища из положения лёжа на спине, руки за головой – девушки $41, 4 \pm 4, 9$ раза. Частота сердечных сокращений в покое у юношей $77, 8 \pm 1, 3$, у девушек $82, 2 \pm 1, 4$ уд / мин, соответственно.

В ходе исследования выявлен низкий показатель жизненной ёмкости лёгких (ЖЕЛ) у юношей – $3, 9 \pm 0, 4$, у девушек – $3, 4 \pm 0, 3$. Количество простудных заболеваний в год – $3, 08 \pm 0, 26$ у юношей, у девушек – $3 \pm 0, 61$. Распределение студентов 1 курса вузов Алтайского края по группам здоровья для занятий физической культурой по данным ежегодных медосмотров – (2006-2008гг.) представлено в таблице 1.

Таблица 1

Динамика распределения студентов 1 курса по учебным группам (%)

Учебная группа	ААЭП			АГАУ			АлтГПА		
	2006	2007	2008	2006	2007	2008	2006	2007	2008
Основная	85,0	82,5	81,5	78,18	75,91	74,55	78,64	77,27	76,36
Подготовительная	4,0	4,0	5,0	5,46	6,82	8,18	5,9	6,82	8,18
Специальная	11,0	13,5	13,5	16,36	17,27	17,27	15,46	15,91	15,46

Параллельно оценке уровня здоровья студентов проводилось исследование их образа жизни. Анализ фактических материалов жизнедеятельности студентов свидетельствует о её неупорядоченности и хаотичной организации. Это приводит к несвоевременному приёму пищи, систематическому недосыпанию, малому пребыванию на свежем воздухе, недостаточной двигательной активности, отсутствию закаливающих процедур, выполнению самостоятельной учебной работы во время, предназначенное для сна и усугубляется курение и другие вредные привычки. Накапливаясь в течение учебного года, негативные последствия такой организации жизнедеятельности наиболее ярко проявляются ко времени его окончания (увеличивается число заболеваний). А так как эти процессы наблюдаются в течение пяти лет обучения, то они оказывают существенное влияние на состояние здоровья студентов [3; 4].

По данным нашего исследования, 55, 3% респондентов считают, что «здоровье – самое главное в жизни», для 35% – «здоровье – необходимое условие полноценной жизнедеятельности», т. е. 90, 3% из числа опрошенных относят здоровье к числу важнейших и необходимых ценностей жизни; 2, 4% опрошенных высказывают суждение: «есть и другие ценности, которые также важны для здоровья» (по мнению 1, 5%, существуют ценности, ради которых можно поступиться здоровьем, 5, 8% «предпочитают жить, не думая о здоровье»).

Полученные данные показали, что студенты-юноши при ранжировании факторов, определяющих здоровье, на первое место поставили «образ жизни», на второе – «наследственность», на третье – «экологический фактор», на четвёртое – «медицинское обслуживание». Студентки на первое место поставили «наследственность», на второе – «образ жизни». В то же время, результаты суждений о сущности здорового образа жизни говорят о низкой компетенции студентов в этом вопросе.

Отношение к здоровью включает в себя и самооценку человеком своего физического и психического состояния, которое является своего рода индикатором и регулятором его поведения. Среди тех, кто оценивает своё здоровье как хорошее, в два раза больше регулярно выполняющих утреннюю гимнастику – 16, 2%, чем среди удовлетворительно его оценивающих – 7, 1%, и почти в три раза больше, чем в группе с плохой самооценкой – 5, 7%. Соответственно в этих группах соотношение занимающихся спортом: 14, 8%, 8, 7%, 3, 3%.

Одной из причин полученных различий являются факторы мотивационного порядка, в частности осознание челове-

ком меры своей ответственности за сохранность и укрепление здоровья. Так, если студенты с хорошей самооценкой здоровья (53, 6%) случаев считают, что «состояние здоровья человека, прежде всего, зависит от него самого», то лица с удовлетворительной (35, 8) и плохой (36, 3) самооценкой полагают, что здоровье в большей степени зависит от внешних факторов. В соответствие с этим нами выделено два типа отношения к здоровью. Студенты первого типа в сохранении здоровья ориентированы, прежде всего, на собственные усилия, или условно «на себя». Студенты второго типа считают, что человека в сохранении здоровья второстепенна.

Среди причин невнимания к поддержанию своего физического состояния студентами отмечается нехватка свободного времени (17, 8% девушек и 42, 3% юношей) и отсутствие необходимого упорства, воли, настойчивости (16, 4% девушек и 18, 4% юношей). Это свидетельствует о недостаточной требовательности студентов к организации своей жизнедеятельности, где ограниченно присутствуют и волевые качества.

Мотивация к поддержанию высокого уровня физического состояния отличается у юношей и девушек. У девушек это проявляется в улучшении «внешних» форм тела (пропорции телосложения – 26%, соотношение роста и массы тела – 52%, особенности фигуры); у юношей – стремление к развитию мускулатуры – 60, 8%, улучшению пропорций телосложения – 49%, повышению физических качеств – 35, 6%.

Полученные данные говорят об отсутствии у большинства студентов активных усилий по поддержанию своего физического состояния. Так, на практике занимаются в спортивных секциях – 32%, самостоятельно физическими упражнениями – 11%. Простые и доступные средства – самомассаж, закаливание, аутогенная тренировка – очень редко используются студентами.

Значительная часть студентов имеют вредные привычки. Так, курят постоянно более половины студентов и 28% студентов, употребляют спиртные напитки несколько раз в месяц 41% юношей и 29% девушек, пробовали наркотики 6% юношей и 3% девушек. Характерно, что многие студенты считают курение, небольшие дозы алкоголя не только не вредными, но и регулируемыми физическое и эмоциональное состояние человека. Это говорит об отсутствии культуры здоровья и валеологического мышления у большинства студентов.

Физическая активность студентов является низкой, в спортивных мероприятиях факультетов задействовано 32, 5% девушек и 48% юношей, а в сборных командах вузов участвуют лишь 2, 5 и 8%. Девушки предпочитают не слишком продолжительные по времени занятия (менее часа), но достаточно регулярные. Юношам нравятся более длительные по времени занятия, но проводимые реже. К сожалению, при планировании самостоятельных занятий физической культурой студенты не могут использовать каких-либо показателей: 60, 2% девушек и 43, 1% юношей не хватает необходимых знаний; 40% и 27% соответственно ориентируются лишь на самочувствие. Такой физиологический показатель, как частота пульса практически не учитывается.

Физическое воспитание студентов, а следовательно и их здоровье, начинаются с овладения знаниями. Основным источником знаний по физическому воспитанию – лекции и методико-практические занятия. Студенты указывают на влияние средств массовой информации: газет, теле- и радиорепортажей (45%). Реже используется информация, полученная из специальной литературы. В качестве особо значимой студенты выделяют информацию о рациональном питании, методике оздоровительного бега и ходьбы, а также самоконтроле в процессе занятий физическими упражнениями, методике использования гимнастических и дыхательных упражнений, закаливания, регулирования половой жизни (от 62 до 88%). Повышенный интерес студентов к вопросам регулирования половой жизни отражает актуализацию одной из важных социально-биологических функций молодёжи – репродуктивную. Несколько ниже потребность в информации, связанной с использованием сауны, методиками аутогенной тренировки, нетрадиционных систем физических упражнений (йога, у-шу и др.), применением лекарств, витаминов, гомеопатических препаратов (от 33% до 56%).

В результате социально-педагогического мониторинга состояния здоровья, физической активности и образа жизни студентов выявлено, что физическая активность как разновидность человеческой деятельности представляет собой многогранное явление со сложной иерархией качественно различных свойств, процессов, состояний, которые в своем функционировании, развитии проявляются системно.

Необходимо отметить, что, к сожалению, физическая культура не является важной составляющей образа жизни студентов, а обязательные занятия не формируют в достаточной мере их мотивационную сферу. Есть также основания считать, что современное состояние физического воспитания нуждается в серьезном реформировании, суть которого, на

наш взгляд, заключается в том, что этот процесс должен быть направлен на формирование у студентов такого набора и такой иерархии потребностей, которые наиболее благоприятны для их здоровья, физического саморазвития и самосовершенствования.

Таким образом, результат проведенного социально-педагогического мониторинга состояния здоровья, физической активности и образа жизни студентов являются основой для научного обоснования новых подходов к повышению эффективности физического воспитания студентов, разработки базовых и вариативных учебных программ по физической культуре.

Библиографический список

1. Бальсевич, В.К. Физическая культура: молодежь и современность [Текст] / В.К. Бальсевич, Л.И. Лубышева // Теория и практика физической культуры. – 1995. – № 4.
2. Белов, В.И. Определение уровня здоровья и оптимальной физической нагрузки у занимающихся оздоровительной тренировкой [Текст] / В.И. Белов // Теория и практика физической культуры. – 1989. – № 3.
3. Виленский, М.Я. Социально-психологические детерминанты формирования здорового образа жизни [Текст] / М.Я. Виленский // Теория и практика физической культуры. – 1994. – № 9.
4. Зайцев, Г.К. Потребностно-мотивационная сфера физического саморазвития [Текст] / Г.К. Зайцев, М.В. Зинченко // Валеология. – 1997. – № 2.
5. Комков, А.Г. Социально-педагогический мониторинг показателей физической активности, состояния здоровья и культурного развития школьников [Текст] / А.Г. Комков // Теория и практика физической культуры. – 1998. – № 6.

Статья поступила в редакцию 6.07.09

УДК 352.07: 37.07

Н.А. Матвеева, д-р. соц. наук, проф. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: pnb@uni-altai.ru

В.М. Лопаткин, ректор АлтГПА, д-р. пед. наук, проф. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: pnb@uni-altai.ru

С.Д. Каракозов, д-р. пед. наук, проф. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: pnb@uni-altai.ru

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ГОСУДАРСТВЕННО-ОБЩЕСТВЕННОГО УПРАВЛЕНИЯ ШКОЛОЙ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

На примере образования Алтайского края рассмотрены проблемы системы государственно-общественного управления региональным образованием, выявлены взгляды современного социума на проблемы государственно-общественного управления. Рассмотрены проблемы информированности и эффективной коммуникации субъектов государственно-общественного управления системой образования, вопросы содержания государственно-общественного управления, развития его структуры и форм, открытости системы государственно-общественного управления школой. На основе проведенного исследования предложены практические рекомендации по развитию региональной системы государственно-общественного управления образованием региона.

Ключевые слова: государственно-общественное управление, инновационная деятельность, модели управления, открытое образовательное пространство, непрерывное образование.

Современный этап модернизации системы российского образования характеризуется расширением круга субъектов образовательной деятельности, усложнением содержания образовательного процесса, изменением сети образовательных учреждений. В этих условиях требуется качественно иной подход к управлению этой социальной сферой. Необходимость формирования полисубъектной государственно-общественной системы управления образованием определяется проявившимися в современных условиях противоречиями:

- между общественным характером образовательных потребностей и преобладанием государственной ответственности за их реализацию;
- между необходимостью включать в управление образованием институты гражданского общества и отсутствием практики их участия в государственно-общественном управлении;
- между ускорением обновления содержания и структуры системы образования и сохранением традиционных мер ее социального контроля;
- между сформировавшимися образовательными интересами различных социальных групп и слоев общества и отсутствием опыта их участия в процессе управления образовательным учреждением.

Данные противоречия имеют специфические формы проявления на региональном уровне государственно-общественного управления системой образования. Государственно-общественный принцип управления образованием находится на стадии своего обновления. В большей степени это

касается самой массовой ступени образования – средней общеобразовательной школы. Анализ оценок состояния государственно-общественного управления школой различными субъектами образовательной деятельности позволяет определить трудности и перспективы его развития в российских регионах.

Это и обусловило **цель данной публикации:** охарактеризовать проблемы развития государственно-общественного управления школой в условиях модернизации региональной системы образования (на примере Алтайского края).

Отметим, что исследование по государственно-общественному управлению региональной системой образования, как единым образованием, ведутся достаточно давно. Отметим, в этой связи, например, исследования В.М. Лопаткина, Н.К. Сергеева, А.Н. Орлова [1-3] и приведенную в указанных публикациях библиографию.

Эмпирическую основу анализа проблемы составляют результаты комплексного социологического исследования *состояния и перспектив развития государственно-общественного управления средними общеобразовательными школами Алтайского края*, проведенного исследовательским коллективом под руководством д.с.н., доцента, заведующей кафедрой социологии и политологии АлтГПА Н.А. Матвеевой в декабре 2008 – марте 2009 года.

Генеральную совокупность исследования составляют родители учащихся, учителя и директора школ, представители общественных организаций и СМИ. Выборка для проведения анкетного опроса родителей составлена пропорционально ге-

неральной совокупности по типу поселения (административный центр региона, город, село), типу школы (общеобразовательная школа, лицей, гимназия) и ступеням образования (начальные классы, среднее звено, старшие классы). Общий объем выборки – 269 респондентов. Выборка отвечает требованиям репрезентативности, что позволяет распространить результаты исследования на всю генеральную совокупность. Информация о мнении администрации школ и учителей получена с использованием качественных методов исследования: фокус-группы и групповой дискуссии. Данные о экспертном мнении представителей общественных организаций и СМИ получены методом глубинного интервью.

Социологическое исследование состояния и перспектив развития государственно-общественного управления средними общеобразовательными школами Алтайского края выявило следующие тенденции и проблемы функционирования этой социальной системы.

1. Проблема информированности и эффективной коммуникации субъектов государственно-общественного управления школой.

Результаты социологического исследования показывают, что родители достаточно информированы о проблемах школы, связанных с учебой, организацией учебного процесса, физической и психической безопасности ребенка. Из числа респондентов 77% хотят знать о результатах обучения их собственного ребенка, его успехах и проблемах. Одновременно родителей (73%) волнует информация о безопасности образовательной среды школы. Родители считают важным иметь информацию об условиях обучения школьников: 54% респондентов хотят знать об организации питания, санитарных условиях, материально-технической базе школы. Значимую позицию в ответах родителей (54%) занимает их желание получить информацию об организации учебного процесса: по каким программам работает школа, какие методики и технологии используют учителя, как проходят уроки. Все чаще родители проявляют заинтересованность в получении большего объема информации о различных аспектах жизнедеятельности школы, прежде всего о сущности подходов к обучению, видах и формах дополнительного образования, что связано с их возрастающей ориентацией на качество образования.

Родители используют преимущественно традиционные источники получения информации о школе в виде непосредственных контактов с учителями и администрацией учебного заведения. Для получения необходимой информации о школе родители чаще всего используют родительские собрания с участием администрации школы (30%), личные встречи с учителями (27%), родительские собрания, заседания родительского комитета (21%). Незначительная часть респондентов (4%) обращается за информацией к печатным изданиям и СМИ. Эксперты объясняют это тем, что СМИ в основном фрагментарно, эпизодически освещают ситуацию в образовании. Многие публикации в газетах, передачи радио, телевидения, имеющие отношение к школе, образованию, носят либо рекламный, либо информационный характер, не отражающий глубинных проблем и процессов, происходящих в этой социальной системе.

Инновационные формы обмена информацией школы и родителей в регионе развиты слабо. Только 2% респондентов в качестве источника информации о школе используют сайт школы, электронные и информационные письма. Но при этом следует отметить следующую тенденцию: чем больше тип поселения, тем шире и современнее информационное пространство родителей. Сетевая информация для сельских родителей практически не актуальна. По-видимому, ближайшей перспективой развития информационного взаимодействия родителей и школы в регионе должно стать совершенствование традиционных способов общения семьи и школы и постепенное распространение инновационных технологий (публичных докладов, например), не связанных со значительными материальными затратами родителей.

2. Проблема содержания государственно-общественного управления школой.

Учителя считают, что общественность должна принимать участие в учебно-воспитательном процессе, решении финансовых вопросов школы. Вместе с тем существуют сферы управления, в которые учителя не хотят допускать общественность. Это касается, прежде всего, оценки деятельности учителя и распределения фонда оплаты труда учителей. В этом с ними солидарны родители, исключая возможность своего участия в решении финансовых вопросов, касающихся труда учителя. Результаты исследования показывают, что многие родители не готовы взять на себя такую ответственность. Отвечая на вопрос «Кто должен участвовать в оценке деятельности учителя?», родители (63%) назвали прежде всего администрацию школы во главе с директором. Из числа опрошенных 54% респондентов считают, что это должны быть профессионалы (педагогический совет, методисты, другие учителя), 39% – попечительский совет. 37% респондентов назвали родителей и представителей общественности, 27% родителей согласны с тем, что в оценке деятельности учителей могут участвовать ученики. Таким образом, большинство родителей выражают мнение о том, что оценивать деятельность учителей в первую очередь должны специалисты, имеющие соответствующее образование и квалификацию.

В сотрудничестве со школой родители ограничивают свои интересы успехами своего ребенка, особенно эта тенденция проявляется в селе и краевом центре. Оценивая степень личного желания повлиять на деятельность школы, родители независимо от места жительства чаще всего выбирали ответ «Я приму участие в делах школы, если это касается моего ребенка» (58, 8%). В большей степени это характерно для жителей села и г. Барнаула. Родители из этих типов поселения имеют такую позицию в 63, 8% и 62, 2% случаев соответственно. В малых городах этот ответ выбрали только 45, 3% респондентов, но в этом типе поселения и больше желающих принимать активное участие в жизни школы (29, 7% в сравнении с 11, 5% от общего числа опрошенных). Родители из всех типов поселений в управлении школой подчеркивают свою социальную миссию – защита своих детей, активное влияние на их становление, развитие, воспитание.

Представители общественных организаций так же ориентированы на эту задачу. Эксперты считают, что сотрудничество школы и общественных организаций не должно носить форму грубого вмешательства общественности в дела школы, но выражаться в совместной деятельности по решению насущных проблем обучения и воспитания подрастающего поколения. А представители СМИ убеждены, что возможности воздействия СМИ на личность таковы, что решение многих проблем воспитания, социализации подрастающего поколения реализовывалось бы с безусловным успехом. Таким образом, воспитание будущего поколения является важнейшим содержательным направлением взаимодействия всех субъектов государственно-общественного управления школой.

3. Проблема развития структуры и форм государственно-общественного управления школой.

Результаты исследования показывают, что существует ряд трудностей при формировании оптимальной структуры государственно-общественного управления различными ступенями школы. Они связаны, прежде всего, с практической реализацией взаимоотношений родителей, педагогов и администрации школы. Изучая возможности родителей участвовать в общественном управлении школой, респондентам был задан вопрос «В каких формах Вам наиболее удобно было бы выражать свое мнение о школе, вносить предложения?». В качестве наиболее приемлемой формой для всех без исключения респондентов оказался анкетный опрос. Родители, по-видимому, опасаются, что открытое высказывание своего мнения может иметь серьезные последствия для их ребенка в школе, поэтому и предпочтение отдано анонимной форме общения (55, 1% – в селе; 62, 5% – в г. Барнауле; 62, 7% – в других городах края). На второе место как более традиционную форму общения школы и семьи родители поставили встречи с

учителем. Предпочтения родителей из села, г. Барнаула и городов края распределились следующим образом (50, 8%; 56, 3% и 53, 7% соответственно). На третьем месте – и это тоже традиционная форма общения родителей со школой – общие собрания родителей и администрации (43, 2%; 41, 3% и 47, 8% соответственно).

Результаты исследования показывают, что новые формы участия родителей в управлении школой не слишком востребованы. Для городских родителей вообще не приемлемы обращение в совет школы, обращение в органы управления образованием. Для родителей краевого центра, кроме названных, практически неприемлемой формой обращения является анонимный ящик в фойе школы. Впрочем, как и горячая телефонная линия, работа в совете школы. Для жителей села выбор форм обращения в школу еще более сужается. Для них, наряду с названными, также неактуальны горячая телефонная линия, Интернет.

Ориентация родителей на традиционные формы взаимодействия со школой объясняется, с одной стороны, недоверием к новым структурам государственно-общественного управления школой, незнанием их возможностей, с другой стороны, в регионе сохраняется проблема информатизации образовательной среды, особенно в сельской местности. Но в целом, сохранение традиций управления школой – это позитивная тенденция. Управленческая ситуация в школе меняется очень быстро. Этап развития государственно-общественного управления школой 2006-2008 годов характеризуется появлением новых форм организации общественности, обновлением содержания традиционных структур участия родителей в управлении школой. Но при этом и учителя, и родители остаются приверженцами традиционных форм организации общественного управления школой. Управленческие инновации базируются на традиционных формах взаимодействия школы и общественности, что обеспечивает сохранение инерционности образования как необходимого условия стабильности и устойчивого развития этой социальной подсистемы.

4. Проблема организации государственно-общественного управления школой.

Результаты исследования показывают, что функцию организации общественного управления школой должна взять на себя администрация учебного заведения. И сельские, и городские родители испытывают потребность в патронате со стороны администрации школ в вопросах управления. Особенно на это ориентируются жители села. Этот вывод подтверждается ответами респондентов на вопрос «Кто должен организовывать участие родителей, общественности в управлении делами школы?». Самыми распространенными ответами родителей, не зависящими от места жительства, были: инициатором должна быть администрация школы (66, 3%); инициаторами должны быть родители (23, 8%); инициаторами должны быть органы управления образованием (8, 4%).

Несмотря на то, что второе место в этом рейтинге субъектов организации государственно-общественного управления школой заняли сами родители, их реальная готовность участвовать в этом процессе не высока. Анализ ответов на вопрос «Каково Ваше мнение об участии родителей в общественном управлении школой?» показывает, что для жителей г. Барнаула характерно мнение, что в управлении школой участвует небольшая группа родителей (90, 2% в сравнении с 71, 8% в целом от общего числа респондентов). Это же мнение распространено в городах региона и сельской местности (55, 2% и 68, 4% соответственно). Но в сельской местности еще 15, 4% родителей утверждает, что родители не хотят участвовать в управлении школой вообще, а 8, 5% респондентов-сельчан считают, что у них нет такой возможности. В отношении городских школ у родителей такого мнения не сформировалось. Данные исследования показывают, что наиболее проблематично может развиваться ситуация с реализацией идеи государственно-общественного управления в сельских школах.

Несмотря на поселенческие различия в представлениях

родителей о своей роли в организации государственно-общественного управления школой, прослеживается общая тенденция. Наиболее предпочтительным вариантом взаимодействия семьи и школы является для родителей тот, когда администрация выясняет и учитывает в своей работе мнение родителей, периодически информирует их о делах и проблемах школы (50, 6% респондентов). Родители независимо от типа поселения желают сотрудничать с администрацией школы по самым различным вопросам и считают, что это самый действенный способ их участия в школьной жизни.

Наибольшую активность проявляют родители учащихся среднего звена, ориентированные на управление школой в масштабах учебного заведения, а не отдельного класса. Судя по ответам на вопрос «Оцените наличие у Вас возможности повлиять на деятельность школы», 44, 2% респондентов считают, что школьная администрация интересуется их мнением по ключевым вопросам жизнедеятельности школы. В большей мере эта точка зрения распространена среди родителей учащихся среднего звена школы (51, 6%), в меньшей – среди родителей старшеклассников (38, 8%). По-видимому, взаимный интерес школы и семьи к окончанию обучения ослабевает.

Так же, как и родители учащихся среднего звена, наиболее активную позицию в общественном управлении школой занимают родители в малых городах. Здесь родители достаточно высоко оценили свою возможность повлиять на деятельность школы. Считают, что их мнение является решающим по всем основным вопросам управления школой 34, 9% опрошенных родителей из городов региона, 10, 4% сельских родителей и 8, 8% родителей учащихся школ краевого центра. Данные показывают, что родители занимают высокую статусную позицию в государственно-общественном управлении школами в малых городах, и их действия направлены на повышение статуса учебного заведения и расширение социальных возможностей ребенка.

Таким образом, организующим началом государственно-общественного управления школой является администрация школы, опирающаяся в своей деятельности на отдельные инициативные группы родителей. Очевидно, что общественное управление школой на современном этапе развития пока не может рассматриваться как явление, охватывающее массы населения.

5. Проблема открытости системы государственно-общественного управления школой.

Результаты фокус-групп, глубинных интервью и групповых дискуссий показывают, что потенциал «внешних» субъектов государственно-общественного управления школой: государственных органов власти, общественных организаций и СМИ, используется в регионе недостаточно.

Школа стала объектом разнонаправленного воздействия общественности. Появились дополнительные источники внутришкольных конфликтов, связанные прежде всего с оценкой деятельности учителей и распределением фонда оплаты труда. В сложившейся ситуации внимание руководителей школ вновь обращено к государству как равноправному субъекту государственно-общественного управления школой, уходить из которой оно, по мнению директоров школ, не имеет право. Таково и мнение общественности. С точки зрения ее представителей, ощущается недостаточная активность органов управления образованием в поисках форм работы, адекватных современным потребностям государственно-общественного управления школой и принципу паритетного участия государства и общественности в управлении образованием.

Эта же проблема проявляется и во взаимодействии школы с общественными организациями. Данные показывают, что определенные формы участия общественных организаций в жизнедеятельности современной российской школы существуют. Общественные организации осознают необходимость расширения сферы участия в делах школы и качественных изменений в содержании взаимодействия со школой. Однако одним из негативных факторов развития государственно-общественного управления школой остается потеря традиций

взаимодействия школы с общественными организациями, распад налаженной, апробированной системы данного взаимодействия, к восстановлению которой необходимо приступить сегодня.

По мнению представителей СМИ, средства массовой информации так же не оказывают институту образования той реальной поддержки и помощи, которую призваны осуществлять в процессе духовно-нравственного воспитания молодежи. С учетом силы воздействия СМИ на сознание и поведение людей они могли бы стать катализатором общественного мнения и действий гражданского общества в создании таких условий для развития российского образования, которые позволили бы ему вернуть лидирующие позиции в мировом сообществе. Проблемы взаимодействия СМИ и образования понимают многие профессионалы, занятые в различных сферах средств массовой информации. Задача состоит в том, чтобы перейти от понимания ситуации к солидарному действию.

Выявленные проблемы и тенденции развития государственно-общественного управления школой позволяют сформулировать ряд **практических рекомендаций** региональным и муниципальным органам управления образованием, администрации и педагогическому коллективу школ, родителям, общественным организациям и СМИ на современном этапе развития государственно-общественного управления региональной системой образования.

1. Разработать концепцию государственно-общественного управления школой в Алтайском крае, направленную на реализацию паритетного сотрудничества государства и общественности.

2. Интегрировать интересы и деятельность всех субъектов государственно-общественного управления школой с учетом специфики социокультурной среды и уровня социально-экономического развития региона и муниципалитетов.

3. Ориентироваться на формирование внутришкольной многоуровневой системы организации государственно-общественного управления с учетом специфики ступеней образования.

4. Повысить качество правового, организационного, информационного сопровождения развития системы государственно-общественного управления школой.

5. Расширить информирование родителей и общественности, сочетая и совершенствуя традиционные и инновационные формы обмена информацией о планах и перспективах развития школы, содержании образовательного процесса, дополнительных возможностях школы для обучения и воспитания детей.

6. Повышать уровень психолого-педагогической и правовой компетентности родителей в сфере образования, формировать у родителей культуру принадлежности к образовательно-воспитательной среде школы, используя активные формы просветительской работы.

7. Направить деятельность на повышение социального статуса и роли учителя в государственно-общественном управлении школой, обеспечение его социальной защищенности.

8. Поддерживать инициативу учителей, обобщать их педагогический опыт по возрождению традиционных форм участия родителей и общественности в жизнедеятельности школы.

9. Использовать различные источники формирования позитивного общественного мнения о жизнедеятельности школы с целью повышению авторитета школы среди населения, родителей и учащихся, повышению престижа учителя.

10. Организовывать общественную экспертизу инноваций, вести мониторинг оценки эффективности системы государственно-общественного управления образованием на региональном уровне.

Реализация данных рекомендаций позволит вывести региональное образование на новый этап развития, позиционируя его как полисубъектную, социально эффективную, наукоемкую, открытую, сознательно управляемую систему.

Библиографический список

1. Сергеев, Н.К. Непрерывное педагогическое образование: концепция и технологии учебно-научно-педагогических комплексов (вопросы теории) [Текст]: монография / Н.К. Сергеев. – С.-Петербург – Волгоград: Перемена, 1997.
 2. Лопаткин, В.М. Особенности интеграции региональных образовательных систем России в мировое образовательное пространство [Текст]: монография / В.М. Лопаткин. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 2004.
 3. Лопаткин, В.М. Интеграция образовательных учреждений в условиях Алтайского университетского школьно-педагогического округа [Текст] / В.М. Лопаткин, А.Н. Орлов // Кадровые ресурсы инновационного развития образовательной системы: материалы I всероссийского педагогического конгресса. – Москва, 2008.
- Статья поступила в редакцию 6.07.09

УДК 378

А.Н. Орлов, д-р. пед. наук, проф. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: pub@uni-altai.ru

Г.А. Калачев, д-р. мед. наук, проф., АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: pub@uni-altai.ru

Л.Г. Куликова, ас. кафедры педагогики АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: pub@uni-altai.ru

МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ И АСПИРАНТОВ НА ОСНОВЕ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ

Статья посвящена вопросам подготовки кадров в современной системе высшего педагогического образования. Проведенный анализ состояния проблемы привел к конструированию модели организации научно-исследовательской деятельности студентов и аспирантов, обеспечивающей эффективность качества подготовки высококвалифицированных специалистов на основе проблемного обучения.

Ключевые слова: научно-исследовательская деятельность, подготовка научных кадров, модель, организация, проблемное обучение.

В современных социально-экономических условиях развития России, модернизации образования, перестройки его структуры, подписания Россией Болонской декларации актуальной проблемой становится подготовка кадров и организация научно-исследовательской деятельности (НИД) студентов и аспирантов.

Инновационная направленность научно-исследовательской деятельности высших учебных заведений и воспитания необходимых для этого кадров происходит в условиях когда, с одной стороны, быстрыми темпами растет численность аспирантов, увеличивается доля выпускников, оканчивающих аспирантуру с защитой диссертации; с другой стороны, сни-

жается численность занятых в науке, идет сокращение штатов профессорско-преподавательского состава вузов в регионах, медленно развиваются процессы омоложения и дотации кадров высшей квалификации.

Одной из главных предпосылок ускорения развития выступает создание современной управленческой, методической, финансовой и материальной базы научно-исследовательской деятельности молодых ученых в вузах как неперенной составной части высшего профессионального образования. Интересы государства в подготовке молодых научных кадров, росте его интеллектуального, духовного, экономического потенциала должны проявляться через системы поддержки высшего профессионального образования, в т. ч. совершенствование научно-исследовательской деятельности студентов и аспирантов, планируемого на научно-методической основе.

Психолого-педагогические проблемы научно-исследовательской деятельности проанализированы в работах А.Н. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, Ж. Пиаже, В.Д. Шадрикова и др. Организации научно-исследовательской деятельности студентов и аспирантов посвящены исследования Л.Ф. Авдеевой, Г.Н. Александровой, А.Н. Алексеевой, В.И. Бабурова и др.

Вместе с тем анализ теоретических исследований и практических работ показал, что недостаточно раскрыты возможности инновационных технологий в организации научно-исследовательской деятельности студентов и аспирантов; мало исследованы вопросы о сущности и системе подготовки студентов и аспирантов к научно-исследовательской работе; не в полной мере выявлены педагогические условия эффективной организации научно-исследовательской деятельности студентов и аспирантов.

Результаты нашего исследования показали, что у большинства студентов представления о научно-исследовательской деятельности достаточно общие и неполные, кроме того, умения, необходимые для научно-исследовательской деятельности, практически отсутствуют или присутствуют фрагментарно. Большинство студентов не осознает социальной и личностной значимости научно-исследовательской деятельности. Так 30 % студентов находятся на репродуктивном уровне сформированности готовности к научно-исследовательской деятельности, около 65 % – адаптивный уровень и всего 5 % на эвристическом уровне.

Отмеченные недостатки теории и практики, а также состояние готовности студентов вуза к научно-исследовательской деятельности порождают противоречия между:

- потребностью общества в специалисте, способном осуществлять профессиональную деятельность на основе научного подхода и низким уровнем готовности студентов к организации научно-исследовательской работы;
- усиливающимися требованиями к компетентности студентов и аспирантов в научно-исследовательской деятельности и недостаточной разработанностью этого вопроса в педагогической теории и практике;
- необходимостью организации научно-исследовательской деятельности студентов и аспирантов на основе проблемного обучения и неразработанностью педагогических условий его реализации.

Из названных противоречий вытекает проблема исследования, которая заключается в выявлении организационно-педагогических условий организации научно-исследовательской деятельности студентов и аспирантов на основе проблемного обучения.

В обозначенном проблемном русле нами осуществлено научно-теоретическое исследование, целью которого явилось конструирование модели организации научно-исследовательской деятельности студентов и аспирантов на основе проблемного обучения.

Теоретический анализ и обобщение практического опыта и научных исследований по проблеме эффективности организации НИД студентов и аспирантов позволили установить:

- развитие творческого потенциала молодежи и вовлечение ее в научную деятельность во все времена являлось одной из приоритетных задач высшего образования как в российской, так и в зарубежной системах образования (Г.И. Ибрагимов, Г.В. Лагунов, С.Г. Вершловский, Л.М. Митина и др.);

- исследовательская деятельность имеет большое значение для формирования теоретического мышления и развития профессионально-творческих качеств (творческой активности, творческой самостоятельности и др.) и способностей будущего педагога (О.А. Абдуллина, И.Я. Понаморов, В.А. Крутецкий, В.А. Моляко, А.И. Щербаков, В.А. Слостенко, К.К. Платонов, П.А. Рудник);

- одним из наиболее эффективных путей приобщения студентов к научно-исследовательской деятельности является проблемное обучение и связанные с ним формы учебной и внеучебной исследовательской деятельности (Д.В. Вилькеев, М.А. Данилов, И.Я. Лернер, П.И. Пидкасистый, М.И. Махмутов, А.М. Матюшкин, Р.И. Малафеев).

Представление о сущности, структуре и содержании проблемного обучения в процессе изучения педагогической антропологии сформулировано нами при помощи обращения к процессу моделирования исследуемого явления.

На основе анализа и обобщения современной философской и психолого-педагогической литературы, опыта практической деятельности нами разработана модель организации научно-исследовательской деятельности студентов и аспирантов на основе проблемного обучения (рисунок 1). В качестве методологической основы модели избран системный подход, рассматривающий объект изучения как целостное образование. Модель представляет собой взаимосвязанные элементы: цель, принципы, функции, условия реализации, структурные компоненты, педагогическое взаимодействие преподавателя и студентов и результат. Цель в модели – повышение эффективности научно-исследовательской деятельности студентов и аспирантов на основе проблемного обучения, что позволяет предвосхитить ожидаемый результат и задать ориентиры деятельности. В процессе декомпозиции цели сформулированы следующие задачи: 1) формирование осознанной мотивации; 2) повышение уровня усвоения знаний, умений, навыков студентов; 3) овладение операционно-технологическими умениями: видение и формирование проблемы → выдвижение гипотезы → решение проблемной ситуации → анализ полученных результатов; 4) развитие рефлексивных способностей студентов.

Основополагающими принципами реализации цели и задач модели организации научно-исследовательской деятельности студентов и аспирантов на основе проблемного обучения явились: вариативность, интерактивность, прочность, доступность, гуманизация.

В процессе проблемного обучения нами реализованы функции организации научно-исследовательской деятельности: стимулирующая, обучающая, воспитывающая, развивающая, контролирующая.

В ходе исследования выявлены социально-педагогические и организационно-педагогические условия, реализация которых значительно повышает эффективность научно-исследовательской деятельности студентов и аспирантов на основе проблемного обучения. К социально-педагогическим условиям относятся: демократизация образовательного процесса вуза, принятие субъектами педагогического процесса системы ценностей обучения, обеспечение системности, преемственности знаний, умений и навыков на всех этапах подготовки учителей. В основу организационно-педагогических условий реализации модели проблемного обучения положена проблемность. В этой связи подготовка студентов и аспирантов: а) вызывать познавательные потребности студента; б) опираться на познавательные возможности и лежать в их «зоне ближайшего развития»; в) давать предметное знание в соответствии с ГОС ВПО; г) развивать профессиональное мышление и способность к субъект-

субъектному взаимодействию участников образовательного процесса.

Разработанная нами модель организации научно-исследовательской деятельности студентов и аспирантов на основе проблемного обучения состоит из потребностно-мотивационного, содержательного, операционно-технологического, оценочно-рефлексивного компонентов.

Потребностно-мотивационный компонент модели выступает исходным условием, побуждающим студента к научно-исследовательской деятельности, поскольку она осуществляется только благодаря мотивированности. Логикой проблемного обучения составляет содержание психологической готовности и включает совокупность средств



Рисунок 1. Модель организации научно-исследовательской деятельности студентов и аспирантов на основе проблемного обучения проблемного характера (проблемные ситуации), стимулирующих положительную мотивацию учения и самообразовательной деятельности, а в целом – изменение мотивационных установок на основе осознанной мотивации.

Содержательный компонент модели отражается в образовательной программе дисциплины «Методология, логика и методы научного исследования», реализуемой через учебно-методический комплекс, который включает: учебно-методическое пособие, авторский курс лекций, методические рекомендации, банк тестовых заданий, глоссарий и др.

Операционно-технологический компонент модели призван обеспечить процесс изучения курса «Методология, логика и методы научного исследования» адекватными методами (проблемное изложение, частично-поисковый и исследовательский; полилог, диалог и дискуссия; аквариум, мозговой штурм, мозговая атака, метод Дельфи, метод анализа кон-

кретных ситуаций, ролевые игры и деловая игра), приемами (ситуации выбора, ситуации успеха, межсубъектные отношения, постановка перспективных проблем, рефлексия), средствами (учебники, учебные и учебно-методические пособия, проблемные ситуации, мультимедийные средства) и формами (групповая, фронтальная, индивидуальная и самостоятельная работа; лекционные занятия: проблемная лекция, лекция-консультация, лекция-пресс-конференция, лекция с запланированными ошибками; семинарские занятия с использованием интерактивных технологий, семинар-дискуссия, семинар-конференция), позволяющими наиболее полно организовать научно-исследовательскую деятельность обучаемых для эффективного достижения поставленной цели.

Методы и формы обучения в системе проблемного обучения должны способствовать переводу студентов и аспирантов на более высокий уровень обученности и избираются в соответствии с особенностями его учебной деятельности, поставленной целью, отобранным содержанием.

Для определения адекватных форм и методов на занятии мы разработали классификатор методов и форм проблемного обучения для достижения конкретного уровня научно-исследовательской деятельности студентов и аспирантов в процессе изучения курса «Методология, логика и методы научного исследования». Классификатор представлен в таблице 1.

Первый уровень проблемного обучения заключается в том, что предложив проблемную ситуацию, преподаватель показывает источники, противоречия и раскрывает логику ее решения. Обучаемые внимательно слушают и только запоминант ход рассуждений преподавателя. На этом уровне проблемности они учатся видеть проблему и критически анализировать ход ее решения. Главный элемент учебной деятельности – репродукция.

Второй уровень предполагает формирование знаний и умений к познавательной и практической деятельности. Преподаватель проблемно излагает материал, а студенты и аспиранты самостоятельно решают идентичную проблемную ситуацию. В данном случае студенты должны не только уметь воспроизвести проблему и находить ее решение, но и сами решать аналогичные проблемы. Здесь наблюдается отрыв от образца, открывается простор для размышлений. Главный элемент учебной деятельности – частично-поисковая деятельность.

Третий уровень заключается в овладении системой знаний и умений для творческой и поисковой деятельности. Самостоятельная познавательная деятельность студентов и аспирантов направлена на то, чтобы с помощью имеющихся знаний анализировать предложенную проблему и решать ее различными способами, а также на выбор наиболее рациональной стратегии и тактики собственной деятельности. При необходимости преподаватель направляет ход решения проблемы в нужное русло. Главный элемент учебной деятельности – комбинирование её способов.

На четвертом уровне обучения преподаватель включает студентов в самостоятельное решение таких проблемных ситуаций, которые они раньше не решали. Обучаемые сами формулируют проблему и сами ее решают.

Это самый высокий уровень проблемного обучения, поскольку обеспечивает готовность к поиску решения новых проблем, к творческому преобразованию действительности.

Главный элемент учебной деятельности – самостоятельное-творческое решение проблем.

Таблица 1

Классификатор методов и форм проблемного обучения для достижения конкретного уровня его эффективности

Уровень	Цели проблемного обучения	Методы и формы обучения	Результат обучения
1	2	4	3

Репродуктивный	Передача обучаемым системы теоретических знаний и способов деятельности (ознакомить, дать представление к выполнению практических действий по алгоритму и т.п.).	Общедидактический метод проблемного изложения: наблюдение, метод демонстрации; классическая лекция, лекция с элементами проблемности; семинары репродуктивного характера; консультации, фронтальный опрос.	Знания-копии: ориентация в учебном материале; понимание общего смысла; видит проблему и критически анализирует ход ее решения; выполнение проблемы по образцу и другая репродуктивная деятельность.
Адаптивный	Формирование основных интеллектуальных операций: анализ, сравнение, обобщение, синтез, формализация информации, выявление причинно-следственных связей (научить решению аналогичных проблем; применению умений и навыков в знакомой ситуации).	Частично-поисковые методы: проблемная лекция; лекция - визуализация; выполнение проблемных заданий; мозговая атака; анализ конкретных ситуаций; подготовка рефератов; нахождение ошибок в известном материале; заполнение таблиц-портретов; работа со схемами.	Знания – «теоретического привывания» к проблеме: способен воспроизвести проблему и найти ее решение; самостоятельное решение аналогичных проблем.
Эвристический	Формирование опыта творческой деятельности (научить анализу, сравнению, обобщению, синтезу, выявлению причинно-следственных связей, применению знаний, умений и навыков в других областях и условиях).	Проблемная лекция; лекция-консультация; семинар-дискуссия; мозговой штурм; «аквариум»; метод эвристических вопросов; анализ конкретных ситуаций; ролевые игры; работа малыми группами; критический анализ материала; аннотирование научно-методической литературы; нахождение аналога изучаемой проблемы в др. области.	Знания-интерпретации: использование ЗУН для решения нетиповых задач; видение новой проблемы; анализ предложенной проблемы и решение ее различными способами; выявление логики процесса.

Креативный	Овладение самостоятельным творчеством на эмоционально-мотивационной основе (умение самостоятельно находить, формулировать проблемные задачи, решать их творчески, используя методы познания).	Лекция-пресс-конференция; лекция с запланированными ошибками; семинар-конференция; модификация метода «мозговой атаки» (обратная и прямая «мозговые атаки», двойная «прямая мозговая атака», «мозговая атака» с оценкой идей); выполнение творческой работы; проведение самостоятельно НИР; подготовка научных статей; критический анализ материала; форум и др.	Креативность знаний: нахождение и формулирование проблемных задач, самостоятельное их решение, принятие оптимального решения в неординарных ситуациях; создания нового.
------------	---	--	---

Оценочно-рефлексивный компонент направлен на систему умений осуществлять самоанализ, самоконтроль, самооценку и коррекцию собственной деятельности, что создает основу для личностного и профессионального становления молодого специалиста.

По каждому компоненту модели нами разработаны оценочные критерии и выявлены четыре уровня эффективности применения проблемного обучения студентов и аспирантов организации НИД: репродуктивный, адаптивный, эвристический, креативный.

Для подтверждения сформулированных в гипотезе положений, направленных на совершенствование организации научно-исследовательской деятельности студентов и аспирантов на основе проблемного обучения, проводится опытно-экспериментальная работа по проверке сконструированной модели.

Предварительные результаты показали, что внедрение модели организации научно-исследовательской деятельности студентов и аспирантов на основе проблемного обучения позволяет им успешно овладеть практически всеми компонентами методологической подготовки личности.

Библиографический список

1. Загвязинский, В.И. Методология и методика психолого-педагогического исследования [Текст] / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. – 3-е изд. испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2006.
2. Махмутов, М.И. Теория и практика проблемного обучения [Текст] / М.И. Махмутов. – Казань: Таткнигоиздат, 1972.
3. Новиков, А.М. Методология [Текст] / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – М.: СИН-ТЕГ, 2007.

Статья поступила в редакцию 6.07.09

УДК 373.1.013+378

П.В. Скулов, ст. преп. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: pub@uni-altai.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРИНЦИПА ДИНАМИЧЕСКОГО БАЛАНСА В ПЕДАГОГИКЕ

В статье обосновывается необходимость введения в педагогику принципа динамического баланса и использования его в учебном процессе вуза и школы

Ключевые слова: принцип, динамический баланс, критерии.

Представление о дидактических принципах как исходных положениях дидактики складывалось исторически со времен Я.А. Коменского. В педагогике под редакцией И.А. Каирова, изданной в 30-х годах прошлого столетия можно прочесть, что «дидактическими принципами называются исходные положения дидактики, в которых выражены основ-

ные требования к построению процесса обучения в школе» [1, с. 192]. По мнению В.В. Давыдова принцип - это некоторое обобщающее теоретическое положение, применимое ко всем явлениям и определенное руководство к практическому педагогическому действию. Согласно М.А. Данилову, И.Я. Лернеру, М.Н. Скаткину: «Принципы обучения – катего-

рии дидактики, характеризующие способы использования законов обучения в соответствии с целями воспитания и образования» [2, с. 119]. Основываясь на работах И.П. Подласого, можно сказать, что принципы дидактики, это основные положения, которые определяют содержание, формы, методы обучения сообразно общим целям учебного процесса и законам его функционирования. В.И. Загвязинский определяет принцип обучения как «инструментальное, данное в категориях деятельности, выражение педагогической концепции, это методическое выражение познанных законов и закономерностей, это знание о целях, сущности, содержании, структуре обучения, выраженное в форме, позволяющей использовать их в качестве регулятивных норм практики» [3, с. 35]. В исследованиях дидактических принципов высшей школы можно выделить работы С.И. Архангельского, М.Г. Гарунова, А.И. Гурьева, Ю.Г. Фокина и др.

Дальнейший анализ научно-педагогической литературы показал, что поскольку принципы обучения определяют подготовку специалиста через дидактическую систему, в которой они являются единым целым, то каждый исследователь считает нужным изложить свою систему принципов. Кроме того, есть другие причины, по которым нет единого подхода в определении рассматриваемого понятия. Такое же мнение высказывает А.И. Гурьев, он пишет о том, что «до сих пор не определены исходные основания для разработки номенклатуры принципов обучения, не разработаны научные основы системы принципов обучения, их соподчиненности и иерархии» [4, с. 76]. Помимо вышеперечисленных причин, непонимание между учеными существует по причине различного толкования одних и тех же принципов. Однако, несмотря на имеющиеся различия во взглядах ученых, в их научных работах мы обнаружили похожие взгляды на природу функционирования учебного процесса. На наш взгляд важно то, что многие исследователи высказывают идеи о необходимости рассмотрения принципов не по отдельности, а во взаимосвязанных парах, которые образуют собственные небольшие системы.

Еще на заре становления дидактики советской школы И.Т. Огородников и П.Н. Шимбирев ясно сформулировали, что принципы дидактики – это исходные положения, которые лежат в основе содержания и организации процесса обучения, указав при этом двусторонний способ их образования. Они подчеркивали «Принципы обучения вытекают из целей и научного содержания обучения с одной стороны, и возрастных и психологических особенностей учащихся с другой, взятых в их единстве» [5, с. 90–92]. Дальнейший анализ литературы позволяет сделать вывод о том, что принципы вытекают с одной стороны из опыта обучения и имеют в основании эмпирические данные, а с другой – из теории познания и имеют прочное философское и психологическое обоснование. Подобного мнения придерживается А.И. Гурьев [4, с. 76].

В.В. Краевский, раскрывая связь науки и практики, описывает целый цикл, и даже спираль в их взаимосвязанном движении. Исходя из наблюдений, описания педагогической действительности, обобщения практического опыта, ученые проводят теоретическое исследование и в результате получают закономерности. Затем на основе полученных закономерностей формулируются принципы педагогической деятельности, далее правила и рекомендации, создается методическая система и проект, по которому работает учитель [6, с. 89]. По мнению автора, принципы не выводятся лишь логическим путем из закономерностей учебного процесса, такой переход необходимо осуществлять в исследовательской деятельности. На их конечную формулировку влияют многие факторы, а именно «цели образования, конкретные условия, в которых протекает педагогический процесс, возрастные и другие особенности учащихся, способы создания учебных и воспитательных ситуаций» [6, с. 83].

В.И. Загвязинский, цитируя Ф. Энгельса, указывает на то, что принципы – это не исходный пункт исследования, а заключительный результат. Мы согласны с автором в том, что если ранее у принципов были преимущественно эмпирические истоки, то теперь акцент делается на теоретическое

обоснование, проводимое по схеме: «практическая задача – научная проблема – замысел решения – гипотеза – способы ее проверки – теоретическая интерпретация результатов – принцип» [3, с. 35]. При этом автор верно замечает, что обоснованием каждого принципа может быть не только отдельное положение, а даже педагогическая теория в целом, концепция, парадигма, что объясняется всеобщим характером принципов. Привлекает внимание схема связи законов и закономерностей и вытекающих из них принципов, приводимая В.И. Загвязинским в учебном пособии «Теория обучения» [3, с. 36]. Автор указывает на прямое следствие принципов развивающего и воспитывающего обучения из закона социальной обусловленности целей, содержания и методов обучения; принципа научности и связи теории с практикой из закона единства и взаимосвязи теории и практики в обучении; принципа доступности, сознательности и активности, из закона обусловленности результатов обучения характером деятельности обучаемых, способов обучения и т.д.

По нашему мнению, необходимость введения в педагогику принципа динамического баланса диктуется и практическим опытом, и существующими закономерностями учебного процесса, полученными в результате теоретических исследований, философскими и психологическими законами. Более того, принцип динамического баланса обоснован современной гуманистической концепцией взаимоотношений людей в обществе и, в частности гармонизацией педагогических парадигм, идей, методов обучения и, следовательно, является всеобщим. Все это и составляет эмпирическое и теоретическое обоснование данного принципа. Он позволяет, с одной стороны помочь учителю в осмыслении теории учебного процесса, без чего труд учителя не является творческим и высокоэффективным, а с другой стороны учитывает конкретные условия обучения на основе вытекающих из него правил и рекомендаций. На наш взгляд, прав В.И. Загвязинский, говоря, что суть любого принципа в том, что «это рекомендация, ориентир в способах достижения меры, гармонии, продуктивного взаимодействия в сочетании каких-то противоположных сторон, начал, тенденций, педагогического процесса» [3, с. 37].

Еще М.А. Данилов писал о том, что необходимо рассматривать различные стороны учебного процесса во взаимосвязи. Поскольку наглядность в обучении тесно связана с развитием абстрактного мышления, то возникает необходимость формулирования принципов единства наглядного и отвлеченного, конкретного и абстрактного [7, с. 63]. В дальнейшем, развивая эти идеи, М.А. Данилов и М.Н. Скаткин обращали внимание на необходимость рассматривать в тесном единстве принципы научности и доступности, обучения и воспитания, связи теории с практикой, самостоятельности и активности учащихся с руководящей ролью учителя, прочности знаний и всестороннего развития познавательных сил, коллективного характера обучения и учета индивидуальных особенностей. При этом подчеркивалось, что «все принципы в реальном процессе обучения действуют во взаимодействии именно как система» [2, с. 123, с. 54–86].

Похожие мысли о необходимости гармонично сочетать высокий уровень сложности и доступность материала высказывал Л.В. Занков, а его подход к умственному развитию школьников, в котором рассматривается в неразрывном единстве развитие чувственного и словесно-логического, считается инновационным и дает хороший результат [8, с. 31–45].

Если при выборе средств и методов обучения придерживаться принципа динамического баланса, то, говоря о значении эмоции в обучении, мы нисколько не умаляем роли абстрактного знания. Известно, что чувственное познание является основой всех знаний о мире, но в значительной степени регулируется и направляется абстрактным мышлением. Происходит циклический процесс восхождения от чувственной конкретности к чувственной абстракции, или по-другому – к ментальному уровню психического. Далее происходит движение к научной абстракции, а затем к научной конкретности, и обратное движение с целью совершенствования данного процес-

са, осуществляемое в результате необходимых преобразований. Организуя процесс обучения, необходимо понимать, что не следует противопоставлять чувственное и логическое в познании. Наукой и практикой доказано, что только гармоничное их сочетание дает наибольший эффект в обучении. «Неправильное соотношение наглядного и отвлеченного, конкретного и абстрактного в обучении ведет к нарушению процесса усвоения знаний и к задержке или даже неправильному ходу развития мышления учащихся» [9, с. 226].

Известны идеи, высказываемые Е.А. Дегтяревым о необходимости рассматривать принцип научности в сопряжении с принципом доступности, теории с практикой, прочности знаний со всесторонним развитием познавательных способностей учащихся [10, с. 128–143].

Мы считаем, что эти принципы, как и другие, являются следствием действия более общего, основополагающего принципа – динамического баланса и потому, если классифицировать существующие принципы, исходя из научных позиций, то формируемая система принципов должна быть дополнена принципом динамического баланса как системообразующим элементом.

Существует необходимость дальнейшего раскрытия связей между отдельными принципами. Мы согласны с мыслью, высказанной Г. Клейном, которая заключается в том, что «следовать правильно одному какому-нибудь принципу можно лишь в том случае, если одновременно при этом принимаются во внимание все другие принципы» [11, с. 143]. И действительно, система, состоящая из двух элементов учебного процесса, имеющая закономерности внутренних взаимодействий и диктующая принципы обучения-воспитания, не может быть не связана с другими системами. Ю.К. Бабанский писал о том, что, например, принцип связи обучения с жизнью связан и с содержанием обучения, и с условием обучения, и с воспитательными функциями [12, с. 33]. Раскрывая воспитательные аспекты обучения, Б.Т. Лихачев писал о том, что в учебном процессе необходимо добиваться органического единства обучающе-образовательных целей и задач, когда воспитание и обучение дают единую систему мировоззрения, идеалов, знаний, умений. «Нарушение этого закономерного положения ведет к односторонности организации учебного процесса, к дисгармонии в формировании личности» [13, с. 30–31]. Однако, прежде чем рассматривать всесторонние связи принципов, необходимо установить двусторонние связи наиболее тесно взаимосвязанных элементов, обращая внимание на наличие баланса и его роли в эффективном функционировании такой микросистемы.

В.И. Загвязинский, размышляя о системе принципов, пишет о том, что необходимо рассматривать дидактические принципы как систему [14, с. 24, с. 35–40]. Исходя из этих позиций, можно увидеть в широко известных принципах системные пары. Например, принцип развивающего обучения регулирует соотношение обучения и развития; принцип систематичности призывает к достижению единства части и целого, элемента и структуры; принцип наглядности регулирует взаимоотношение образного и логического мышления; принцип прочности – взаимосвязь восприятия, осмысления и запоминания; принцип научности регулирует соотношение явления и сущности, объяснения и прогноза и т.д. Более того, существуют принципы, двойственность которых заложена в их названии. Система устойчива по причине того, что существует взаимная обусловленность и взаимопроникновение принципов. Они не просто дополняют друг друга, а вбирают в себя в качестве содержательной основы все другие [3, с. 37–38].

Для понимания взаимозависимости различных принципов необходима их определенная классификация.

А.И. Гурьев в своем научном исследовании предлагает такую общую классификацию принципов: 1. Базовые (концептуальные – лежащие в основании рассматриваемой концепции, основополагающие – составляющие основу ядра концепции). 2. Вспомогательные (принципы-правила – характеризующие учебно-воспитательный процесс и выведенные из эмпирического опыта учителей и методистов-

исследователей). Они находятся в структуре следствия теории [4, с. 76].

С этих позиций принцип динамического баланса, является базовым, вытекающим из наиболее общих законов саморегуляции систем. А он уже, в свою очередь, помогает с точки зрения теории сформулировать более конкретные системные принципы, о которых речь шла выше и которые образованы не только теоретическими положениями, но другими факторами, в том числе эмпирическими данными. Однако этот принцип помогает учителю понять их суть, глубинный смысл, ведь формулируя принцип динамического баланса, мы не просто говорим, что между различными элементами есть взаимосвязь, мы указываем на их единство, призываем осуществлять поиск их гармоничного сочетания, оптимального и эффективного взаимодействия.

По нашему мнению, в педагогической системе и в педагогическом процессе можно выделить нетождественные пары – элементы, а взаимодействие каждой из них можно считать принципом, вытекающим из одного базового принципа – динамического баланса. Свое понимание данного принципа как стремления системы к равновесному состоянию и гармоничному сочетанию противоположных характеристик учебного процесса, давая их перечень, мы высказывали и ранее в различных публикациях и на конференциях [15, с. 21–30].

Если рассматривать эти пары по отношению к учебному процессу, то их условно можно разделить на базовые принципы и принципы-рекомендации к применяемым методам обучения и организационным формам обучения, отдельно можно выделить принципы-правила учета психологических особенностей участников учебной деятельности.

Принцип динамического баланса является наиболее общим принципом функционирования сторон единого, дискретного процесса производства и приобретения знаний, отражением динамической составляющей педагогики как сложной системы. Он выступает основой культуры информационного обмена, регулятором допустимой нормы ее производства и потребления.

Следовательно, необходимость введения принципа динамического баланса в теорию и практику обучения диктуется тем обстоятельством, что педагогическая система и учебный процесс состоят из многих, тесно взаимосвязанных и взаимовлияющих элементов. Многие элементы являются противоположными и, соответственно, при интуитивном, безграмотном отношении к учебному процессу вступают в противоречие. Таких, на первый взгляд, взаимоисключающих, а на самом деле взаимодополняющих элементов такое количество, что возникает необходимость их классифицировать, располагая по значимости и выявляя их системные функции. Требование теоретически обоснованной и ситуативной согласованности, внутренней гармоничности каждой из пар – противоположностей, динамического баланса этих весьма подвижных частей педагогического процесса, на наш взгляд, можно считать конкретным принципом обучения.

Применение принципа динамического баланса в педагогике позволяет создать условия устойчивого функционирования и развития педагогической системы и учебного процесса, обусловленного всеми возможными внутрисистемными и межсистемными видами взаимодействия. Данный принцип направляет действия руководителей и учителей искать такие методы обучения-воспитания, при которых между всеми структурными составляющими педагогической системы, в том числе между альтернативными сторонами действий субъектов педагогического процесса осуществляется:

1) Дискретность и сбалансированность в процессе приема и передачи информации.

2) Гармоничное сочетание логически противоположных характеристик, описывающих функционирование отдельных составляющих педагогической системы и педагогического процесса.

3) Настройка педагогической системы и учебного процесса на оптимальное, равновесное состояние посредством механизма прямой и обратной связи.

В педагогической ситуации любого уровня сложности принцип динамического баланса дает возможность выделить пары логически связанных элементов педагогического процесса и исследовать их взаимосвязь с целью нахождения такого их сочетания, которое обеспечит эффективное функционирование всей педагогической и образовательной системы. Сложность названного процесса, необходимость включения его в программу обучения продиктована объективными психологическими особенностями восприятия.

Традиционно пара логически противоположных понятий воспринимается человеком не как цельность, а как две конкурирующих сущности, одна из которых всегда выглядит ярче другой, и лишь при достаточном развитии абстрактного мышления возможно «видеть» одновременно две противоположных стороны, т. е. воспринимать процесс наиболее адекватно. При таком подходе управляющий процессом является представителем третьей стороны, устанавливающей меру баланса между противоположностями. Мера баланса определяется красотой протекающего процесса, а достижение меры является, по мнению академика П.В. Симонова, фундаментальной потребностью человека. При этом, говоря о балансе логического и рационального в восприятии, стоит подчеркнуть огромную роль эмоций, первой сигнальной системы как фундаментального механизма адаптации и регуляции системы, которая в сочетании со второй сигнальной системой дает наиболее эффективное развитие любой системы. В процессе обучения необходимо научиться преодолевать интуитивное восприятие противоположных понятий, научиться видеть цельность выделенной пары и рационально анализировать возможные состояния равновесия.

На основании всего вышеизложенного считаем, что принцип динамического баланса удовлетворяет основным критериям, которые свойственны принципам:

1) Универсален, т. е. охватывает своим регулирующим влиянием важнейшие элементы обучения (содержание учебного материала, методы обучения, организационные формы – должны быть сбалансированы). О том, что данное положение

является важнейшим критерием, писал И.Я. Лернер в своей работе «Природа принципов обучения и пути их установления», а также М.Н. Скаткин [16, с. 51].

2) Необходим (т.е. без него невозможно организовать полноценное обучение).

3) Регулирует разрешение конкретных педагогических противоречий, рекомендует способы достижения меры и гармонии.

4) Имеет всеобщее значение, действует в любых учебных ситуациях.

5) Есть конкретное выражение дидактической теории, концепции.

Критерии 2-4 основаны на работах В.И. Загвязинского.

6) Имеет прочное эмпирическое и теоретическое обоснование, включая законы философии, психологии и педагогики.

7) С одной стороны является конечным результатом научного исследования, и в тоже время сам является отправной точкой, основным положением в практической деятельности педагога, которая в последствии позволит выявить новые теоретические закономерности (критерий В.В. Краевского).

8) Является и целью научного исследования, и его методологической основой, а в практике – нормой поведения.

9) Широко реализуется в учебном процессе через конкретные правила и рекомендации.

10) Доступен учителям для теоретического осмысления и практического применения в учебном процессе. (Для практического применения учителю достаточно усвоить один принцип – динамического баланса и знать различные элементы учебного процесса, тогда он самостоятельно может формулировать принципы, правила и рекомендации и осознанно им следовать).

В заключении следует подчеркнуть, что введение динамического баланса в ранг дидактического принципа способствует становлению нового подхода к процессу обучения, как в школе, так и в вузе.

Библиографический список

1. Педагогика [Текст]: учебное пособие / под ред. И.А. Каирова. М.: Учпедгиз, 1939.
2. Дидактика средней школы. Некоторые проблемы современной дидактики [Текст]: учебное пособие для студ. пед. ин-тов. / под ред. М.А. Данилова и М.Н. Скаткина. М.: «Просвещение», 1975.
3. Загвязинский, В.И. Теория обучения: современная интерпретация [Текст]: учебное пособие / В.И. Загвязинский. – М.: «Академия», 2006.
4. Гурьев, А.И. Межпредметные связи в системе современного образования [Текст]: монография / А.И. Гурьев. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2002.
5. Огородников, И.Т. Педагогика [Текст]: учебное пособие для учит. ин-тов / И.Т. Огородников, П.Н. Шимбирев. – М.: Учпедгиз, 1950.
6. Краевский, В.В. Общие основы педагогики [Текст]: учебное пособие / В.В. Краевский. – М.: Академия, 2003.
7. Урок в восьмилетней школе [Текст] / под ред. М.А. Данилова. – М.: Просвещение, 1966.
8. Занков, Л.В. Дидактика и жизнь [Текст] / Л.В. Занков. – М.: Просвещение, 1968.
9. Основы дидактики [Текст] / под ред. Б.П. Есипова. – М.: Просвещение, 1967.
10. Дегтярев, Е.А. О дидактических принципах [Текст] / Е.А. Дегтярев // Советская педагогика, 1979. – №5.
11. Клейн, Г. Дидактика [Текст] / Г. Клейн, пер. с нем. – М.: 1959.
12. Бабанский, Ю.К. Взаимосвязь закономерностей, принципов обучения и способов его оптимизации [Текст] / Ю.К. Бабанский // Советская педагогика. – 1982. – №11.
13. Лихачев, Б.Т. Воспитательные аспекты обучения [Текст]: учебное пособие / Б.Т. Лихачев. – М.: Просвещение, 1982.
14. Загвязинский, В.И. О системе принципов в советской дидактике [Текст] / В.И. Загвязинский // Принципы обучения в современной педагогической теории и практике: межвузовский сборник научных трудов / под ред. А.В. Усовой. – Челябинск: ЧГПИ, 1985.
15. Коробкова, Т.А., Скулов, П.В. Принцип динамического баланса и его реализация в учебном процессе [Текст] / Т.А. Коробкова, П.В. Скулов // Образовательные технологии. – 2004. – №1.
16. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики [Текст]: учебное пособие / под ред. М.Н. Скаткина. – М.: Просвещение, 1982.

Статья поступила в редакцию 6.07.09

УДК 159.9

*Н.И. Морозова, канд. пед. наук, докторант НГПУ, г. Кемерово, E-mail: valery.gafarov@gmail.com**М.Г. Чухрова, д-р мед. наук, проф. НГПУ, действительный член Международной академии энерго-информационных наук, г. Новосибирск, E-mail: valery.gafarov@gmail.com**Т.А. Дорошенко, аспирант НГПУ, г. Новосибирск, E-mail: valery.gafarov@gmail.com**Ю.Н. Кабанов, канд. биол. наук, докторант НГПУ, г. Новосибирск, E-mail: valery.gafarov@gmail.com**В.В. Гафаров, д-р мед. наук, проф., зав. РАМН НИИ терапии СО РАМН, г. Новосибирск, E-mail: valery.gafarov@gmail.com**П.Н. Москвитин, канд. мед. наук, доц. Новокузнецкого государственного института усовершенствования врачей, г. Новокузнецк, E-mail: valery.gafarov@gmail.com*

АНАЛИЗ ОБЩЕСТВЕННОГО МНЕНИЯ В ОТНОШЕНИИ ПРОБЛЕМЫ ПОТРЕБЛЕНИЯ НАРКОТИКОВ (НА ПРИМЕРЕ КУЗБАССА)

Статья посвящена некоторым социально-психологическим аспектам проблемы наркомании. Анализируется отношение различных заинтересованных слоев общества крупного промышленного центра к вопросам заболеваемости, лечения, реабилитации и профилактики наркотической зависимости как разновидности девиантного поведения. Показано, что по многим принципиальным вопросам проблемы наркомании у разных слоев общества имеются взаимоисключающие представления. Выявлен факт существенного несовпадения реально регистрируемой эффективности лечения наркомании и ожиданий обывателей. Обосновывается вывод, что решение проблемы наркомании – это долгий и кропотливый путь, еще до конца не определенный и требующий дальнейших исследований.

Ключевые слова: потребление психоактивных препаратов, наркомания, отношение к проблемам наркомании, социальная поддержка наркоманов, психология созависимого поведения.

Проблема потребления психоактивных препаратов и наркотической зависимости в настоящее время является предметом изучения врачей, психологов, социологов, социальных работников, работников правоохранительных органов и т.д., однако ни профилактические мероприятия, ни лечебный процесс, ни психологическая поддержка не являются достаточно эффективными средствами для возвращения наркоманов к нормальному социальному функционированию.

Как показывает мировая и российская практика, лечение больных наркоманией трудоемкий и малоэффективный процесс: лишь у 3-5% наркоманов, прошедших курс лечения, наблюдается ремиссия свыше одного года [1; 2; 3; 4]. Такая низкая эффективность обусловлена, в первую очередь, неадекватным пониманием проблемы различными слоями российского общества и несогласованностью действий социальных и медико-психологических институтов в отношении антинаркотической политики [5].

Целью данного социально-психологического исследования была оценка общественного мнения о различных аспектах проблемы наркомании в крупном промышленном центре – г. Кемерово. Была разработана анонимная анкета, включающая 50 вопросов по различным аспектам проблемы. Были опрошены различные социальные группы населения: рабочие, служащие, учащиеся, студенты, пенсионеры (по 120 – 150 чел. в каждой группе). Помимо этого, в качестве респондентов выступили представители правоохранительных органов – милиционеры (80 чел.), врачи-наркологи (42 чел.), медицинские сестры наркологических учреждений (34 чел.), а также больные наркоманией (84 чел.), их родители или близкие родственники (76 чел.). Всего было обследовано более 1000 человек. Выбор групп диктовался целью и задачами исследования: изучить мнение различных слоев населения (в том числе заинтересованных) об актуальных аспектах проблемы наркомании в Кузбассе.

По возрасту респонденты распределились следующим образом: до 20 лет – 26, 1%, от 20 до 29 лет – 28, 6%, от 30 до 39 лет – 12, 1%, от 40 до 49 лет – 13, 6%, от 50 до 59 лет – 14, 6%, старше 60 – 5, 0%. То есть, среди обследованных преобладала средняя возрастная группа. В исследовании приняло участие 61, 4% женщин и 38, 6% мужчин. Женатых (замужних) и холостых (незамужних) оказалось приблизительно поровну. Образование респондентов: у 25, 1% – среднее, у 32, 7% – среднее специальное, у 8, 6% – незаконченное высшее и у 33, 6% – высшее. Материальное положение обследованных было охарактеризовано ими как удовлетворительное (52, 8%), «от зарплаты до зарплаты» (25, 2%), «полный достаток» (10, 1%), «не могу свести концы с концами» (7, 9%), «нищета» (2, 0%).

Квалифицированность выборки и актуальность изучаемой проблемы доказывается тем фактом, что 58, 6% респондентов имели или имеют опыт личного общения с наркоманами или людьми, которые пробовали наркотики. Если исключить из этого числа тех, кто имеет данный опыт в силу профессиональных причин (врачи, медицинские сестры, милиция) или ситуативных причин (больные наркоманией и их родственники), то число знакомых с проблемой наркомании снизится до 46%. Столь высокий процент демонстрирует реальную распространенность употребления психоактивных (наркотических) веществ в российском обществе. По данным опроса, наиболее часто сталкиваются с людьми, употребляющими наркотики, студенты (68%) и служащие (54%). Среди профессионалов эта цифра больше, но не намного. Естественно, что на первом месте оказываются врачи-наркологи – 100%, работники правоохранительных органов (милиция) – 75% сталкивались с наркоманами. Медицинские сестры, работающие в общесоматических отделениях больниц, значительно реже по сравнению с врачами-наркологами и даже со студентами, служащими и рабочими сталкивались в своей жизни с наркоманами (42, 1%), что дает основание предполагать, что в общесоматические отделения лечебных стационаров по неизвестным причинам крайне редко попадают лица, употребляющие психоактивные вещества. В среде врачей-интернистов в 68% выявлено отношение к наркоманам скорее не как к больным, а как к безнравственным лицам, совершающим противоправные действия, на которых медицинский гуманизм не распространяется. Этот факт нуждается в отдельном глубоком анализе, мы коснемся его ниже.

Предложенную выборку можно считать адекватной для исследования отношения к проблемам наркомании. Помимо перечисленных выше групп респондентов проводилось интервью с группой экспертов врачей-наркологов, анализировались мнения руководителей Госнарконконтроля (Федеральной службы по контролю за оборотом наркотиками), политических и религиозных деятелей, депутатов Государственной Думы, чиновников Министерства здравоохранения и социального развития, Министерства внутренних дел и Министерства юстиции Российской Федерации, опубликованные в прессе.

С тем, что проблема наркомании является важной, но не единственной проблемой современного российского общества, согласны 34, 5% респондентов. С тем, что эта проблема – одна из самых важных – согласны 48% опрошенных. Неприоритетной проблеме наркомании считают 34, 8% врачей-наркологов и 32% представителей правоохранительных органов (милиции), 46% служащих. Эта позиция, особенно в сравнении с позицией 96% родителей наркоманов и 89% самих

Таблица 1

наркозависимых, естественно относящихся к наркомании как к основной и принципиально значимой проблеме, демонстрирует, с одной стороны, различную степень заинтересованности и вовлеченности людей в эту сферу, во-вторых, потенциальную или реальную их активность на поприще борьбы с наркоманией. В столь противоречивых подходах видится причина столкновения мнений, устремлений, активности профессионалов, которые по долгу службы должны оказывать помощь больным, и нуждающимся в данной помощи пациентам и их семей [5]. Наиболее выраженное противостояние обнаруживается по линии милиция - наркоманы (и их родственники).

Если анализировать низкую оценку приоритетности проблемы наркомании врачами-наркологами, то, по мнению В.Д. Менделевича [5], можно выдвинуть две гипотезы. Первая - врачи государственных лечебных учреждений (которых большинство), ориентируясь на принцип обращаемости, чаще продолжают сталкиваться в российских условиях не с наркозависимыми, а с больными алкоголизмом, что и считают в своей профессиональной деятельности приоритетным. Вторая - больные наркоманией обращаются не в государственные наркологические диспансеры и больницы, а в частные, и врачи-наркологи видят их реже. Не исключено, что обнаруженным различием оценки актуальности в приоритетности проблемы наркомании можно объяснить то, что 30% представителей правоохранительных органов считают наиболее эффективным решением проблемы «изоляция наркоманов от общества». Данный ответ был получен на вопрос о личном отношении к наркоманам и предполагал субъективный и пристрастный взгляд.

Важным для оценки актуальности проблемы наркомании для членов общества являлся анализ того, насколько проблема употребления молодежью наркотиков соответствует реальности, т.е. совпадает ли личное мнение респондентов с информацией, которую предоставляют средства массовой информации. Большинство опрошенных (54, 7%) оценивают проблему как «соответствующую реальности». Но треть респондентов (31, 6%) отметили, что эта проблема преуменьшена, а 13, 7% - что преувеличена. Личный опыт родителей наркозависимых, которому можно доверять, подсказывает им, что проблема скорее преуменьшена или соответствует реальности (соответственно 56, 8% и 41, 7%), чем преувеличена (1, 5%). Мнение же самих наркоманов несколько отличается от мнения общества. 24, 8% из них считают, что проблема употребления наркотических веществ молодежью преувеличена.

На оценку актуальности проблемы наркомании для российского общества может влиять помимо прочих и представление о принципиальной решаемости данной проблемы. Ведь в случае, если признать любую проблему неразрешимой, ее значимость может снижаться. По нашим данным, большинство опрошенных (55, 5%) относят проблему наркомании к неразрешимым, 25, 5% придерживаются противоположной точки зрения, 20% затруднились ответить. Наиболее пессимистично настроены больные наркоманией - 75, 5% из них признают бесперспективность ее решения. Наибольший оптимизм испытывают, как это ни парадоксально, родители наркоманов и учащиеся средних учебных заведений. Соответственно 33, 3% и 46% из них расценивают шансы решения как высокие. Но еще более поразительной предстает точка зрения врачей-наркологов, 45, 6% которых высказывают точку зрения о том, что можно добиться кардинального решения проблемы наркомании. Зарегистрированное мнение противоречит сегодняшней эффективности терапии и реабилитации больных наркоманией [6; 1; 7; 8; 4] и отражает либо декларацию (профессиональную защиту от эмоционального выгорания и оправдание собственной деятельности), либо ожидание врачей, что могут быть найдены какие-либо новые подходы к лечению наркомании и профилактике потребления наркотиков.

Пессимизм одних и оптимизм других по поводу решаемости проблемы наркомании находит свое примирение в сходной оценке причин, вследствие которых эта проблема пока далека от разрешения (таблица 1).

	Незаинтересовано государством	Выгодно чиновникам	Выгодно криминалу	Не хватает средств	Нет умения	Затрудняюсь ответить
Милиция	20	18	32	28	16	10
Пенсионеры	28	30	44	34	20	12
Студенты	26	16	40	38	34	8
Служащие	18	32	64	38	22	10
Учащиеся	28	20	54	52	14	4
Рабочие	26	30	52	24	12	8
Наркоманы	46, 9	46, 9	46, 9	31, 3	25	3, 1
Родители наркоманов	72, 2	50, 6	75	19, 4	22, 2	2, 8
Врачи	31	17, 2	55, 2	58, 6	24, 1	17, 2
Мед. сестры	42, 8	28, 6	57, 1	47, 6	14, 3	4, 8
Всего	31, 8	28, 5	51	36, 1	20, 6	7, 9

Большинство респондентов считает, что виновником сложившейся ситуации является «нехватка средств» (36, 1%), что «в этом не заинтересовано государство» (31, 8%) и то, что «это выгодно криминалу» (51%). Первое объяснение является традиционным для российского менталитета, который рассматривает возможность решения всех (или большинства) проблем сквозь призму финансирования. Однако и в тех странах, которые отличаются от России по качеству социальной поддержки, проблема наркомании решается крайне сложно. Особую озабоченность малой финансовой поддержкой антинаркотических мероприятий высказывают врачи-наркологи (58, 6%) и медицинские сестры (47, 6%), которые сталкиваются на практике с недостатком медикаментов, недостаточно хорошими условиями в больницах и пр.

Как видно из результатов исследования, почти треть респондентов видит корень зла (т.е. нерешенность проблемы наркомании) в незаинтересованности государства, власти. Видимо поэтому многие российские обыватели считают, что антинаркотическая работа ведется от случая к случаю и носит характер кампании. Помимо 31, 8% опрошенных, приписавших ответственность непосредственно государству, приблизительно еще столько же респондентов (28, 5%) высказало мнение о том, что нерешение проблемы наркомании «выгодно чиновникам». Особо реакционно в этом вопросе настроены родители наркоманов, столкнувшиеся на деле с проблемой и не получившей той помощи, на которую рассчитывали. 72, 2% из них винит в пассивности государство, а 50, 6% еще и чиновников. Лишь пятая часть опрошенных (20, 6%) считает, что основной причиной нерешенности до настоящего времени проблемы наркомании является «отсутствие умений» в данной области.

Субъективную значимость и вовлеченность респондентов в проблему наркомании позволили оценить ответы на вопрос о том, готов или не готов опрошенный пожертвовать частью своего дохода в пользу скорейшего решения проблемы наркомании в стране. Большинство в анонимном анкетировании признало, что не готово этого сделать. Таких оказалось более половины опрошенных - 57, 4% (среди рабочих и студентов - по 70%, среди милиционеров - 56%, треть врачей-наркологов в отличие от всех иных обследованных групп затруднилась с выбором ответа). Третий (33, 6%) выразил готовность помочь решению проблемы своими деньгами. Естественно, что среди родителей наркоманов подавляющее большинство на словах и на деле реализуют эту готовность (73,

6%). 10% родителей, видимо уже разуверившаяся в результативности помощи или уже утратившая средства к существованию, открыто признали, что не готовы жертвовать собственными средствами. Среди тех, кто готов помогать разрешению проблемы наркомании в стране, относительное большинство вложило бы средства в борьбу с незаконным оборотом наркотиков (27, 6%), часть (23, 3%) - в профилактику, часть (15%) - в лечение. Большинство (35%) родителей отдали приоритет терапии, а представители правоохранительных органов (34%) борьбе с наркобизнесом. Парадоксальным оказался ответ врачей-наркологов, ни один из которых не готов вкладывать личные средства в лечение. 53% из них отдали приоритет профилактике, 15% борьбе с наркобизнесом, а 32, 1% затруднились с выбором ответа.

Известно, что в обывательской среде, как и внутри научного сообщества, продолжают бытовать мифы и предубеждения, способные приводить к стигматизации наркозависимых и блокированию эффективных профилактических и реабилитационных мероприятий. Наиболее значимыми и спорными остаются вопросы о механизмах формирования наркотической зависимости и способах ее предупреждения [15; 4]. Широкая распространенность научно не обоснованной позиции, указывающей на то, что «бывших наркоманов не бывает» приводит общество к призывам к отказу от активных лечебно-реабилитационных мероприятий. С другой стороны, морализаторская или религиозная направленность многих предлагаемых профилактических мер может свести на нет все прилагаемые усилия специалистов. В деле создания и организации профилактических программ, к сожалению, доминируют неспециалисты. Еще не сложилось устойчивое мнение о том, что не каждый педагог, психолог или медик способен тонко разбираться в сути (механизмах) формирования зависимости от наркотиков, а значит, не любой из них имеет основания диктовать обществу как следует проводить профилактику [9; 10; 5; 11].

В настоящее время к профилактике наркозависимости относят широкий спектр мероприятий, имеющий мало общего с действительной профилактикой [11]. Создание для подростков новых спортивных секций, открытие новых досуговых центров нельзя с полным основанием относить к мерам профилактическим, т.к. под профилактической подразумевается целенаправленная, основанная на знании патогенных механизмов, деятельность по предупреждению какого-либо заболевания или отклоняющегося поведения. В свете этого «терапия занятостью» (включение подростка в работу секций, кружков) базируется на ложном посыле о том, что наркозависимость, как и любая иная, возникает вследствие безделья - незанятости. Однако известно, что в формировании наркомании участвует множество факторов (от генетических до средовых), и, следовательно, предупреждать зависимость отвлечением внимания на иной вид деятельности важно, но зачастую непринципиально, ненаучно и неэффективно [14; 5; 15].

По мнению одного из ведущих специалистов-наркологов В.Д. Менделевича (2004), существует три платформы, с позиции которых заинтересованные лица пытаются ответить на вопросы о механизмах формирования наркомании: социальная, медицинская и психологическая. Каждая из них претендует на исключительность и приоритетность. Социальная платформа базируется на убеждении в том, что в формировании наркозависимости повинны дисгармоничные общественные отношения: между государством и гражданином, членами общества, родителями и детьми и пр. Отмечается значимость патогенной провоцирующей роли доступности психоактивных веществ. Вследствие этого, панацея видится в использовании арсенала мер социального воздействия для предупреждения наркомании, репрессиях и прочих запретительных мерах [9]. Медицинская платформа исходит из убеждения в том, что ответственной за формирование наркозависимости является деятельность головного мозга конкретного человека, следовательно, необходимо использовать разнообразные методы воздействия медицинского характера для того, чтобы спра-

виться с данной проблемой [6]. Психологическая платформа видит причину формирования зависимости от наркотического вещества в своеобразии личностных особенностей человека и предлагает воздействовать на личность человека с целью предупреждения употребления и злоупотребления наркотическими веществами и реабилитации наркоманов [1; 5; 15; 3].

Социо-психологическое обследование позволило проанализировать, как описанные выше позиции представлены в различных слоях населения. Оказалось, что подавляющее большинство респондентов (75, 5%) стоят на позиции оценки наркомании как социально обусловленной девиации. При этом 45, 6% опрошенных приписывает ответственность самому наркоману, считая его распущенным и аморальным, а 32, 3% отдают приоритет социальным причинам, которые подталкивают молодого человека к первым прогам психоактивных веществ. Следует отметить, что социальная платформа наиболее распространена среди рабочих и студентов, хотя первые больше винят самого наркомана, а вторые - общество. На медицинской платформе стоят 18, 2% опрошенных, считая, что наркомания - это скорее болезнь мозга или наследственная патология, чем что-то иное. Среди медиков (врачей-наркологов и медицинских сестер) эта позиция распространена в меньшей степени - 8, 6%.

Рассматривая проблему наркомании как социальную, подавляющее большинство обывателей склоняется к мнению о том, что наркоманов в первую очередь следует лечить. За это высказывается 65% опрошенных. За изоляцию их от общества, отражающую социальный подход к оценке проблемы, выступает 18%. К первоочередным и наиболее важным мерам респонденты отнесли: ужесточение контроля за распространением наркотиков (70%), активное проведение воспитательной работы в школах и ВУЗах (45%), введение смертной казни за продажу наркотиков (31, 4%), развитие сети досуговых центров (25, 5%).

На ужесточении контроля за наркобизнесом чаще настаивают врачи, наркоманы и их родители, на смертной казни для дилеров - наркоманы, милиция и медицинские сестры, на изоляции больных - медицинские сестры, милиция и учащиеся. Полученные данные указывают на тот факт, что чаще особое, отличающееся от общих тенденций мнение высказывают врачи-наркологи, наркоманы и их родители.

По мнению опрошенных, приоритетными в решении проблемы наркомании должны стать: запретительные (28%), воспитательные (25%), медицинские меры (20%), а также повышение духовности (15%). Следует отметить, что по поводу запретительных мер наиболее активно высказываются врачи-наркологи и медицинские сестры. Соответственно 40% и 42% из них отдают приоритет им. Наибольшей популярностью у опрошенных пользуются не медицинские способы лечения наркоманий, а лечение «религией и верой» (35%). Среди родителей наркозависимых за это высказались еще больше - 52%, а среди врачей 48%, что еще раз подтверждает обнаруженный парадокс о недостаточной дифференциации наркоманий, разграничения болезни и распущенности. Выбор религии и веры как главного «метода лечения» был осуществлен и самими наркоманами. Второе-третье место респонденты отдали лечению психофармакологическими препаратами (22, 2%) и гипнозом (20, 8%). Причем сходная иерархия была обнаружена и по ответам врачей-наркологов. «Кодирование» как метод лечения наркомании по результатам социологического исследования оказался на четвертом месте (20%). По непонятным причинам активнее всего за него выступили учащиеся (35%) и рабочие (38%). Тогда как лишь 11, 3% врачей-наркологов согласились с таким выбором. Интересно, что «операции на мозге» в качестве эффективных были оценены учащимися (35%), служащими (38%) и самими наркозависимыми (22, 9%), тогда как ни один родитель наркоманов не выбрал данный способ из числа эффективных и полезных и лишь 5% врачей-наркологов отметили его как возможный вариант.

При оценке респондентами вероятности излечения от наркомании были обнаружены вполне оптимистические данные, несмотря на то, что в среде обывателей бытует мнение о

том, что «бывших наркоманов не бывает». Сверхоптимистичными, указавшими, что выздоровление от наркомании возможно в 50-100% случаев, оказались 40, 9% опрошенных. Еще 16, 7% указало, что выздоровление возможно более чем в 20% случаев, 7, 4% - более, чем в 10% случаев. С этим совпала оценка наркозависимых и их родственников. Очевидно, на мнение обывателей большее влияние оказала недобросовестная реклама, чем собственные наблюдения. Врачи-наркологи были более сдержанными в своих оценках. На высокую вероятность излечения (50-100% случаев) указало лишь 13, 8%, на среднюю (выше 20% случаев) - 10, 3%, столько же предположило ожидаемую эффективность на уровне более 10%. Наименее оптимистичными оказались медицинские сестры и пенсионеры.

Выявленный факт существенного несовпадения реально регистрируемой эффективности лечения наркомании и ожиданий обывателей требует серьезного осмысления и учета. Масштабные и длительные исследования, проводившиеся и проводимые во многих странах мира, показывают, что реальная эффективность терапии при адекватно и профессионально поставленном лечебно-реабилитационном процессе не может превышать 33%-35%. В России она колеблется от 7 до 15% [7; 4]. Таким образом, полученные результаты социологического исследования позволяют констатировать, что общественное мнение о механизмах возникновения и формирования наркотической зависимости неоднородно и противоречиво.

Во-первых, доминирующей является социальная платформа, объясняющая наркоманию как «социальную болезнь», обусловленную, с одной стороны, социальными причинами (плохим экономическим положением страны и ее граждан, трудностями быта, преступностью), с другой, аморальностью самого наркомана, «нежелаящего возвращаться к нормальной жизни», с третьей, криминальным путем вовлечения подростков и молодежи в наркопотребление.

Во-вторых, в общественном мнении не делается существенного различия между потреблением наркотических веществ и их злоупотреблением, болезнью наркоманией. Вследствие этого отмечается парадоксальное сочетание предложений по борьбе с наркоманией - от мер воспитательных и запретительных до медицинских (лечения). На вопросы, касающиеся личного отношения к наркоманам, респонденты демонстрируют большую гуманность, чем на вопросы о том, что должно делать с наркоманами общество.

Следует отметить и еще один немаловажный факт. Защищать права наркоманов предлагают лишь 5% опрошенных. Причем родители наркоманов с таким положением полностью солидаризируются. Можно утверждать, что российское общество не считает наркоманов больными, несмотря на то, что рекомендует им лечиться. В понятие лечения многими обывателями вкладывается иной, немедицинский смысл, многие понимают лечение как принудительную изоляцию.

Таким образом, социологический опрос в г. Кемерово показал существование двух принципиально различных стратегий терапии наркозависимых: репрессивной и либеральной. Аналогичные результаты были получены при социологическом опросе в г. Казани [5]. Репрессивная характеризуется отношением к наркозависимому как к преступнику, аморальной личности. Репрессивная парадигма зиждется на нежелании членов общества вникнуть в суть проблемы, проявить эмпатию по отношению к больным людям. Либеральная базируется на представлении о том, что наркомания является заболеванием, а наркоман - больным (а не аморальным или распущенным). Крайние позиции представляют, с одной стороны, точка зрения о необходимости легализации наркотиков, с другой - ужесточения отношения к потребителям наркотиков, введения принудительного лечения от наркомании в т.н. лечебно-трудовых профилакториях - ЛТП.

Как было показано выше, более 60% респондентов высказались за необходимость лечения наркоманов при ответе на вопрос о личном отношении к ним. В дальнейшем выявилось, что именно имели ввиду отвечавшие. Оказалось, что 50% из них выдвинули следующее условие - «лечить только,

если сами наркоманы этого хотят». Для 30% респондентов желание наркомана лечиться не явилось обязательным. Они посчитали возможным оказывать помощь в виде лечения, не взирая на наличие или отсутствие этого желания. Еще 20% опрошенных в качестве помощи посоветовало изолировать наркоманов от общества. Таким образом, репрессивная стратегия оказания помощи, судя по ответу на вопрос о сути этой помощи наркозависимым, оказалась характерной для половины опрошенных. Наиболее реакционно оказались настроенными учащиеся и медицинские сестры, наименее - врачи-наркологи, наркозависимые и пенсионеры.

За принудительное лечение от наркомании высказалось 58% респондентов. Среди представителей правоохранительных органов (милиция) этот процент достиг 70%, а среди учащихся - 62%. Можно предполагать, что у перечисленных групп разные мотивы предлагать принудительное лечение. Врачи-наркологи оказались самыми лояльными (не считая самих наркозависимых - 10%). Лишь 26% из них согласилось с тем, что лечение наркоманов должно быть недобровольным. Расхождения мнений между теми, кто выступает за принудительное лечение и принудительное лечение в ЛТП среди респондентов обнаружено не было. За принудительное лечение в ЛТП высказалось 60% опрошенных.

На вопрос, должны ли быть для больных наркоманией какие-либо ограничения в профессиональной деятельности, большинство опрошенных (66%) отвечает на этот вопрос утвердительно, меньшинство (27%) отрицательно. Причем ответы самих наркоманов противоположны - против ограничений 55, 3%, за них - 32, 4%, а ответы родителей наркоманов амбивалентны (против - 33, 3%, за - 39, 7%).

Либеральная стратегия решения проблемы наркомании в первую очередь оценивалась на основании ответов на вопрос о легализации легких наркотиков. 15% респондентов высказалось за то, что следует узаконить (легализовать) употребление легких наркотиков, т.е. разрешить их продажу в специализированных магазинах. Против оказалось 85% опрошенных. Среди тех, кто поддерживает эту идею, преобладали наркозависимые - 48%, а также учащиеся - 35%. Наиболее категорическое неприятие легализации было выявлено в среде медицинских сестер (92%) и врачей-наркологов (85%). Следует отметить, что среди врачей оказалось в пять раз больше по сравнению с родителями наркоманов тех, кто высказался за легализацию наркотиков. Лишь 5% опрошенных считает, что «наркомания - это личное дело человека», тем самым, подерживая либеральный взгляд на процесс употребления наркотических веществ.

Анализ полученных данных показывает, что подавляющее большинство опрошенных в своем видении решения проблемы наркомании исходят из репрессивной стратегии. Соотношение сторонников и оппонентов составляет приблизительно 5 к 1. При этом подавляющее большинство респондентов выражают заинтересованность в решении проблемы наркомании, но не готовы или не хотят участвовать в ее решении лично или с помощью собственных средств. По многим параметрам обнаружилось столкновение интересов общества и родителей наркоманов. Позиция родителей характеризуется непоследовательностью, противоречивостью, склонностью принимать и сторону своих больных детей, и сторону здорового общества, с которым они ассоциируют себя. Медики проявили себя в опросе более репрессивно, чем иные группы населения. Особенно ярко это проявилось в группе медицинских сестер, которые в отличие от иных обследованных групп (даже от врачей) утверждали, что мало контактировали с лицами, употребляющими наркотики, приписывали ответственность за нерешенность проблемы наркомании в стране государственной незаинтересованности и произволу чиновников и менее критично оценивали имеющиеся в арсенале возможности.

Не менее острой оказалось противостояние мнений врачей-наркологов, с одной стороны, и представителей правоохранительных органов, с другой. Мнение последних по поводу ограничения прав больных наркоманией носит крайне репрессивный

сивный характер. Врачи-наркологи в социологическом исследовании проявили себя как более гуманные и эмпатичные по сравнению с иными группами населения. Их отношение к наркозависимым можно обозначить как здравомыслящее.

Группой, мнение которой по принципиальным вопросам отличалось от общественного мнения в целом, оказалась группа учащихся средних учебных заведений. Их позиция носила характер противоречивости, закрытости и оппозиционности. Они позиционировали себя (даже в анонимном опросе) как лица, которые меньше других имеют склонность к употреблению наркотиков, знакомы с лицами, которые уже имеют подобный опыт, чаще, чем другие рекомендовали лечить наркоманов принудительно. При этом треть из них выступила за легализацию легких наркотиков.

Таким образом, результаты исследования показали неоднородность мнений и позиций специалистов, пациентов и общества по кардинальным вопросам проблемы наркомании.

В обществе и среди профессионалов остро обсуждается вопрос о том, как может быть связано повышение эффективности лечения от наркомании со страхом первых проб наркотиков теми, кто не имел до этого подобного опыта. Часть руководителей отечественной наркологии видят эту связь прямой - чем лучше лечение, тем больше подростков, готовых рискнуть и попробовать психоактивные вещества [7]. С этим мнением согласно большинство респондентов (50% против 23, 4%, не обнаруживающих подобную связь и 15, 1% тех, кто видит ее обратной). Интересно, что родители наркоманов чаще, чем иные опрошенные подобной связи не обнаруживают, впрочем, также как и врачи-наркологи.

Как было показано выше, часть наркоманов (43, 8%) выступает за легализацию легких наркотиков, видимо видя в этом путь решения проблемы. С ними согласны лишь учащиеся средних учебных заведений (38%), но категорически не согласны ни родители больных (всего 2, 8% из них выступают в поддержку легализации), ни общество в целом. Таким образом, если по многим параметрам наркозависимые и их родители выступают «единым фронтом», то по вопросу легализации наркотиков их мнения не совпадают. Справедливости ради следует отметить, что опрошенные наркоманы разделились практически поровну в оценке этого процесса (против высказалось даже чуть больше из них - 56, 9%).

Зарегистрированное и известное противостояние родителей наркозависимых и правоохранительных органов нашло свое отражение в ответе на вопрос о том, каким путем попадают наркотики на «черный рынок» помимо их завоза из зарубежья. Работники правоохранительных органов категорически отрицают, что это может происходить по их вине (6%), тогда как родители больных наркоманией в шесть раз чаще (в 36, 1% случаев) указывают именно на этот путь. По отношению к медикам в этом вопросе они не настроены негативно.

Отмечается несходство представлений пациентов и врачей по поводу необходимости соблюдать «строгую конфиденциальность» при оказании помощи наркологических больных. За это выступают 81, 3% наркозависимых, 64, 6% их родителей, но лишь 44, 8% врачей-наркологов. Видимо, это связано с тем, что нередко врач исходит не только из принципа охраны здоровья и благополучия пациента, но и из принципа гражданской позиции. Тогда как пациент всегда ожидает, что приоритет будет отдан защите его прав.

Столкновение интересов общества и больных наркоманией обнаружилось при оценке необходимости ограничения профессиональной деятельности больных. Среди наркоманов, естественно, поддерживающих такую идею было меньшинство (31, 3%, против этого высказалось 56, 3%), а среди иных групп населения большинство - 64, 6%.

Особую проблему для наркоманов и их родственников представляет проблема донесения их точки зрения до общества и органов государственной власти, принимающих решения в сфере антинаркотической политики [2]. Наркотическое сообщество считает, что его мнение не учитывается, игнорируется и, вследствие этого, многие хорошие начинания не достигают своей цели, поскольку не находят поддержки у

наиболее заинтересованной стороны. Фактически многие аспекты проблемы наркомании не могут быть поняты без учета мнения наркоманов и их родственников. Это касается вопросов реальной распространенности наркопотребления и наркомании, реально предоставляемой медиками помощи и оценки ее качества, специфики отношения правоохранительных органов к потребителям и соблюдению прав наркозависимых и многое другое [9; 16; 6].

По мнению наркоманов и их родственников, которому можно доверять в силу хорошего знания среды потребителей наркотиков, за последние год-полтора количество употребляющих наркотики изменилось. Родители солидаризировались в своей оценке с иными группами населения, отметив увеличение потребителей психоактивных веществ, хотя их оценка процесса увеличения менее пессимистична (63, 9% против 70, 1% в обществе в целом). Интересен тот факт, что часть наркозависимых (15, 6%) отметила противоположную тенденцию - уменьшения числа потребителей. Данный показатель оказался в три раза выше по сравнению с показателем по всей выборке. Таким образом, можно предположить, что в разных социальных слоях происходят различные по направленности процессы. Видимо, среди наркоманов действительно имеет место тенденция уменьшения потребления психоактивных веществ или отказ от них. Тогда как, в иных группах населения обнаруживается тенденция к расширению числа лиц, вовлеченный в процесс наркопотребления.

Особое мнение наркозависимые имеют и по поводу звучания проблемы наркомании в обществе. Если среди студентов, милиции, рабочих и особенно врачей-наркологов мнение о том, что проблема наркомании преувеличена - практически не представлено, то среди наркоманов на это указывают 18, 8% респондентов. Их представление о «раздутьости проблемы» в шесть раз больше, чем представление их родителей, что легко объяснить анозогнозией. По мнению родителей пациентов, врачей-наркологов, а также служащих данная проблема преуменьшена по сравнению с реальностью (так считают соответственно 41, 7%, 48, 3%, 52%).

В вопросе о возможности кардинально решить проблему наркомании сами наркозависимые занимают наиболее пессимистическую позицию. Зная ситуацию изнутри, они в почти два раза чаще указывают на то, что разрешить проблему невозможно (65, 6% против 36, 1%). Близкое, по сути, мнение высказывают рабочие и студенты. Особо реакционно настроены наркозависимые и их родители в отношении оценки того, кто или что является препятствием на пути решения проблемы. И те, и другие чаще, чем иные группы опрошенных винят в этом государство, называя в качестве основной причины бездействия или неэффективности антинаркотической работы незаинтересованность. Среди наркоманов такое мнение распространено в 48, 9% случаев, а среди их родителей - в 72, 2% случаев. Эти показатели превышают средние по выборке соответственно в полтора и два с половиной раза. Именно в этом вопросе можно усмотреть один из основных пунктов противостояния общества здоровых и сообщества больных наркоманией. Сходные данные получены и по пункту, который приписывает ответственность за неразрешенность проблемы наркомании такому явлению как выгода чиновникам. В качестве одной из важных ее назвали 46, 9% наркозависимых и 50, 6% их родителей (в общей выборке - 28, 5%). Родители более категоричны и в оценке выгоды криминалу (75% против 51% среди иных групп). При этом родители в два раза реже назвали в качестве важной причины нехватку средств (19, 4% против 36, 1% среди иных групп). В этом вопросе больные их не поддержали.

Полученные данные убедительно указывают на то, что недовольство родителей наркозависимых помощью, которую они получают от государства, характеризуется раздражением, граничащей со злобой. Сообщество людей, живущих рядом с больными наркоманией, находится в отчаянии. Оно не верит в искренность мыслей и действий государства и общества. Оно на практике сталкивается с нежеланием окружающих (даже тех, кто занимается проблемой антинаркотической работы

профессионально) вникнуть в суть их проблем, помочь или, по крайней мере, не мешать эффективно справляться с ними. Это противостояние вылилось в открытую борьбу в период обсуждения специфики применения 228 статьи УК РФ, которая позволяла лишать больных наркоманией людей свободы на длительные сроки только из-за того, что те употребляют психоактивные вещества. Протест родителей вызвало то, что общество и правоохранительные органы не хотят осознать того, что больной в силу глубины своего патологического состояния не способен обходиться без наркотиков. Введение в действие в мае 2004 года постановлением правительства РФ нового подхода к оценке средних доз психоактивных веществ несколько сгладило эмоциональный накал противостояния.

Оценка наркологическим сообществом предпринимаемых мер по профилактике употребления психоактивных веществ [11] не всегда положительна. Естественно, что предложение об ужесточении контроля за распространением наркотиков поддерживают обе стороны. В этом отношении наркоманы и их родители даже более категоричны. Они высказывают данное предложение чаще, чем иные слои населения (соответственно 68, 8% и 77, 8% против 62, 9%). Наиболее реакционно больные настроены в отношении мер, направленных против тех лиц, кто продает наркотики. Предложение ввести смертную казнь по отношению к наркодиллерам высказывается наркоманами почти в два раза чаще, чем ненаркоманами (65, 6% против 36, 8%). А в отношении репрессий против потребителей психоактивных веществ соотношение имеет противоположную тенденцию. В обществе (среди респондентов) точка зрения о том, что следует наркомана лишать свободы на длительные сроки за употребление наркотиков распространена шире (16, 6%) по сравнению с группой больных (3, 1%).

Таким образом, полученные данные социологического исследования показывают, что больные наркоманией и их родственники не ощущают реальной заинтересованности общества и государственных институтов в решении проблемы наркомании в России. По справедливому замечанию В.Е. Пелипаса и И.О. Соломониной [12], «на сегодняшний день наркологические больные являются одной из наименее защищенных в правовом отношении групп населения не только потому, что их права нигде специально не зафиксированы, но также и потому, что их правовое положение остается на периферии общественного сознания». В то же время, либерализация законодательства в части отношения к потребителям наркотиков вызывает недовольство у подавляющего большинства представителей властных структур, в первую очередь правоохранительных. Не менее реакционно настроены чиновники от медицины.

В связи с этим, остро встает вопрос о противостоянии интересов общества и сообщества наркозависимых, включая лиц, живущих рядом с больными. В этом противостоянии сталкиваются часто непримиримые позиции больных, родителей, с одной стороны, и правоохранительных органов, медиков, с другой.

Помимо многих областей жизни общества, власть регламентирует и ситуацию с потреблением психоактивных веществ, оборот наркотиков, принципы и процедуры оказания наркологической помощи больным. И в этом отношении можно увидеть динамику даже за последние годы - от репрессивной стратегии, отстаивавшей необходимость существования принудительного лечения наркозависимых, до рациональной, включающей принцип дифференциации наркодиллеров и больных наркоманией, неспособных обходиться без психоактивных веществ и вследствие этого не привлекаемых к уголовной ответственности за употребление наркотиков.

Одним из наиболее важных аспектов анализа вопроса столкновения интересов различных групп населения, специалистов и наркообщества является изучение позиции правоохранительных органов. Именно они находятся на переднем

краю борьбы с наркотрафиком, они чаще других по роду службы сталкиваются с потребителями наркотиков. Однако известна и иная специфика работников правоохранительных органов. По данным наркологов, студенты юридических факультетов ВУЗов занимают первые места по числу зарегистрированных потребителей психоактивных веществ. Факт повышенной распространенности наркотического опыта подтвердило и наше анонимное исследование. 15% опрошенных милиционеров признало, что имеет личный опыт употребления наркотиков. Цифра незначительна, но превышает уровень распространенности опыта употребления психоактивных веществ пенсионерами, рабочими, учащимися, студентами и служащими. По данному параметру работников правоохранительных органов опередили только наркозависимые и их родители (соответственно 100% и 25, 4%), а также врачи-наркологи (25, 2%).

Общество при попытке решения проблемы наркотизации, в первую очередь, обращается к правоохранительным органам, считая, что только они обладают всем арсеналом необходимых средств для борьбы. В связи с этим деятельность созданного в июле 2003 года Государственного комитета Российской Федерации по контролю за оборотом наркотических средств и психотропных веществ (Госнаркоконтроль), переименованного в Федеральную службу РФ по контролю за оборотом наркотических средств и психотропных веществ, оказалась под пристальным контролем общества. По данным Интернет-сайта «Нет наркотикам» (Narkotiki.ru), при создании этого ведомства ожидания от работы Госнаркоконтроля были противоречивые [13]. На вопрос: «сможет ли этот орган улучшить наркоситуацию в нашей стране?» - 27, 9% опрошенных ответили, что ситуация существенно улучшится, еще 24, 6% респондентов высказались, что «хотелось бы на это надеяться». Остальные не разделили оптимистических ожиданий - 19, 7% посчитали, что ничего не изменится, а 27, 9% что предположили, что ситуация только ухудшится. Следовательно, можно утверждать, что общественное мнение склоняется к тому, что административное решение проблемы наркомании вряд ли возможно и что следует изменять ситуацию системно.

Проведенное исследование показало, что позиция работников правоохранительных органов по проблеме наркомании (были обследованы участковые милиционеры) по многим параметрам отличается от позиции иных групп населения и общества в целом. Представители правоохранительных органов в отличие от остальных опрошенных не посчитали проблему наркомании однозначно приоритетной. В этом вопросе их мнение совпало с мнением наркозависимых. 45% милиционеров заняло именно такую позицию. Для сравнения общество соглашалось с таким подходом почти в два раза реже (в 25, 3% случаев). В два раза больше среди работников правоохранительных органов оказалось и тех, кого эта проблема «почти не волнует» (10% против 4, 8%) и в полтора раза, кого она «абсолютно не волнует» (8% против 5, 8%). Полученные данные показывают, что столкновение интересов общества и милиции базируется на различной и несовпадающей иерархии ценностей, внутренней установке.

Наше общество в целом исповедует репрессивную стратегию решения проблемы наркомании [16; 5]. Интерес представляло сравнение мнения работников правоохранительных органов с общественным мнением и позицией различных групп населения. Личное отношение милиционеров, как и ожидалось, было более репрессивным. Почти треть (31%) из них высказались за то, что наркоманов следует изолировать от общества при выборе ответов между изоляцией, лечением, соблюдением их прав и личным участием. Этот показатель в два раза превышал средний по выборке (15, 1%) и почти в пять раз показатель мнения врачей-наркологов (6, 9%). Обратная пропорция была зарегистрирована по выбору опрошенными такого личного отношения как «готов протянуть «руку помощи» наркоману». Ее обнаружили лишь 6% милиционеров, но

31% врачей-наркологов, 30, 6% родителей наркозависимых (в среднем по выборке - 11, 5%). Возможно, выбранный стереотип взаимоотношений с наркоманами обусловлен тем, что большой процент работников правоохранительных органов (в полтора раза превышавший средние цифры по выборке) затруднился с ответом на вопрос о том, можно ли кардинально решить проблему наркомании. Работники правоохранительных органов проявили себя как основные защитники государства и чиновников. На вопрос о том, почему до настоящего времени проблема наркомании не решена, они в полтора раза реже считали о том, что «в этом не заинтересовано государство» (20% против 31, 8% по всей выборке) или что «это выгодно чиновникам» (18% против 28, 5%). Удивительно, что они в полтора раза реже винили в этом криминал (32% против 51%).

Репрессивность позиции представителей правоохранительных органов отразилась и в том, что они значительно чаще, чем другие группы опрошенных предлагали ввести смертную казнь за продажу наркотиков (48% против 36, 8%), лишать наркомана свободы на длительные сроки за употребление наркотиков (26% против 16, 5%), принудительно лечить (70% против 51, 9% общей выборки, 27, 6% врачей-наркологов), в том числе в местах лишения свободы (70% против 59, 3%). Они реже предлагали соблюдать строгую конфиденциальности при лечении больных наркоманией (54% против 64, 6% общей выборки и 81, 3% самих пациентов).

Наибольшие расхождения между общественным мнением, мнением больных наркоманией, их родителей и позиции работников правоохранительных органов обнаружились при ответах на вопросы, затрагивающие профессиональную деятельность последних. Выяснилось, что общество нередко приписывает милиции ответственность за появление наркотических средств на «черном рынке», тогда как сами милиционеры категорически с этим не согласны. Расхождение позиций было существенным - почти в четыре раза. Лишь 6% работников милиции согласились с тем, что из их учреждений происходит утечка наркотиков, тогда как среди обывателей этот процент составил 22, 7%. Особо непримиримо проявили себя

в этом вопросе родители наркозависимых, более трети которых (36, 1%) указали на факт вины милиции в этом вопросе. Рабочие и служащие были в целом солидарны с ними (соответственно в 32% и 34%).

Кроме того, самую опасность (потенциальную) того, что конфискуемые милицией наркотики могут оказаться на рынке стороны оценили по-разному. Более чем в два раза чаще опасность называли высокой обыватели, чем представители правоохранительных органов (соответственно 54, 1% против 24%).

Еще более впечатляющее несовпадение мнений по этому вопросу наблюдалось между милиционерами, с одной стороны, и наркоманами (81, 3% которых признали опасность утечки высокой), их родителями (80, 6%), врачами-наркологами (62, 2%). При этом милиционеры оказались самыми серьезными критиками медиков, указав, что именно в лечебных учреждениях (в частности, онкологических) плохо контролируется назначение и выписка наркосодержащих лекарств и из них происходит значительная утечка наркотиков на «черный рынок». Такую позицию заняли треть работников правоохранительных органов (32%), тогда как среди остальных групп респондентов таковых было 22, 7%, среди наркоманов и их родителей по 25%, а среди врачей-наркологов - 3, 4%.

Проведенное социо-психологическое исследование позволило сделать один очень важный вывод: решение проблемы наркомании - это долгий и кропотливый путь. Однобокий подход к профилактике зависимостей в обществе (исключительно антинаркотический уклон), пренебрежение к профилактике других девиаций приводят к их росту. Необходимо шире использовать для изучения проблем, связанных с распространением злоупотребления наркотиками, алкоголем и другими ПАВ, научные исследования с применением технологий высокого уровня. Немаловажной, на наш взгляд, является необходимость взять в союзники оппонентов - сообщество больных наркоманией и их близких родственников, которые заинтересованы в решении этой проблемы больше, чем остальные.

Библиографический список

1. Иванец Н.Н. Наркология - предмет и задачи. Современная концепция терапии наркологических заболеваний // Лекции по наркологии. - М.: «Нолидж», 2000.
2. Пелипас В.Е. Этические проблемы в практической наркологии. // Вопросы наркологии. - 1998. - №1.
3. Психология и лечение зависимого поведения / под ред. С.Даулинга. - М.: «Класс», 2000.
4. Шабанов П.Д., Штакельберг О.Ю. Наркомании. - СПб., 2000.
5. Менделевич В.Д. Проблема наркомании в России: столкновение интересов специалистов, пациентов, общества и власти (клинико-социологическое исследование). - Казань: «Школа», 2004.
6. Заместительная поддерживающая терапия в ведении пациентов с опиоидной зависимостью и в профилактике ВИЧ-инфекции и СПИДа / Совместная позиция ВОЗ, УООННП, ЮНЭЙДС, Женева, 2004.
7. Надеждин А.В. К вопросу о «заместительной терапии» у больных героиновой наркоманией. // Вопросы наркологии. - 2001. - №5.
8. Наркотики. Свойства, действие, фармакокинетика, метаболизм: Пособие для работников наркологических больниц, наркодиспансеров, химико-токсикологических и судебно-химических лабораторий / Н. В. Веселовская, А. Е. Коваленко, И. П. Папазов и др. М., 2002.
9. Возможность маневра: Обзор сравнительного законодательства в области антинаркотической политики Франции, Германии, Италии, Испании, Нидерландов и Швеции. Соотношение национального законодательства этих стран с тремя международными конвенциями в области контроля над оборотом наркотиков. - Лондон, 2000.
10. Дудко Т.Н. Уровни реабилитационного потенциала наркологических больных как основа дифференцированной системы их медико-социальной реабилитации // Вопросы наркологии.—2000. №3.
11. Сирота Н.А., Ялтонский В.М., Хажиллина И.И., Видерман Н.С. Профилактика наркомании у подростков. - М.: «Генезис», 2001.
12. Пелипас В.Е., Соломоныдина И.О. Права лиц с зависимостью от психоактивных веществ. / Права человека и психиатрия в Российской Федерации. - М.: «Московская хельсинская группа», 2004.
14. Дудко Т.Н. Система основных принципов построения лечебно-реабилитационного процесса в наркологии. // Вопросы наркологии. - 1999. - №2.
13. Шевченко Ю.Л. Интервью информационно-публицистическому сайту «НЕТ НАРКОТИКАМ». 2001.
15. Минков Е.Г. О совокупности условий, необходимой и достаточной для формирования зависимости от психоактивных веществ // Вопросы наркологии.—2000. №3.
16. Закон о психиатрической помощи и гарантиях прав граждан при ее оказании / Постатейный комментарий к Закону РФ. Под редакцией В.П.Котова. - М.: «Республика», 1993.

Статья поступила в редакцию 6.07.09

УДК 159.9

Т.А. Дорошенко, П.Н. Москвитин, Н.И. Морозова, Ю.Н. Кабанов, М.Г. Чухрова, В.В. Гафаров, НГПУ, г. Новосибирск, E-mail: valery.gaфарov@gmail.com

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФИЛАКТИКИ УПОТРЕБЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКАМИ ПСИХОАКТИВНЫХ ВЕЩЕСТВ

Разработана новая личностно-ориентированная программа профилактики употребления школьниками психоактивных веществ, которая может быть использована как методический инструмент в профилактической работе психолога. Основным результатом профилактики употребления психоактивных веществ является укрепление у подростка структур здоровой личности – личности, способной управлять собой, объективно оценивать свои действия и поступки, верящей в свои силы и возможности, способной достигать социально значимых результатов, не прибегая к психоактивным веществам. Установлены психологические маркеры, указывающие на изменение состояния психологической устойчивости школьников в групповом тренинге по методу «позитивная психодрама». Получены новые данные, характеризующие процесс активизации и приобретения копинг-стратегий антинаркотического поведения школьников.

Ключевые слова: профилактика потребления психоактивных веществ у школьников, групповые тренинги, антинаркотическое поведение, личность подростка.

Проблема потребления психоактивных препаратов населением в настоящее время не потеряла своей актуальности и злободневности, привлекая внимание исследователей этого социального, медицинского, психологического феномена. Долгое время основное внимание ученых было сосредоточено на фармакологическом воздействии наркотических веществ, динамике физиологических процессов и общего состояния здоровья при их систематическом употреблении. Концентрация внимания на медико-физиологическом аспекте наркомании обусловила и основной подход к ее лечению, который редуцировал проблему наркомании до физиологической зависимости и ее купирования [1]. На наш взгляд, проблему профилактики употребления наркотических веществ, следует рассматривать не только как проблему физиологическую, а в первую очередь как проблему личности, прибегающей к наркотикам в конкретной социальной ситуации. В этом случае профилактическая работа приобретает новое содержание, а значит, и новые возможности.

Большинство исследователей признает, что традиционных методов профилактики, призванных формировать негативное отношение к наркотикам, явно недостаточно, и назрела необходимость разработки профилактических программ нового поколения, направленных на формирование у молодого поколения навыков преодоления стресса без применения психологически активных веществ, на развитие внутренних ресурсов, на которые мог бы опираться молодой человек – самоуважение, уверенность в своих силах, ответственность, умение самостоятельно принимать решения [2; 3; 4; 5].

Существует много программ профилактики употребления ПАВ, в их числе программа С.Б. Белогурова «Профилактика подростковой наркомании. Навыки противостояния и сопротивления распространению наркомании», а также лекции и беседы о вреде наркотиков. Но практика показывает их недостаточную эффективность, а следовательно, необходимость дальнейшей разработки новых методов и подходов, которые в настоящее время активно разрабатываются, и представляют собой, как правило, различные формы группового тренинга, описание которых, например, приводят Абдалиева Д.Х. (1989), Батищев В.В., Негериш Н.В. (2001), Смирнова А.А. (2007) [6; 7; 8]. Однако широкому внедрению таких программ препятствует методологическая недоработанность и отсутствие выверенных алгоритмов изучения их эффективности, позволяющих, с одной стороны, оценить степень развития в процессе тренинга у молодых людей качеств психологически здорового, личностно зрелого человека, а с другой стороны – оценить влияние этих программ на реальный уровень наркотизации населения. Не все традиционно используемые методы одинаково эффективны в плане решения проблем профилактики злоупотребления ПАВ. Например, работа, построенная на негативном информировании, зачастую неэффективна, так как запугивающая информация вызывает усиление действия защитных механизмов (протест, игнорирование, отрицание, вытеснение и др.). Работа только на уровне выработки пове-

денческих навыков (например, сопротивления манипулированию) также малоэффективна, если подросток не видит смысла применять их, так как не мыслит для себя позитивной социальной перспективы.

В свете изложенного, изучение эффективности программы профилактики употребления психоактивных веществ по методу «позитивная психодрама» [9; 10], а также разработка алгоритма медико-психолого-социального сопровождения в рамках социального партнерства, представляется особенно актуальным научно-практическим исследованием как для отечественной, так и для зарубежной превентологии.

Любой вид аддикции, закрепляя психофизиологический механизм формирования аддиктивной личности, создает психологические предпосылки для перехода к другим, более опасным для здоровья и социума видам аддикции, например зависимостям от психоактивных веществ (ПАВ). Личность любого аддикта характеризуется общими свойствами и проявлениями. Исследователи отмечают, что практически все люди с аддиктивным поведением характеризуются пониженной стрессоустойчивостью, страхом перед жизненными трудностями, отсутствием способности ждать и терпеть, жадной немедленного осуществления желания. Аддиктов также характеризуют неуверенность в себе, неадекватная (низкая или компенсаторно завышенная) самооценка, личностная отчужденность, инфантилизм, слабо развитая ответственность и позиция взрослого «Я», внутренняя конфликтность, недостаточное переживание смыслов в реальных жизненных отношениях [5]. Кроме того, к сожалению, психологи и психотерапевты, работающие с проблемой аддикций, в основном ставят целью коррекцию аддиктивного поведения, например, отказ от употребления ПАВ. Но проблема как раз состоит в том, что даже избавившись от аддиктивного поведения (например, бросив пить), человек не избавляется от зависимости, если структуры аддиктивной личности остаются без изменения: человек становится так называемым «сухим аддиктом». В данной ситуации очень высока вероятность возобновить в будущем привычный способ аддиктивной реализации или выработать новую зависимость – от другого агента, то есть личность остается несвободной, а следовательно – нездоровой.

Исходя из современного понимания проблемы аддиктивных расстройств, основными стратегиями как профилактической, так и реабилитационной работы с зависимостями являются стратегии, направленные на развитие, «выращивание», укрепление структур здоровой личности. Эти стратегии реализуют позитивный подход, который в области первичной профилактики будет выражаться в создании для ребенка системы благоприятных условий, способствующих максимально возможному развитию здоровой личности – личности, способной управлять собой, объективно оценивать свои действия и поступки, верящей в свои силы и возможности, способной достигать социально значимых результатов, не прибегая к психоактивным веществам.

Именно поэтому современным стратегическим priori-

тетом первичной профилактики следует рассматривать создание системы позитивной личностно-ориентированной профилактики, которая ориентируется не на патологию, не на проблему и ее последствия, а на защищающий от возникновения проблем потенциал психического здоровья – освоение и раскрытие ресурсов психики и личности, поддержку молодого человека и помощь ему в самореализации собственного жизненного предназначения. Очевидная цель позитивно направленной личностно-ориентированной первичной профилактики состоит в воспитании психически здорового, личностно развитого человека, способного самостоятельно справляться с собственными психологическими затруднениями или жизненными проблемами, не нуждающегося при этом в приеме ПАВ.

Помимо личностно-ориентированной психолого-педагогической работы, к позитивному подходу можно также отнести грамотную пропаганду здорового образа жизни и реализацию различных программ укрепления здоровья. При этом поощряется развитие здоровых привычек (занятия спортом, активный творческий досуг, здоровый режим труда и питания), которые могут стать барьером, препятствующим поведению, наносящему вред здоровью, и могут служить альтернативой употреблению психоактивных веществ. Характеризуя метод позитивной психодрамы, можно отметить, что он является новым групповым методом проведения личностно-ориентированной профилактики психоактивной аддикции и представляет собой форму психопрофилактического тренинга, который построен на принципах методики группового психотерапевтического сотрудничества, методике коллективного принятия решений, включает элементы ролевой игры и предполагает создание специальных коммуникативных ситуаций. Программа тренингов позитивной психодрамы ориентирует участников на поиск позитивного решения в проблемной ситуации, на рост, развитие, социализацию и гармонизацию личности, сохранение её психологического здоровья, что является мощным сдерживающим фактором распространения аддиктивных (зависимых) форм поведения среди молодежи и подростков.

Цель исследования - изучить эффективность психопрофилактической работы психолога и доказать влияние психопрофилактической работы на приобретение устойчивых копинг-стратегии антинаркотического поведения у подростков.

Методы исследования. Согласно различным исследованиям, проводимым на территории России и стран СНГ, основной пик первичного употребления подростками ПАВ приходится на возраст 14-16 лет и поэтому первичную профилактику употребления ПАВ актуально проводить именно в этом возрасте. В исследовании принимали участие учащиеся 9-х и 10-х классов школ Куйбышевского района г. Новокузнецка. Экспериментальную группу составили 100 подростков, с которыми проводилась профилактическая работа по методу позитивной психодрамы. Контрольная группа – 100 подростков того же возраста, обучающиеся в других школах Куйбышевского района г. Новокузнецка, антинаркотическая профилактическая работа с которыми проводилась традиционными лекционно-просветительскими методами.

Для оценки эффективности метода позитивной психодрамы были выбраны следующие показатели: уровень невротизации, самооценка уровня соматического и психосоматического здоровья и уровень тревожности. Для сравнительного анализа вовлеченности подростков экспериментальной и контрольной групп в употребление ПАВ применялось два показателя: данные наркологического диспансера, полученные из анализа учетной документации (журнала постановки подростков на профилактический учет), и данные социологического опроса, для получения которых была использована анкета анонимного исследования самооценки уровня сексуальной культуры молодежи (разработчик П.Н. Москвитин). Исследование проводилось в учебное время, в начале учебного года до того, как начались занятия по программе «позитивная психодрама» и в конце учебного года, после завершения программы тренингов. Диагностика проводилась в контрольной и

экспериментальной группах параллельно. Контрольной группой является группа школьников аналогичного возраста, с которыми проводится профилактическая работа традиционными лекционно-просветительскими методами.

Проверка эффективности разработанного алгоритма медико-психолого-социального сопровождения в целях профилактики употребления школьниками психоактивных веществ производилась на примере изучения результативности проведения профилактической работы по методу позитивной психодрамы, осуществляемой Центром медико-психолого-социального сопровождения «Надежда» в образовательных учреждениях на территории одного из участков обслуживания наркологической службы (Куйбышевский район г. Новокузнецка).

Обработка данных проводилась на ПЭВМ с использованием пакета лицензионных прикладных программ BIOSTAT.

Результаты. Основным результатом личностно-ориентированной профилактики употребления психоактивных веществ является изменение антинаркотической устойчивости подростков к употреблению ПАВ. В основе этого личностного выбора находится укрепление у подростка структуры здоровой личности – личности, способной к самоактуализации и развитию у себя копинг-стратегий, управлять собой, объективно оценивать свои действия и поступки, верящей в свои силы и возможности, способной достигать социально значимых результатов, не прибегая к психоактивным веществам.

В ходе выполнения работы были выделены субъективные и объективные критерии оценки эффективности наркопрофилактической работы: субъективные – уровень тревожности, невротизации, соматической самооценки состояния здоровья, типология личности, САТ; объективные – метод экспертных оценок, метод включенного наблюдения, анкетирование - отзывы родителей и школ о результатах проведенных занятий, клинко-эпидемиологический метод изучения распространенности употребления ПАВ среди школьников по данным учтенной больничной статистики городского наркологического диспансера.

Данные по изменению уровня невротизации школьников в процессе проведения тренингов приведены в табл. 1.

Таблица 1
Изменение уровня невротизации школьников в процессе эксперимента

Группа		Средний балл невротизации	Количество человек с различным уровнем невротизации, %		
			низким	средним	высоким
экспериментальная	9 кл начало года	33, 32	21, 3	18, 0	60, 7
	9 кл конец года	25, 12	37, 7	24, 6	37, 7
	10 кл начало года	26, 19	31, 3	27, 3	41, 4
	10 кл конец года	21, 54	43, 0	31, 4	25, 6
контрольная	9 кл начало года	31, 71	19, 0	23, 1	57, 9
	9 кл конец года	28, 34	22, 1	22, 2	55, 7
	10 кл начало года	27, 50	24, 8	26, 9	48, 3
	10 кл конец года	28, 36	21, 4	28, 6	50, 0

Из таблицы 1 следует, что в 9-х классах в начале года количество школьников с низким уровнем невротизации составляло 21, 3%, к концу года количество таких людей увеличилось на 16, 4% и составило 37, 7%. Количество школьников со средним уровнем невротизации на начало учебного года –

18%, в течение года произошло увеличение таких людей на 6, 6% и к концу года их количество составило 24, 6%. Количество же подростков с высоким уровнем невротизации в течение учебного года уменьшилось на 23% (с 60, 7% до 37, 7%). В 10-х классах экспериментальной группы на начало учебного года 31, 3% школьников имели низкий уровень невротизации, что на 10% больше, чем 1 год назад. К концу года их количество увеличилось на 11, 7% и составило 43%. Количество подростков со средним уровнем на начало года составляло 27, 3%, к концу года их количество возросло на 4, 1% и стало равно 31, 4% от числа исследуемых школьников. Число человек с высоким уровнем невротизации среди десятиклассников на начало учебного года было равно 41, 1%, что на 19, 3% меньше, чем 1 год назад. К концу года их количество уменьшилось на 15, 8% и составило 25, 6%. В контрольной группе 9-х классов количество человек с низким уровнем невротизации не сильно отличается от количества аналогичных подростков в экспериментальной группе и составляет 19%. Количество таких людей к концу года изменяется незначительно в сторону увеличения. Столь же незначительные изменения происходят среди школьников со средним и высоким уровнем невротизации. Что же касается десятых классов, то и здесь изменения небольшие (колеблются в пределах 3%).

Изменения уровня самооценки здоровья в процессе проведения тренингов показаны в табл. 2.

Анализируя данные таблицы 2, мы видим, что в экспериментальной группе девятиклассников на входе в эксперимент количество школьников с низким уровнем самооценки своего здоровья составляло 32, 8%, в конце года их число снизилось до 26, 3%, т.е. произошло уменьшение на 6, 5%. В 10-х классах на начало учебного года школьников с низким уровнем самооценки здоровья было 27, 3%, а к концу года стало 16, 2%, т.е. снизилось на 10%.

Таблица 2

Уровень самооценки здоровья подростков экспериментальной и контрольной групп

Группа		Количество человек с различным уровнем самооценки своего здоровья, %		
		высоким	средним	низким
экспериментальная	9 кл начало года	42, 5	24, 7	32, 8
	9 кл конец года	47, 5	26, 2	26, 3
	10 кл начало года	44, 4	28, 3	27, 3
	10 кл конец года	53, 5	30, 2	16, 3
	10 кл конец года	53, 5	30, 2	16, 3
контрольная	9 кл начало года	37, 2	32, 1	30, 7
	9 кл конец года	34, 4	33, 6	32, 0
	10 кл начало года	30, 6	31, 9	37, 5
	10 кл конец года	29, 6	28, 6	41, 8

До начала эксперимента количество школьников со средним уровнем самооценки своего здоровья среди 9-х классов было равно 24, 7%, к концу года их число возросло на 1, 5% и составило 26, 2%. Среди десятиклассников таких людей на начало учебного года было 28, 3%, что на 3, 6% больше, чем 1 год назад. По завершении программы их число возросло до 30, 2%. Также в 9-х классах экспериментальной группы на начало учебного года было 42, 5% школьников с высоким уровнем самооценки своего здоровья, затем к концу года наблюдается увеличение их числа на 5% до 47, 5%. В начале 10-го класса таких школьников было 44, 4%, а к концу года стало 53, 5%, т.е. имеет место увеличение на 9, 1%. В контрольной

группе среди девятиклассников до начала эксперимента было 37, 2% людей с высоким уровнем самооценки своего здоровья. Затем на протяжении 2-х лет мы видим постепенное уменьшение их числа до 29, 6%. Связано это скорее всего с кризисом подросткового возраста, т.к. подросток начинает включаться в жизнь общества, происходит ориентация на взрослую жизнь и ее проблемы, трудноразрешимые для еще неопытного подростка. Этот психологический кризис может сказаться на здоровье. Так же можно объяснить и тот факт, что в этот период возрастает количество школьников с низким уровнем самооценки здоровья с 30, 7% до 41, 8%.

Таким образом, за время проведения психопрофилактической работы по методу позитивной психодрамы количество школьников с низким уровнем самооценки своего здоровья в экспериментальной группе уменьшилось на 16, 5%.

Динамика тревожности в процессе тренинга показана в табл. 3.

Из табл. 3 следует, что среди 9-х классов экспериментальной группы количество имеющих ситуативную тревожность (1-й уровень) составляет 19, 7% от общего числа исследуемых. К концу учебного года их число возросло на 16, 4% и стало равно 36, 1%. С личностной школьники, а в конце года стало 42, 6%, т.е. их число увеличилось на 7, 4%. Девятиклассников с выраженными клиническими признаками тревожности (3-й уровень) на начало года было 26, 4%, а к концу года их количество уменьшилось на 13, 3% и составило 13, 1%. Также отмечается снижение числа школьников с признаками патологической депрессии (4-й уровень). В начале года их было 19, 3%, а в конце года стало 8, 2%, т.е. их количество уменьшилось на 10, 8% от числа исследуемых.

Таблица 3

Уровень тревожности подростков экспериментальной и контрольной групп

Группа		Количество человек с различными уровнями тревожности по шкале Бека, %			
		1 уровень	2 уровень	3 уровень	4 уровень
экспериментальная	9 кл начало года	19, 7	34, 6	26, 4	19, 3
	9 кл конец года	36, 1	42, 6	13, 1	8, 2
	10 кл начало года	40, 7	34, 9	11, 6	12, 8
	10 кл конец года	47, 5	33, 3	8, 1	11, 1
контрольная	9 кл начало года	20, 1	32, 8	28, 3	18, 8
	9 кл конец года	18, 9	33, 6	27, 9	19, 6
	10 кл начало года	19, 2	40, 8	23, 6	16, 4
	10 кл конец года	19, 4	48, 1	18, 3	14, 2

В 10-х классах на начало года число подростков, имеющих ситуативную тревожность, было равно 40, 7%, что на 21% больше, чем 1 год назад. К концу года их количество увеличилось еще на 6, 8% и составило 47, 5% от общего числа участников эксперимента. Школьников с личностной тревожностью в начале года было 34, 9%, к концу года их число уменьшилось на 1, 6% и стало равно 33, 3%. Количество десятиклассников с выраженными клиническими признаками тревожности на начало учебного года составляло 11, 6%, затем к концу года их число уменьшилось до 8, 1%. Что же касается учеников, имеющих признаки психопатологически выражен-

ной депрессии, то их количество на начало года составляло 12, 8%, а на конец года 11, 1% от числа исследуемых. То есть количество этих подростков за все время проведения психо-профилактической работы уменьшилось на 8, 2%. В контрольной группе в девярых и десятых классах, количество школьников с ситуативной тревожностью перед началом эксперимента составляло 20, 1%. За 2 года проведения эксперимента их число снизилось до 19, 4%, т.е. существенных изменений здесь не наблюдается. Значительно увеличилось число подростков со вторым уровнем тревожности. На начало эксперимента их было 32, 8%, а в конце 2-го года 48, 1%. Количество подростков с третьим уровнем тревожности за время эксперимента снизилось с 28, 3% до 18, 3%. Однако это снижение менее выраженное, чем в экспериментальной группе и составляет 10%, тогда как в экспериментальной группе оно составляет 18, 3%. То же самое можно сказать и про школьников с признаками психопатологически выраженной депрессии (4-й уровень). В начале эксперимента их число составляло 18, 8%, в конце эксперимента их стало 14, 2%, т.е. произошло снижение их количества на 4, 6%. Напомним, что в экспериментальной группе снижение количества подобных подростков больше в два раза и составило 8, 2%.

Оценка потребления школьниками наркотических веществ по данным анонимного опроса приведена в табл. 4.

Таблица 4

Употребление школьниками наркотических веществ

Приходилось ли вам употреблять наркотические вещества?	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	9-й класс, %	10-й класс, %	9-й класс, %	10-й класс, %
Нет	95, 1	93, 9	90, 5	87, 3
1 или несколько раз	4, 9	4, 1	7, 4	10, 2
употребляю регулярно	0	2	2, 1	2, 5
Общее количество употреблявших	4, 9	6, 1	9, 5	12, 7

По данным табл. 4 можно утверждать, что в 9-х классах также как и в 10-х, в экспериментальной группе количество школьников, ни разу не употреблявших наркотических веществ на 5-6 % больше, чем в контрольной группе. При этом между 9-м и 10-м классом мы видим уменьшение количества таких подростков на 1, 2% в экспериментальной и на 3, 2% в контрольной группе. Положительно на вопрос об употреблении наркотических веществ ответили 4, 9% в 9-м классе и 6, 1% в 10-м классе экспериментальной группы, тогда как в контрольной группе ответивших положительно на предложенный вопрос было 9, 5% и 12, 7%, соответственно. Кроме того, возросло и число подростков, признающих в регулярном употреблении наркотических средств с 0% до 2% в экспериментальной группе и с 2, 1% до 2, 5% в контрольной. Даже если принять во внимание константный факт некоторого искажения достоверности полученной информации, все равно представленные тенденции по результатам анонимного опроса респондентов представляют значительный исследовательский интерес и здесь также указать на более благоприятную ситуацию в экспериментальной группе.

Данные о потреблении ПАВ вследствие плохого настроения или самочувствия приведены в табл. 5.

Таблица 5
Употребление школьниками каких-либо психоактивных веществ при плохом настроении

Чтобы избавиться от плохого самочувствия или улучшить настроение, вы употребляете:	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	9-й класс, %	10-й класс, %	9-й класс, %	10-й класс, %
лекарственные препараты	4, 9	5, 1	10, 7	4, 1
алкоголь	1, 6	7, 1	9, 8	14, 3
наркотики	0	0	0	0
ничего не употребляете	93, 5	87, 8	79, 5	81, 6

Отвечая на вопрос, что вы употребляете, чтобы избавиться от плохого самочувствия или улучшить настроение, лекарственные препараты выбрали около 5% школьников в экспериментальной группе, тогда как в контрольной группе в 9-х классах 10, 7%, а в 10-х классах 4, 1%, что скорее всего связано с различиями в физическом здоровье. Однако нас больше интересуют такие ответы на заданный вопрос, как «алкоголь» и «наркотики». Ответ «алкоголь» выбрали в экспериментальной группе в 9-х классах – 1, 6%, в 10-х классах – 7, 1%. То есть, за последний год среди школьников экспериментальной группы возросло употребление алкоголя. Однако, в контрольной группе количество подобных ответов значительно больше: в 9-х классах – 9, 8%, а в 10-х классах – 14, 3%. Таким образом, констатируем увеличение потребления школьниками алкоголя и в экспериментальной, и в контрольной группах, однако в экспериментальной группе число школьников, употребляющих алкоголь как корректор настроения был в 2 раза меньше, чем в контрольной группе. Вариант употребления наркотических средств, как способа избавиться от плохого настроения и коррекции плохого самочувствия, что предполагает наличие наркотической зависимости, не выбрал ни один респондент и это соотносится с данными наркологической службы.

Некоторую оценку своего будущего, и возможное появление проблем, связанных с употреблением психоактивных веществ, дают респонденты (табл. 6).

Таблица 6

Оценка школьниками своего будущего положения, связанного с возможным употреблением алкоголя или наркотиков

Как вы думаете, могут ли у вас в будущем быть проблемы, связанные с	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	9-й класс, %	10-й класс, %	9-й класс, %	10-й класс, %
алкоголем	1, 6	6, 9	11, 5	12, 2
наркотиками	1, 6	2, 0	1, 6	5, 1
сексуальными отношениями	8, 2	3, 2	5, 7	18, 4
другое	31, 2	54, 6	31, 9	45, 9
Не могут	57, 4	33, 3	47, 5	18, 4

Из таблицы 7 следует, что некоторые школьники предполагают у себя в будущем наличие разного рода проблем, связанных с употреблением алкоголя и наркотиков. Это свидетельствует о том, что данные школьники не отрицают употребление психоактивных веществ. Количество школьников в

экспериментальной группе, выбравших из числа проблем «алкоголь» в 9-х классах составляло 1, 6%, в 10-х классах – 6, 9%. В контрольной группе аналогичный вариант выбрали 11, 5% и 12, 2%. Разница между экспериментальной группой и контрольной составила в 9-х классах 9, 9% и в 10-х классах 5, 3%. Что касается ответа «наркотики», то его выбрали в 9-х классах и в экспериментальной группе и в контрольной 1, 6% исследуемых. Но в 10-х классах ситуация изменилась. В экспериментальной группе данный ответ выбрали 2%, а в контрольной – 5, 1% респондентов, что в 2 раза чаще позиционирует школьников контрольной группы, как более проблемную по наркозависимости группу подростков.

Предполагая одинаковый уровень искренности респондентов в экспериментальной и контрольной группах, анализ данных в таблицах 4, 5, 6 позволяет судить о том, что процент подростков, употребляющих либо пробовавших наркотики, в экспериментальной группе ниже, чем в контрольной. Можно также сказать, что в экспериментальной группе меньшее количество подростков употребляют алкоголь. Надежность этих различий по критерию Стьюдента составляет от 0, 75 до 0, 93 для разных классов и разных вопросов (соответствующие показатели уровня значимости 0, 25 и 0, 07) и потому полученные различия не могут считаться строго достоверными, но тем не менее они обращают на себя внимание.

В целом проведенное исследование показало следующее. За время профилактической работы по методу позитивной

психодрамы уровень невротизации в экспериментальной группе достоверно снизился, значительно (более чем в два раза) увеличилось количество эмоционально устойчивых, спокойных, оптимистичных личностей. Значительно уменьшилось количество школьников с выраженными патологическими признаками тревожности, депрессии и возросло число подростков, обладающих лишь ситуативной (адаптивной) тревожностью. Количество школьников с низким уровнем самооценки своего здоровья, то есть имеющих какие-то психосоматические проблемы, снизилось в два раза.

Изменения же в контрольной группе незначительны. Из положительных изменений можно отметить снижение (на 14%) количества школьников с высоким уровнем невротизации, и некоторое уменьшение числа патологически тревожных личностей, с одновременным увеличением числа подростков с признаками личностной тревожности.

Вывод. Сравнивая показатели невротизации, тревожности и показатели самооценки психосоматического здоровья, а также данные об употреблении алкоголя и наркотических средств в экспериментальной и контрольной группах, можно констатировать, что программа тренингов по методу «позитивная психодрама» является более эффективной формой профилактики, чем лекционно-просветительская работа, а выбранные нами критерии пригодны также для оценки и изучения сравнительной эффективности профилактической работы.

Библиографический список

1. Минко, А.И. Наркология / А.И. Минко, И.В. Линский. - М.: Издательство Эксмо, 2004.
2. Белокрылов, И.В. Личностно ориентированная психотерапия наркологических больных (клиническое и психодинамическое исследование): / автореф. дис. ... на соиск. уч. степ. д-ра. мед. наук. Москва: - ННЦ наркол. Минздрава России. – 2006.
3. Коваленко, С.П. Индивидуально-типологические особенности личности, как фактор, предшествующий наркотической зависимости // Дискуссионные вопросы наркологии: профилактика, лечение и реабилитация: сб. матер. Росс. конф. – Иваново, 2005.
4. Израелян, А.Ю. Преморбидные характеристики больных героиновой наркоманией // Наркология. – 2003. – 12.
5. Менделевич, В.Д. Психология девиантного поведения. – М.: МЕДпресс. – 2001.
6. Абдалиева, Д.Х. Организация работы по профилактике пьянства, алкоголизма, наркоманий и токсикоманий среди детей и подростков в Ташкенте / Д.Х. Абдалиева // Вопросы наркологии. – М.: Медицина, 1989. – Т.89. - № 4.
7. Батищев, В.В. Методология организации программы психотерапии и реабилитации, больных зависимостью от психоактивных веществ, имеющих низкий уровень мотивации на лечение / В.В. Батищев, Н.В. Негерिश. – М., 2001.
8. Смирнова, А.А. Особенности организации профилактики злоупотребления ПАВ в образовательной среде [http / А.А. Смирнова // gcon.pstu.ru / pedsovet / programm // index.htm](http://A.A.Smirnova@gcon.pstu.ru/pedsovet/programm/index.htm)
9. Москвитин, П.Н. Выход из наркотического тупика: метод позитивной психодрамы / П.Н. Москвитин, Ш.Л. - Фаттахов– Новокузнецк, «Эгрегор», 2006.
10. Москвитин, П.Н. Социальное партнерство в профилактике употребления школьниками психоактивных веществ / П.Н. Москвитин, Т.А. Дорошенко, Е.В. Карташова и [др.]. – Новокузнецк: «Эгрегор», 2008.

Статья поступила в редакцию 6.07.09

УДК 159.9

П.Н. Москвитин, канд.мед.наук, доц.НГУ, г. Новокузнецк, E-mail: valery.gafarov@gmail.com

ТРЕНИНГ «ПРОФИЛАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОДРАМЫ» КАК ТЕХНОЛОГИЯ РЕАЛИЗАЦИИ СТРАТЕГИИ «СДЕРЖИВАНИЯ СПРОСА НА ПАВ»

Первичная профилактика наркомании - это формирующаяся межведомственная и междисциплинарная область научно-практических знаний и социально-психологических технологий, направленных на реализацию основной стратегии личностно-ориентированной превенции - «сдерживание спроса на употребление психоактивных веществ». Эта социально-психологическая технология включает два элемента: 1) разработку нового методического способа и 2) условий успешного усвоения нового метода социально-активными субъектами, ответственными за реализацию стратегии первичной профилактики. «Профилактическая психодрама» разрабатывается нами как метод первичной профилактики зависимости от психоактивных веществ. Результаты доказывают эффективность разработанной программы тренингов по данному методу первичной личностно-ориентированной профилактики аддикции от психоактивных веществ.

Ключевые слова: первичная профилактика, употребление наркотиков, алкоголизм, социальная технология, «профилактическая (позитивная) психодрама», обучение методу, результат тренинга, эффективность «стратегии сдерживания употребления психоактивных веществ».

Актуальность. Проблема профилактики употребления психоактивных веществ является одной из наиболее значимых социальных, медицинских и психологических задач охраны здоровья населения. Масштабы распространения наркомании, алкоголизма, токсикомании, а также коморбидной заболеваемости и смертности, влияние на демографическую ситуацию и качество трудовых ресурсов вызывают серьезную озабочен-

ность ряда исследователей [1; 2].

Однако, в приоритеты ни медицинской психологии, ни психотерапии и даже наркологии направление первичной профилактики аддикции от психоактивных веществ практически не входило. Во-первых, научные интересы этих дисциплин традиционно ограничивались вопросами изучения клини- ки заболеваний и ко-морбидной патологии, эпидемиологии и

разработки методов терапии и реабилитации аддиктов. А во-вторых, первичная профилактика до последнего времени оставалась методологически мало разработанной областью прерогативных знаний. Поэтому **гипотезой** нашего исследования является предположение, что современное состояние профилактической науки нуждается в установлении дефиниции и формировании новой отрасли социально-психологических знаний. Первичная профилактика наркомании – это формирующаяся межведомственная и междисциплинарная область научно-практических знаний и социальных технологий, направленных на реализацию основной стратегии первичной превенции – «сдерживание спроса на употребление психоактивных веществ». Социальная технология в первичной профилактике включает два элемента: 1) разработку новых методических приемов и 2) условий их успешного усвоения социально-активными субъектами, ответственными за реализацию стратегии первичной профилактики наркомании – «стратегии сдерживания употребления психоактивных веществ».

Причину масштабного распространения употребления ПАВ как негативного социального феномена можно видеть в том, что XX век ознаменовался для стран Запада и прозападно-ориентированных сообществ усугубляющимися тенденциями кризиса и упадка, охватившими самые разные стороны бытия общественного устройства, ориентированного на гедонистические принципы («общество потребления»). Очевидно, что смена социально-экономической формации в России стала основной социальной причиной стремительного распространения употребления наркотиков в стране. Пугающие социальные изменения, экологическое неблагополучие, глобальное изменение климата, страх приближения новой мировой войны и угроза международного терроризма, предчувствие социальной катастрофы и мирового финансового коллапса, и рождающиеся в таких условиях ощущение неизбежных изменений, но в то же время ненадежности, зыбкости, «взрывчатости» бытия – таковы основные черты, определившие духовный климат эпохи уходящего двадцатого столетия в странах «запада». Гнетущее состояние неопределенности, вызвавшее состояние фрустрации общественного сознания, послужили базовыми социально-психологическими предпосылками возникновения условия для социальных эпидемий употребления ПАВ, наркомании и алкоголизации не только в России, но и во многих странах мира.

Очевидные параллели и преемственную связь можно видеть в таких тенденциях общественного сознания, широко описываемых литературой и искусством эпохи социального кризиса, где обнаруживается во многом сходная трактовка проблем личности в современном мире, кризис отношения к внешнему миру, жизни и смерти, свободе выбора и экзистенциальному страху бессмысленности существования одинокого и беспомощного индивида. Повсеместно возникающие в эту эпоху стихийные молодежные течения в эффекте слиянии с толпой выполняют функцию психологической защиты людей с неустойчивой психикой в понижении их личностной тревожности, впрочем, различные интеллектуальные направления, выражаемые литературой модернизма, также сначала искали выход в социально-политическом радикализме, а затем перенесли свое протестное бунтарство в область «революции духа». Эти цели облегчались усвоением общественным сознанием ряда популярных идеалистических философских концепций, среди которых были идеи Ф. Ницше, А. Бергсона, Э. Гуссереля, З. Фрейда, привлекавшие внимание миллионов к проблемам индивидуального сознания. В этих условиях эпидемия психоактивной зависимости формировалась как продукт болезненной социальной эпохи современной истории человечества. Все шире распространялись психоделические опыты и эксперименты с ПАВ бунтующей молодежи, вероятно, тем самым неосознанно вызываясь к жизни нарастающее в рамках этого социального сознания предощущение краха первооснов миропорядка и распада духовной целостности. Питательной средой нарастающей социальной эпидемии употребления ПАВ также стало ощущение омертвлости нравственных идей и культурных традиций общества, усили-

вающееся с ростом отчуждения человека в современном постиндустриальном мире. Спрос на употребление ПАВ оказался маркером глубоких неразрешенных социальных и психологических проблем людей, страдающих от утраты подлинного смысла жизни. Показателен стремительный рост употребления легальных ПАВ, которое уже в первом десятилетии нового века в России превысило все условно-допустимые ВОЗ нормы употребления количества абсолютного алкоголя на душу населения, готовя почву для наркотизации, моральной деградации и физической депопуляции страны.

Другой стороной этого массового «социального психопатологического процесса» является тот неизбежный факт, что увеличение числа лиц, употребляющих алкоголь и наркотики, безусловно, влечет рост личностных расстройств в популяции. К концу XX века многими исследователями отмечается прогрессирующее ухудшение показателей психического здоровья детей и подростков [1; 2; 3]. Все исследователи, изучавшие эту проблему, отмечают необходимость разработки мер первичной профилактики наркомании у детей и подростков, которая обусловлена приобщением несовершеннолетних к психоактивным веществам, начиная с раннего возраста. Особую тревогу вызывает тенденция неуклонного омоложения потребителей ПАВ, характеризующая наркологическую ситуацию в России. Участились случаи приобщения к наркотическим и другим психоактивным веществам детей 10-13 лет, отмечены случаи употребления ПАВ даже детьми 6-7 лет. Исследования показывают, что чаще всего первые пробы наркотических веществ приходятся на возраст 15-17 лет (51%), и 11-14 лет (41 %), при этом отмечается, что чем раньше произошло приобщение к ПАВ, тем быстрее формируется зависимость, а также тем тяжелее течение наркомании как болезни, больше негативных личностных, социальных и медицинских последствий злоупотребления ПАВ (безнадзорность, преступность, рост сопутствующих наркомании заболеваний), и тем меньше эффективность реабилитационных программ [4; 5].

В соответствии с Международной Конвенцией «О борьбе против незаконного оборота наркотических средств и психотропных веществ» большинство стран поддерживает два основных направления политики предупреждения распространения наркотиков и их немедицинского употребления: 1) решительная и жесткая борьба с незаконным распространением наркотиков и их нелегальным рынком, 2) гуманизация отношения к лицам, страдающим наркоманиями, и наращивание профилактических усилий, направленных на снижение спроса. Поэтому профилактика наркомании в большинстве стран опирается на рекомендации ВОЗ о долгосрочной общегосударственной политике, направленной на формирование в обществе ценностей здорового образа жизни. Это включает пропаганду непримиримого отношения к употреблению наркотиков и объединения с этой целью усилий как государственных структур, служб и ведомств, так и не финансируемых правительством общественных организаций, реализующих задачи формирования у молодых людей навыков сохранения и развития здорового образа жизни и человеческих ценностей. Однако, в России развитие системы мер первичной профилактики остается декларацией, методологически и материально не подкрепленной государством и зачастую лишь уделом усилий отдельных исследователей, научных энтузиастов.

В этих условиях может приветствоваться разработка любого нового группового метода первичной профилактики и соответствующей интегративной программы его применения, которая может способствовать формированию позитивных изменений в поведении подростков группы риска.

Еще одна актуальная задача нашего исследования связана с тем, что с 2000 г. Министерство образования Российской Федерации признано ведущим ведомством, отвечающим за профилактику наркомании несовершеннолетних, что было продиктовано необходимостью перехода от обсуждения наркологических проблем к осуществлению конкретных, профилактически направленных видов деятельности. Педагогам, как

профессионалами в области воспитания, было предоставлено право создания ценностно-консолидирующего пространства, называемое антинаркотической образовательной средой, без которого невозможно успешное решение проблемы профилактики психоактивной аддикции у школьников. Вместе с тем в настоящее время большинство педагогов-практиков, а по нашей оценке это свыше 90%, впрочем, что не расходится с мнением экспертов [3] - до 85% не относят к сфере своей компетенции профилактику употребления ПАВ среди учащихся.

Осуществление планируемой и прогнозируемой деятельности, обеспечивающей необходимое качество профилактических воздействий, безусловно требует определенной компетентности педагога. Вместе с тем, ни одна образовательная структура страны не занимается целенаправленной подготовкой педагогов и психологов к деятельности по профилактике психоактивной аддикции. Парадокс, но также совершенно отсутствуют аналогичные программы подготовки по методологии и методам профилактики аддикции к ПАВ даже в образовательном стандарте послевузовского образования у врачей-интернов и ординаторов по наиболее приближенным к задаче первичной профилактики специальностям - психиатрии-наркологии и психотерапии, хотя это справедливо для всей системы переподготовки врачей-специалистов.

В педагогической науке накоплен определенный опыт исследования проблем профилактики психоактивной аддикции у несовершеннолетних [3; 6; 7]. Однако, в системе повышения квалификации работников здравоохранения и образования данная проблема не являлась предметом специального, а тем более многолетнего исследования. Поэтому, в настоящее время в превентивной наркологии и практике существует объективная необходимость в преодолении следующих противоречий:

А) между ожиданиями общества и требованием государства к сотрудникам образовательных учреждений в осуществлении планируемой и прогнозируемой эффективной антинаркотической профилактической работы среди учащихся и неподготовленностью к такой деятельности большинства специалистов;

Б) между объективной необходимостью специальной подготовки в системе повышения квалификации по вопросам профилактики психоактивной аддикции среди учащихся для педагогов, психологов, врачей-специалистов и низкой разработанностью организационно-педагогических условий в послевузовском образовании, обеспечивающих эффективность этой подготовки.

Указанные противоречия определили проблематику нашего исследования, связанную с формированием организационно-педагогических условий и разработкой новой социальной технологии в системе повышения квалификации, которые могут способствовать эффективной подготовке не только врача-специалиста, но психолога и педагога к профилактике употребления ПАВ среди учащихся.

Методологические основы исследования разрабатывались на основе:

- культурно-исторического подхода к психическому развитию и социальному становлению личности при нормальном и аномальном развитии (Л.С. Выгодский и его научная школа: Т.А. Власова, Л.В. Занков, В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, В.А. Петровский, Л.Ф. Обухова, У.В. Ульенкова, Д.И. Фельдштейн, Ж.И. Шиф и др.);

- идей гуманизации и интеграции профилактического психопрофилактического тренинга и воспитательно-образовательного процесса, необходимости создания в обществе условий для реализации прав и возможностей для позитивной социализации детей и подростков (Л.С. Выгодский, Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова, Л.М. Шипицына и др.);

- личностно-ориентированного подхода в профилактическом и коррекционно-развивающем процессе группового психопрофилактического воздействия, с одной стороны, и образовательно-воспитательного процесса, с другой стороны, где изменения, происходящие во внутреннем мире ребенка, служат главными ориентирами его развития, а создание условий,

обеспечивающих формирование индивидуальности, раскрытия творческого потенциала и социализации, выступают показателями «вращения» в культуру (Л.С. Выгодский, В.П. Зинченко, Я.Л. Морено, А.В. Петровский, П.А. Петровский, Е.С. Романова, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин и др.).

Метод: Среди профилактических методов структурированной превентивной работы потенциал групповой психотерапии еще мало используется в разработке личностно-ориентированного направления первичной профилактики, в рамках которого нами разрабатывается и преподается этот первый специализированный метод первичной профилактики употребления ПАВ и коморбидной патологии. «Профилактическая психодрама» – это авторский психопрофилактический метод развития личностной зрелости путем инсценирования жизненного опыта через проигрывание ролей, инсайт и катарсическое переживание, направленного на активизацию психических процессов, развивающих копинг-стратегии и нравственное, гармоничное развитие личности участников, их позитивную социализацию в процессе структурированной дискуссии в специально созданный момент «Стоп-действие». Социальное конструирование межличностных отношений, направленных на поиск позитивного выхода из проблемной ситуации, а также на получение позитивных эмоций достигается в психодраматическом тренинге особой гуманистической ролью психотерапевта / психолога, создающего в кульминационный момент апогея конфликта безопасную и конструктивную атмосферу техниками психопрофилактического коммуницирования на тему конфликта, заданную динамикой тренинга профилактической психодрамы.

Основной акцент метода «профилактическая психодрама» состоит в создании в группе специальной ситуации «коллективного совещания», и это достигается ведущим тренинга путем использования специального приема «Стоп-действие». Использование данного методического приема позволяет организовать психотерапевтическую дискуссию в кульминационный момент развития конфликта, когда существует много вариантов поведенческих стратегий, а также выбрать из предложенных позитивные способы разрешения конфликта. Этот комплекс приемов составляет базовое отличие нашего метода от классической психодрамы Я. Морено, формы групповой психотерапии, в ходе которой группой вспомогательных лиц для протагониста создаются условия для спонтанного выражения неотрагированных чувств, связанных с наиболее важными для пациента личностными проблемами.

Результаты. Оценка эффективности метода нами проведена по результатам экспериментального внедрения в 1999 - 2003 гг. в г. Междуреченске. Наша работа была построена в рамках договора о сотрудничестве со службой экстренной психологической помощи по телефону Доверия и комитетом социальной защиты населения Администрации г. Междуреченска. Для этого на городской телерадиокомпании «Квант» был запущен телевизионный проект профилактической (позитивной) психодрамы, в котором принимали участие школьники старших классов большей части из 27 общеобразовательных школ города. Для проведения выбирались актуальные для этого возраста проблемы, связанные с употреблением наркотиков, алкоголя, аспектами подросткового сексуального поведения, такими девиантными формами как уход из дома, мелкое воровство, нечестность и т.д. На эти темы писались новые или из картотеки подбирались соответствующие сценарии, роли из которых распределялись среди самих школьников. Тренинг профилактической психодрамы проходил в формате телевизионного шоу, где роль ведущего была отведена психотерапевту и это позволяло провести весь формат групповой психокоррекционной работы за 1, 5 часа, причем эфирное время в конечном итоге занимало около 25-30 минут. На протяжении 5 лет эти передачи затем дважды в месяц транслировались, многих «героев» узнавали в школах, дворах, цитировались их высказывания.

Затем клинико-эпидемиологическим методом был исследован

дован результат проекта. Напомним, что в 2000-2004 годах, согласно данным официальной статистики [2], произошла стабилизация показателей по наркологической ситуации в Российской Федерации. Однако, наши данные показывают, что эпидемическая ситуация по наркомании как в целом в Кемеровской области, так на каждой из контрольных территорий за исследуемые пять лет ухудшилась. В качестве территорий для контрольного сравнения были взяты такие города Южного Кузбасса, как города Мыски, Новокузнецк и Прокопьевск, похожие с городом Междуреченск по территориально-географическому и социально-экономическому признакам, к числу которых отнесены такие факторы, как относительно близкое расположение вышеуказанных городов друг от друга, схожесть по социально-экономическим характеристикам ведущих отраслей промышленности, а также демографическим показателям половозрастной структуры населения.

Была изучена региональная динамика по количеству состоящих на конец учетного года больных наркоманиями и отмечено, что прирост числа учтенных больных в Кемеровской области с 2000 г по 2004 г произошел на 16, 6%. В то же время в г. Междуреченске увеличения количества больных наркоманиями произошло лишь на 8, 1%. Другими словами, принимая во внимание интенсивность процесса ухудшения эпидемической ситуации на 10 тысяч населения, необходимо подчеркнуть, что в г. Междуреченске показатели, характеризующие отрицательную динамику, оказались в два раза меньшими, чем в целом по Кемеровской области.

Отмечено, что динамические характеристики развития эпидемиологической ситуации по наркоманиям в г. Междуреченске достоверно отличаются от областной тенденции ($P \leq 0,05$). В сравнение с приведенной динамикой, в г. Мыски количество наркоманов за это же время увеличилось на 84, 1%, что статистически достоверно ($P \leq 0,05$), а в г. Новокузнецке также статистически достоверно возросло на 51, 1% ($P \leq 0,05$), и только в г. Прокопьевске количество наркоманов увеличилось лишь на 14, 5%, что совпало с областной тенденцией настолько, что оказалось статистически не различимо ($P \geq 0,05$).

Анализ представленных социально-динамических характеристик показал, что в разных территориях одной области,

удаленных от 20 км (г Междуреченск – г Мыски) до 75 (– г Новокузнецк) и 100 километров (– г Прокопьевск), где сохранялась кадровая и методическая стабильность наркологической службы, за пять лет сформировались устойчивые эпидемические процессы различной интенсивности, что отражает значимость достигнутых клинико-эпидемиологических и социально-психологических изменений в условиях проведенного эксперимента.

Заключение. На основании экспериментальных данных доказано, что разработанный способ профилактики психоактивных веществ является эффективным современным групповым психологическим методом превенции наркомании, разработанным в традициях гуманистической психологии. Представленный подход отвечает актуальной задаче первичной профилактики психоактивной аддикции, понижая спрос на ПАВ среди школьников. В развитие научно-практических усилий, которые как в нашей стране, так и за рубежом традиционно уделяются мерам вторичной и третичной профилактики, предложено новое личностно-ориентированное направление первичной профилактики ПАВ. Обучение методу первичной профилактики на кафедре психотерапии Новокузнецкого ГИУВа является прецедентом научно-практического решения важной проблемы подготовки специалистов в учреждении послевузовского образования к профилактической работе с ПАВ аддикциями. Обучение представленному методу педагогов, психологов, психотерапевтов и психиатров-наркологов предоставляет возможность реализации межведомственной региональной модели личностно-ориентированной профилактики, которая путем проведения профилактических тренингов в учреждениях образования поможет сформировать у детей и подростков устойчивые антинаркотические копинг-стратегии. Разработанная модель и методика обучения предлагается для внедрения заинтересованным региональным и муниципальным учреждениям повышения квалификации, как для работников здравоохранения и образования в России, так и за рубежом.

Библиографический список

1. Бохан, Н.И. Ранняя профилактика и неоабилитация больных опийной наркоманией / Н.А. Бохан, А.Л. Катков, Ю.А. Россинский // РГКП «Республиканский научно – практический Центр медико-социальных проблем наркомании», Республика Казахстан, Павлодар, 2005.
2. Лопатин, А.А. Наркологическая служба Кемеровской области для несовершеннолетних – современное состояние и перспективы / А.А. Лопатин, Н.П. Кокорина, А.М. Селедцов // Журнал «Медицина в Кузбассе». – Кемерово. – 2003. – №3.
3. Колмогорова, Н.П. Подготовка педагога к деятельности по профилактике наркомании учащимися в системе повышения квалификации: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Новокузнецк: КГПА, 2006.
4. Москвитин, П.Н. Выход из наркотического тупика: метод позитивной психодрамы / П.Н. Москвитин, Ш.Л. Фаттахов – Новокузнецк, «Эгрегор», 2006.
5. Орлова, И.А. Психолого-педагогическая профилактика наркомании среди подростков в образовательной школе: автореф. дисс... канд. пед. наук. – Владимир, 2006.
6. Москвитин, П.Н. Социальное партнерство в профилактике употребления школьниками психоактивных веществ / П.Н. Москвитин, Т.А. Дорошенко, Е.В. Карташова, Н.Н. Колыванова, В.В. Райх: учеб. пособие. – Новокузнецк: ГОУ ДПО НГИУВ, «Эгрегор», 2008.
7. Ноговицына, Н.М. Педагогическое обеспечение профилактики девиантного поведения в условиях городского социума: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Якутск, 2004.

Статья поступила в редакцию 6.07.09

УДК 316.42(571.17)

Н. И. Морозова, М.Г. Чухрова, В.В. Гафаров, Ю.Н. Кабанов, НГПУ, г. Новосибирск, E-mail: valery.gafarov@gmail.com

АНАЛИЗ НЕКОТОРЫХ СОЦИАЛЬНЫХ ФАКТОРОВ РЕПРОДУКТИВНОГО ПОТЕНЦИАЛА НАСЕЛЕНИЯ

Проведено социально-психологическое исследование по изучению репродуктивного поведения населения (на примере Кузбасса) и факторов, оказывающих на него влияние. Выявлены факторы, влияющие на репродуктивное поведение населения – это медико-биологические и демографические характеристики населения, благосостояние населения, качество окружающей среды, природно-климатические условия, социальная безопасность. Эти факторы образуют систему параметров развития человеческого потенциала. Показана тесная взаимосвязь и взаимозависимость социально-экономических показателей и репродуктивного потенциала населения. Выделена группа основных показателей медико-биологического, демографического, социально-демографического, экологического характера, целенаправленное воздействие на которых повлечет изменение репродуктивного поведения населения.

Ключевые слова: репродуктивный потенциал, демографические процессы, здоровье населения, психологические и социальные факторы, влияющие на репродуктивное поведение.

Введение. Процесс регионального развития Кузбасса в последнее десятилетие характеризуется, как разнородный по социально-экономическим параметрам и обусловлен преобладанием «стратегии выживания» как основной стратегии адаптации населения к современным реалиям, социальной и социально-экономической асимметрией, которые в наибольшей степени отражают диспропорции в качественном развитии человеческого потенциала и его составляющих компонентов. Эти диспропорции фиксируются в индексах дохода, занятости, здоровья, образования, социальной безопасности и экологической ситуации, и отражаются в конечном итоге на человеческом потенциале в региональном и временном измерении и дают картину несинхронности развития демографической ситуации в регионе. Современные демографические тенденции требуют не только качественной оценки, которая сегодня общепринята как негативная, но и анализа демографических последствий таковых тенденций, которые могут быть тесно связаны со здоровьем населения региона. Между здоровьем населения и экономикой существует тесная взаимосвязь – эта взаимосвязь существует в двух направлениях: во-первых, здоровье населения в целом влияет на экономическое развитие страны; во-вторых, экономическое развитие общества влияет на состояние здоровья людей. Экологическая трансформация современного Кузбасса сопровождается снижением качества человеческого потенциала населения, что в итоге снижает продуктивность жизнедеятельности социума как биосистемы. Качество человеческого потенциала – это мера развития региона, отвечающая потребностям общества и проявляющаяся в различных контекстах, в том числе, в уровне здоровья и воспроизводимости. Repродуктивное поведение населения отражает в себе все эти процессы.

Всемирная организация здравоохранения определяет, что «здоровье – это состояние полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов» [1]. Общественное здоровье – это такое состояние, которое обеспечивает условия для социально активного, продуктивного образа жизни. Практически во всех странах мира отмечено неравенство в показателях здоровья в связи с уровнем дохода: в более обеспеченных группах населения по уровню дохода ниже заболеваемость, смертность, выше субъективные оценки здоровья; низкие уровни доходов предопределяют неудовлетворительное состояние здоровья, связанное с бедностью. По материалам ВОЗ, разница в состоянии здоровья, обусловленная принадлежностью к определенному общественному классу, прослеживается во всех возрастных группах населения. Выявлено наличие положительной связи между ВВП на душу населения и ожидаемой продолжительностью жизни, большое значение имеет распределение дохода в условиях экономического благосостояния [1]. На данном этапе развития нашей страны необходимо полное представление об особенностях состояния здоровья населения и его репродуктивного поведения в условиях социального расслоения общества [2]. До недавнего времени у нас предполагалась социальная однородность в здоровье и соответствующим образом формировались как представления людей, так и органов управления различного уровня.

По данным Т.И. Заславской (1997), основной базовый социальный слой охватывает 60–65 % населения. В него входят все социально-профессиональные группы с ограниченным имущественным достатком и социально-политическим влиянием – от массовой интеллигенции (учителя, медицинские работники, инженеры и т. д.) до многочисленных категорий лиц физического труда. В нижнем слое до 12 % населения преимущественно неквалифицированного труда с самыми низкими доходами, и на самом дне (7–9 %) – десоциальные элементы [3].

Здоровье человека формируется в его семье – первичной ячейке общества, сопряженной с ним многочисленными и многообразными связями. Семья является важным социальным институтом, сложным социальным организмом, отдельные элементы которого неразрывно связаны между собой, что

делает актуальными комплексные междисциплинарные исследования семейных отношений. Семья как подсистема общества, кроме прочих, выполняет также специфические функции по рождению, содержанию и социализации новых поколений, а потому считается одним из важнейших объектов социальных наук. В семье формируется репродуктивное поведение, опосредующее рождение или отказ от рождения ребенка в браке или вне брака. Потребность в детях, установки на рождение детей – внутренние регуляторы репродуктивного поведения, тогда как социальные нормы детности – внешние детерминанты отношения личности к детям. Нормы многодетности или малодетности часто закрепляются в обычаях и традициях. Потребность в детях – это самая консервативная часть репродуктивного поведения людей. Два фактора все еще удерживают большинство людей от полного отказа от рождения детей: психологический, когда дети как духовная потребность остаются приоритетной ценностью в системе ценностей личности, и социальный, когда факт появления ребенка становится некоторым фактором социального престижа семьи. Одна из наиболее обобщенных концепций, обосновывающих малодетность, – смена акцентов в системе «общество–семья–человек». Если раньше доминантными были интересы семьи, то теперь отдается предпочтение индивиду.

Целью данного исследования был анализ социально-экономических факторов, влияющих на репродуктивные процессы в рамках демографической проблемы в Кузбассе с точки зрения семейных изменений и социального расслоения общества.

Применялись методики социологического опроса (анкетный метод и интервью) и анализировались сведения из информационно-аналитических обзоров «Состояние здоровья населения и среда обитания в Кемеровской области» 1991–2005 гг.

Определяющей характеристикой демографических процессов в Кузбассе в последнее десятилетие является естественная убыль населения. Смертность превышает рождаемость в 1, 8 раза (как в среднем по России), из-за этой сохраняющейся тенденции численность населения Кузбасса уменьшается. За 2005 г. число наличного населения города Кемерово сократилось на 12, 4 тыс. и составило на 1 января 2006 г. 484, 75 тыс. человек. Другим фактором формирования численности служит миграционный процесс (превышение числа прибывших над числом убывших за его пределы), он представляет положительную величину – 6 тыс. в 2005 г., но это не компенсирует потери населения из-за естественной убыли.

Из всего населения трудоспособного возраста – основная масса, более половины, продолжала (2005 г.) работать в государственных бюджетных организациях, почти каждый пятый (18, 7 %) работает в коммерческих организациях и фирмах, около 8 % лиц являются частными предпринимателями. Основная часть работающих (53, 2 % мужчин и 75 % женщин) продолжают трудиться в государственных бюджетных организациях, определенная часть (среди них почти 70 % женщин) в настоящее время не работают. В настоящее время женское население Кемерово превышает мужское, на 10 женщин в городе приходится 8, 3 мужчин. Число родившихся девочек не компенсирует смертность женщин. Миграционный прирост населения в ближайшее время не сможет исправить деформацию возрастной структуры населения. Долгожителями в Кемерово являются преимущественно женщины.

В отношении г. Кемерово, в 2004 г. число родившихся в городе было самым высоким за последние 5 лет, однако общий коэффициент рождаемости в Кемерово – (8, 3 на 1000 жителей) на 18 % ниже, чем в целом по России. Низкий уровень рождаемости обусловлен сложившейся в городе возрастной структурой женщин. Обычно две трети от общего числа рождений приходится на женщин в возрасте от 20 до 29 лет, а их в Кемерово к началу 2006 г. было 82, 6 тыс., что на 24 % меньше, чем на начало 1987 г. Низкий уровень рождаемости связан и с продолжающимся в стране социально-экономическим кризисом. Снижение уровня жизни в стране,

рост безработицы, дороговизна товаров и услуг, трудности в разрешении жилищной проблемы усиливали негативную тенденцию семей отказа от рождения второго, а то и первого ребенка. В послевоенный период, когда в репродуктивный возраст вступали родившиеся во время войны и в первые годы после нее, численность молодых женщин была меньше, но рожали они чаще. Материальные и жилищные условия жизни большинства семей были скромными, однако отсутствие резкого расслоения общества по доходам, ощущение уверенности в завтрашнем дне способствовали повышению рождаемости, преобладающей стала модель семьи, имеющей двух детей.

Значительное повышение рождаемости как в России, так и в Кемерово, отмечалось в 80-е годы прошлого столетия. Этот всплеск начался вскоре после введения государственной поддержки семей с детьми, направленной на стимулирование рождаемости (продление оплачиваемых отпусков по уходу за ребенком, увеличение пособий на детей, другие льготы). В обозримом будущем можно рассчитывать на изменение репродуктивного поведения населения в связи с государственной программой поддержки материнства и детства. По данным социологического опроса населения Кемерово в 1994 г., из 1560 жительниц города этой возрастной группы, не имевших на момент опроса детей, 25 % были не намерены ими обзаводиться, 46 % предполагали родить только одного ребенка, 23 % - двух и лишь 6 % - трех и более детей. Из числа женщин указанного возраста, имевших одного ребенка, 80 % не планировали рождение второго, а 96 % женщин, имевших двух детей, не намеревались родить третьего. Аналогичный социологический опрос в 2006 г., после введения государственной программы поддержки материнства и детства («Материнский капитал») показал, что ситуация изменилась. Опрошено 1238 женщин в возрасте от 20 до 29 лет, из них только 12 % не высказали желания обзавестись детьми в ближайшее время, 38 % предполагали родить только одного ребенка, мотивируя это экономическими сложностями или состоянием здоровья; 43 % предполагали родить двоих и 7 % - трех и более детей. Несмотря на относительно высокую контрацептивную грамотность многих современных женщин, в опрошенной совокупности широко распространена практика искусственного прерывания беременности

(65 %), а также весьма позитивное в целом отношение к ним (45 %). Чаще всего мотивами абортов становится нежелание потерять хорошую денежную работу (42 %), упустить возможность профессионального роста (34 %), плохие материальные условия (33 %). Из этого следует, что более приоритетными при принятии решения о рождении ребенка становятся внесемейные ценности, которые, по мнению опрошенных, могут стать помехой карьере, мобильности, активности. Наши материалы показывают, что в современных условиях фактически наблюдается несовпадение оптимального, с точки зрения женщины, числа детей в семье с действительным, т. е. не реализованными личными возможностями участия в воспроизводстве. Кроме того, имеется тенденция к полному отказу от рождения детей или откладыванию рождений. Эти намерения, к сожалению, не смогут восполнить естественную убыль населения. Установки женщин в отношении обстоятельств, допускающих прерывание беременности, связаны с необходимыми, на ее взгляд, условиями (преимущественно материальными), способствующими многодетности. Ценностные факторы (сохранение здоровья матери и ребенка) существенно влияют на склонность к родительству. Косвенное взаимовлияние исследуемых репродуктивных ориентиров: «ожидаемое» число детей и обстоятельств, допускающих аборт, происходит через цепочку причин, по которым индивид нацелен на 1–2-детную семью, и условий, необходимых для распространения многодетности. Это дает основание предполагать, что реализация репродуктивных планов требует существенного улучшения уровня жизни населения.

Результаты социолого-демографического исследования «Россия–2000», проведенного под руководством А.И. Антоно-

ва кафедрой социологии семьи и демографии социологического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова, говорят о широком распространении в обществе ориентаций на внесемейные ценности (на высокий уровень дохода, профессиональный рост, повышение социального статуса и т. д.). Большое внимание в исследовании было уделено измерению репродуктивных установок и ориентаций, потребности в детях. Измерения показали преобладание в 1970-х годах установок на двоих детей в семье среди различных социальных категорий и групп. В выборке 1319 двухдетных москвичек установка на двухдетность была в 4 раза сильнее, чем на третьего и в 7 раз интенсивнее, чем на единственного ребенка (0, 64 против 2, 89 и 4, 48 соответственно). Интересно, что установка на бездетность в 2, 5 раза интенсивнее, чем установка на однодетность (11, 74 и 4, 48). Результаты анализа показали, что самые существенные изменения произошли с установками на двоих детей в семье, двухдетность была социальной нормой, преобладающей в обществе. Слабее была установка на трехдетность, но, тем не менее, достаточно весомой, по крайней мере, более весомой, чем нынешняя установка на однодетность, являющаяся сейчас социальной нормой [4].

Однако позднее люди стали больше ориентироваться на супружеские взаимоотношения, взаимопонимание, психологический комфорт, сексуальную гармонию. Ценность детей снижается все заметнее, при этом отношение к бездетности стало менее негативным, что в дальнейшем может привести к широкому распространению добровольной бездетности. Чем более состоятельными являются респонденты, тем ниже у них репродуктивные ориентации, а также они менее ориентированы на материнство, отцовство. Также была выявлена обратная корреляция между отношением к детям и негативными эмоциями, когда семья воспринимается как потеря личной свободы, тормоз для индивидуальных успехов и т. д. Безусловно, условия жизни играют определенную роль. Но определяющим фактором является потребность в детях. Результаты проведенного анализа подтверждают негативную динамику ценностных ориентаций. Хотя семья пока еще продолжает считаться жизненно важной ценностью для многих людей, гораздо большую значимость имеют: высокий доход, карьерный рост, повышение квалификации. Таким образом, семья с детьми становится неконкурентоспособной в борьбе престижных ценностей. Быть может, такое резкое уменьшение числа детей связано с кризисом и стрессом, вызванными демографическим переходом, является реакцией на разрыв связей поколений и непрерывности исторического процесса. Значит, дело не в материальных условиях, а в ценностях, в связи между поколениями, что является основной причиной снижения деторождения, а неудовлетворительные материальные условия приводятся в качестве оправдания и являются поверхностной, неистинной причиной нежелания иметь детей. Уменьшение деторождений связано также и с тем, что из-за длительного периода образования уменьшается время, идущее на воспроизводство населения. В целом эта проблема, выраженная в скупых числах демографии, не только актуальна, но и очень сложна, она затрагивает самые глубокие моральные и этические стороны жизни [5].

Следует заметить, что ведущая роль в формировании здоровья будущих поколений населения принадлежит женщинам. Результаты наших исследований свидетельствуют о высоком психологическом напряжении и социальном пессимизме женщин, которые не могут не сказаться на организации их жизни, жизни их семей, количественных и качественных характеристиках воспроизводства населения.

По нашим данным, в 1994 г. лишь каждая 7-я женщина (14, 1 %) относилась к своему будущему с оптимизмом, 45 % женщин отмечали обеспокоенность перспективами своей жизни. Причем по сравнению с мужчинами высокая доля обеспокоенных своим будущим отмечалась во всех возрастных группах женщин. В 2005 г. с оптимизмом смотрели в будущее только 8 % женщин, причем 95 % из них были в возрасте 18–25 лет, а 65 % женщин отмечали обеспокоенность перспективами жизни. При этом доля женщин, полностью

удовлетворенных своей настоящей жизнью, ничтожна (5 %), а каждая третья испытывает ощущение неудовлетворенности. Материалы анкетирования показали, что неудовлетворенность своей настоящей жизнью связана (в порядке убывания), прежде всего, с материальными и психологическими проблемами, в связи с работой, семейными взаимоотношениями, ощущением одиночества, забытости и ненужности. Среди лиц, неудовлетворенных своей настоящей жизнью, чаще встречалось появление негативных характеристик здоровья в более молодом возрасте (63, 4 %), чем среди тех, кто испытывает чувство удовлетворенности (12, 1 %).

На вопрос: «Сколько Вы хотите иметь детей?» в 7–10 % случаев женщины независимо от возраста указывают, что не хотят иметь детей.

На реализацию желания иметь большее число детей, чем в действительности, оказывают влияние, по мнению женщин, в основном такие факторы, как недостаток материальных средств, плохие жилищные условия, неблагоприятные отношения в семье, в меньшей степени – состояние здоровья женщин.

В то же время, ни одна из женщин, не имевших детей, отказавшихся от рождения ребенка из-за проблем материальной обеспеченности, профессиональной деятельности, достигнув определенных успехов на профессиональном поприще, не испытывала чувства удовлетворенности супружеством, семьей, т. е. не ощущала полноценности жизни.

В настоящее время в мире отмечается тенденция – при признании семьи одной из ведущих жизненных ценностей, происходит трансформация семьи, значительна и продолжает увеличиваться доля лиц, согласных с мнением, что брак – это пережиток. В ряде стран Европы доля таких лиц составляет 30 и более процентов, в России – 21 % [6]. Более того, до 40 % лиц в ряде стран (Швеция, Финляндия) поддерживают мнение, что для роста и развития ребенка необязательно иметь обоих родителей, т. е. ряд исследований свидетельствуют о девальвации традиционной формы совместной жизни – семьи, возникшей на основании заключения брака, самого представления о браке, формируются другие формы семейной жизни [7]. Вместе с тем формируются силы, поддерживающие необходимость активного противодействия этой тенденции. Так, религиозные респонденты в большей степени ориентированы на семью, семейные ценности, на рождение нескольких детей. У таких респондентов негативное отношение к абортам, сексуальным сожителю до брака, супружеским изменам.

В условиях низкой рождаемости в стране, необходимо бережное государственное отношение к каждой возникшей беременности, однако почти половина всех опрошенных женщин указали, что во время беременности перенесли стрессовые ситуации – 45–53 %, в основном это конфликты в семье (30–40 %). Взаимоотношения в семье связаны с субъективной оценкой состояния здоровья женщин. В семьях с благоприятным микроклиматом 25 % женщин отмечают у себя плохое состояние здоровья, а в семьях с неблагоприятным микроклиматом, конфликтных – таких женщин 65 %. Выявлены различия и в группах женщин, по-разному относящихся к своему будущему. Так, в группе женщин, оптимистично относящихся к своему будущему, 15 % оценивают состояние своего здоровья как плохое, а среди тех, кого часто беспокоит свое будущее таких лиц 33 %. Различна доля лиц с плохим состоянием здоровья среди женщин с разным отношением к жизни, так среди удовлетворенных своей жизнью таких лиц 15 %, среди неудовлетворенных – 55 %. Среди причин на первом месте указываются трудности материального характера (67 %).

Традиционно в России в советский период всегда осуществлялось вовлечение женщин в активную производственную и общественную деятельность, что вместе с относительно низким уровнем зарплаты мужчин делало женщину относительно материально независимой от мужа и позволяло ей воспитывать детей одной. Большинство разводов стало происходить по инициативе женщин. Замужество резко меняло жизнь молодой женщины, далеко не все и не всегда были к этому готовы. После начала семейной жизни около 65 % женщин

пришлось отказаться от различных интересов, увлечений, при этом 70–74 % ссылаются на недостаток времени, 30–35 % на усталость, в результате чего нет сил на те увлечения, которыми когда-то занимались. Вместе с тем, по результатам опроса более половины (55–60 %) мужчин положительно относятся к профессиональному росту своих жен, не стремятся его ограничивать.

По данным опроса, значительная часть женщин (80–90 %) отмечают трудности в организации семейного быта. В большей мере (50–64%) эти проблемы связаны с загруженностью по ведению домашнего хозяйства, в 50–55 % – с загруженностью на работе, в 20–30 % случаев с состоянием здоровья, в 12 % – с алкоголизмом супруга, т. е. во многих вопросах жизнеобеспечения семьи женщина остается наедине с реальными, в том числе материальными проблемами семьи.

На возвращение женщин на работу после рождения ребенка, прежде всего, оказывают воздействие экономические факторы. Чем выше доход семьи, измеряемый заработком мужа, тем продолжительнее период, в течение которого женщина не работает после рождения ребенка. Из других факторов следует указать образование (чем более образована женщина, тем быстрее она возвращается на работу), количество и возраст детей, безработица (чем выше уровень безработицы, тем позже женщина возвращается на работу), условия предоставления отпуска по беременности и родам. В то же время каждая пятая (21 %) женщина, находящаяся в отпуске по уходу за ребенком до года, стремится выйти на работу даже в условиях материально благополучной семьи, объясняя это желанием «быть вне дома», расширить сферу своих интересов, чувствовать свою социальную значимость. Доверить воспитание своего ребенка до 3 лет няне и продолжать работать гипотетически соглашаются 55 % женщин. Этот факт мы считаем очень тревожным, поскольку он свидетельствует о неготовности женщин посвятить себя детям и о снижении качества потомства, в том числе в последующих поколениях.

Занятость замужних женщин, жилищные и материальные проблемы, отсутствие или недостаточность социальных служб создают потенциальную напряженность в семьях, а также являются факторами, влияющими на решение о количестве детей, а при их рождении – на качество ухода и воспитания.

Существует обратная зависимость фактора родительства и внесемейных ориентаций: чем выше ориентации на родительство, тем менее допустимыми становятся супружеские измены, сожительства, тем меньшую принципиальную значимость приобретает повышение социального статуса, уровень дохода. Получение эмоционального удовлетворения от семьи напрямую зависит от превалирования семейных ценностей над внесемейными. С сожалением приходится констатировать, что в настоящее время отмирают эти важнейшие экзистенциальные ценности – брак, семья, дети, которые на протяжении тысячелетий обеспечивали устойчивое самосохранение и эффективное функционирование общества. На личностном уровне ценностный кризис семьи как социального института находит свое выражение в изменении структуры ценностных ориентаций личности, в росте её внесемейных ориентаций в ущерб семейным, во всё нарастающем противоречии между ними. В целом это явление может быть охарактеризовано как несоответствие характера и динамики семейных изменений потребностям социально-экономического развития в целом. Специалисты, принадлежащие к «кризисной парадигме» (А. И. Антонов, В. А. Борисов, В. М. Медков, А. Б. Синельников и др.) рассматривают семейные изменения как выражение глобального кризиса семейного образа жизни, упадка семьи как социального института. При этом негативные явления, связанные с невыполнением основных функций семьи, интерпретируются как выражение не просто кризиса одного института семьи, но, главным образом, ценностного кризиса всего общества. Под влиянием социально-экономических факторов происходит постепенная переориентация населения с ценностей семьи с несколькими детьми, основанной на стабильном браке, на ценности внесемейные, отражающие устремления людей к индивидуальным

достижениям во внесемейной сфере жизнедеятельности, и, прежде всего – к достижению высокого социального статуса. Этот ценностный сдвиг обуславливает дисбаланс в обществе, противоречие между его потребностями в воспроизводстве исполнителей социальных ролей и социализации новых поколений.

Таким образом, результаты проведенного исследования позволяют сделать следующие обобщения в отношении репродуктивного потенциала:

- приблизительно 50 % уровня рождаемости населения обуславливаются представлением индивида о «желаемом» и «идеальном» числе детей в семье; определяется установками и позитивными взглядами на многодетность;

- число детей, которое индивид намерен иметь в своей семье, формируется с учетом имеющихся репродуктивных установок и конкретной жизненной ситуации;

- сокращение рождаемости детерминировано социально-экономическими и материальными причинами, такими, как: нестабильность экономической ситуации в стране, плохие жилищные и материальные условия, низкие доходы и слабая поддержка государством многодетности, а также нарушением связей между поколениями.

Заключение. Репродуктивный потенциал населения является основным элементом демографического и социально-экономического развития региона. Механизм формирования моделей репродуктивного поведения находится под воздействием множества факторов: социально-экономического положения в стране, сложившегося в обществе нравственно-психологического климата, преобладающего образа жизни населения, условий в родительской семье и т. п. Современные развитые общества, в которых на одну женщину приходится 1, 2–1, 5 детей вместо 2, 1, необходимых в стабильной популяции, демографически не состоятельны. Устойчивое развитие в них возможно только при условии, если будет восстановлено число детей, приходящихся на одну женщину, как

необходимое условие поддержания численности населения. В противном случае таким популяциям неминуемо грозит вымирание или вытеснение за счет миграции из более плодородных стран, что уже приводит к глубоким противоречиям. В настоящее время задачи по выработке мер эффективной семейной и демографической политики, призванной устранить или хотя бы свести к минимуму угрозы, связанные с депопуляцией и неадекватной социализацией подрастающих поколений, являются нерешенными. Такие явления, как урбанизация, малодетность, престиж высшего образования будут и в дальнейшем способствовать утверждению внесемейных ценностных ориентаций в структуре личности индивидов. Проведенное исследование свидетельствует, что в рамках семейной политики центральное место должны занимать экономические, социальные, социально-психологические и иные меры, имеющие цель поднять престиж семьи с несколькими детьми, повысить авторитет семейных ценностей в глазах большинства людей и, по возможности, перестроить соотношение семейных и внесемейных ценностных ориентаций, вернуть семейным ценностям ориентациям утраченный ими приоритет. Социальный институт семьи в настоящее время плохо выполняет свои важнейшие функции – репродуктивную и социализационную. Ослабление и истощение человеческих ресурсов неминуемо влечет за собой ослабление всех зависимых от человеческого фактора компонентов ресурсной базы и, соответственно, самого региона. Социальная политика, призванная повлиять на репродуктивное поведение населения в сторону повышения репродуктивного потенциала, должна складываться из двух направлений: а) регулирования условий жизни населения с целью содействия семьям в удовлетворении существующих у них потребностей в числе детей и б) регулирования условий жизни таким образом, чтобы повысить потребность в числе детей до уровня, позволяющего избежать демографической катастрофы.

Библиографический список

1. Доклад о состоянии здоровья населения в Европе. Копенгаген, 2002.
2. Максимова, Т. М. Социальный градиент в формировании здоровья населения [Текст] / Т. М. Максимова. – М.: ПЕР СЭ, 2005.
3. Заславская Т. И. Социальная структура современного Российского общества [Текст] // Общественные науки и современность. – 1997. – № 2.
4. Антонов, А. И. Микросоциология семьи [Текст] / А. И. Антонов. – М., 2005.
5. Капица, С. П. Общая теория роста населения Земли. – М., 2004.
6. Митрикас, А. А. Семья как ценность: состояние и перспективы ценностного выбора в странах Европы [Текст] / А. А. Митрикас // СОЦИС. – 2004. – № 5.
7. Станицене, В. К. современной модели семьи в Литве (признаки, факторы, установки) [Текст] / В. К. Станицене // СОЦИС. – 2004. – № 5.

Статья поступила в редакцию 6.07.09

УДК 316.42(571.17)

Н. И. Морозова, М.Г. Чухрова, В.В. Гафаров, Ю.Н. Кабанов, НГПУ, г. Новосибирск, E-mail: valery.gafarov@gmail.com

ДЕМОГРАФИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА: ТЕОРЕТИКО-МЕТОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Обеспечение самовоспроизводства народонаселения и проблемы его роста наряду с ресурсной обеспеченностью является одним из решающих факторов, определяющих соперничество между отдельными государствами в текущем столетии. При этом практически повсеместно имеют место процессы замедления темпов прироста населения, с другой стороны, объективно существует необходимость в наращивании людских ресурсов. Разрешение этого противоречия идет за счет резкого увеличения экологической нагрузки на ресурсы планеты. Анализируются признаки, связывающие продолжительность жизни и потребление природных ресурсов. Обосновывается вывод о том, что резкое увеличение экологической нагрузки на ресурсы планеты фактически оказывается направленным на увеличение продолжительности жизни населения развитых стран, на которое и расходуются природные ресурсы, а стратегическим ресурсом любого государства становятся возможности для увеличения продолжительности жизни населения и периода его активной жизнедеятельности.

Ключевые слова: демографические процессы, продолжительность жизни населения, экологические факторы, потребление природных ресурсов.

Тесная функциональная взаимосвязь между экономическим развитием общества и уровнем здоровья различных групп населения не вызывает сомнения. Динамика изменения здоровья и особенности патологии человека рассматриваются как функциональный элемент единой антропоэкологической системы [1–3]. Ухудшение геоэкологической ситуации неблагоприятно воздействует на человеческий вид, как одно из

звеньев экосистемы, и приводит к формированию устойчивых тревожных тенденций: снижение темпов рождаемости, рост смертности и, как следствие – сокращение естественного прироста населения.

Французский историк Ф. Бродель считал демографические процессы «великолепным индикатором» всего общественно-исторического развития [4]. К примеру, сокращение

численности населения Кузбасса с 1992 г. по настоящее время на 4, 7 % происходит под сильным воздействием изменений окружающей среды [5]. Поэтому исследование характера и последствий этого воздействия представляет значительный научный и практический интерес.

Между тем, имеющиеся исследования экологов, экономистов, демографов, историков посвящены лишь отдельным аспектам этой проблемы. Комплексное системное исследование за длительный период, позволяющее определить характер и тенденции процесса, отсутствует. Исторический опыт Кузбасса свидетельствует о тесном взаимодействии демографических процессов, происходящих в области, с ее индустриальным потенциалом и экологической обстановкой. В данной работе, преимущественно на основе литературных данных, рассматривается динамика роста численности населения планеты в целом. Основной доказываемый тезис состоит в том, что современная цивилизация обладает отчетливыми признаками «искусственной системы», существование которой неотделимо от обеспечения информационными ресурсами. Показано, что одним из таких признаков является трансформация возрастной структуры населения, и выявляется экономическая роль мероприятий в области охраны здоровья населения [1–3].

Целью исследования является анализ теоретико-методологических подходов при изучении демографических процессов в обществе. Количественное описание демографической статистики самой по себе в настоящее время явно недостаточно. Так, в случае построения моделей статистики имеется надежный критерий – совпадение результатов вычислений с фактическим материалом. Применительно к формулировке критериев эффективности работы, в частности, органов здравоохранения, такой возможности нет. Поэтому требуется всесторонняя, комплексная проработка указанного вопроса, которую невозможно осуществить без рассмотрения связи динамики народонаселения с многогранными процессами, протекающими в современном мире. Установление таких критериев эффективности невозможно осуществить средствами отдельной науки. Именно здесь требуется использовать комплексный междисциплинарный подход.

Состояние здоровья населения, если рассматривать его в масштабах региона или даже государства, существенным образом влияет на экономические показатели его развития. Ярким примером здесь являются потери, которые несет экономика вследствие вспышек массовых заболеваний, таких как грипп. Качество здравоохранения в настоящее время становится фундаментальным фактором, определяющим характер экономического развития государства. В этой связи возрастает актуальность разработки методик определения количественных показателей, призванных объективно охарактеризовать состояние дел в области здравоохранения, т. е. способных предоставлять объективную количественную информацию, относящуюся к состоянию здоровья населения в целом на популяционном уровне. Так, статистика заболеваемости, ведущаяся отдельными органами здравоохранения, может быть уподоблена микроэкономическим показателям. Однако, будучи собраны в общие сводные данные по стране в целом, они не составляют аналога макроэкономических характеристик. Полнота статистики заболеваемости всегда остается дискуссионной, хотя бы просто потому, что значительная часть заболевших не обращается в медицинские учреждения. Поэтому всегда остается вопрос о воссоздании объективной картины на основании ограниченной информации. В этом отношении поиск показателей, способных охарактеризовать состояние здоровья населения на популяционном уровне, также является весьма актуальным. Необходимость поиска макроэкономических показателей, относящихся к поведению системы в целом, диктуется также потребностями прогнозирования в области здравоохранения. В пользу этого достаточно высказать только один аргумент: сведение большого числа разноплановых данных к ограниченному объему количественной информации представляет собой значительно более надежную основу для принятия адекватных управленческих решений, чем несистематизированные сведения.

Макроскопические показатели, определяющие состояние здоровья населения по стране в целом, лежат в области, граничной между экономикой и медицинской статистикой и могут быть описаны на языке количественной теории, методами, используемыми в математике.

Существование связи экономика–медицина вытекает из самых общих соображений. Действительно, «жизнеспасающие» технологии, о которых пишет А.В. Подлазов, равно как и любые другие, есть результат экономической деятельности, который может быть оценен в экономических категориях эконометрическими методами [1]. Можно попытаться установить однозначную (в смысле глобального усреднения) связь между валовым продуктом и увеличением численности человечества. Следствием установления такой связи, в свою очередь, является однозначная связь между средними показателями прироста численности в пересчете на одного жителя планеты и стоимостным эквивалентом условной единицы произведенного продукта, т. е. в конечном счете, связь с денежной единицей.

Однако из такого рода оценок неизбежно выпадает учет одного из основных продуктов, рассматриваемых как основа жизнеспасающих [1] технологий. Таким продуктом является информация, составляющая их основу, т. е. в конечном счете, результаты научных исследований и изобретения. Оценка их стоимости до сих пор является предметом дискуссий. Поэтому проведение прямого сопоставления «демографические показатели – экономическая деятельность», сталкивается с трудностями методологического характера.

Следуя методологии, принятой в математике, будем отталкиваться от наиболее очевидных и не вызывающих сомнений фактов. Одним из них является существование тесной взаимосвязи между состоянием здоровья индивида и продолжительностью его жизни. Кроме того, существенным показателем является также численность населения и другие демографические характеристики (рождаемость, смертность и т. д.).

Базовые математические модели теоретической экологии призваны описать изменение численности популяции в зависимости от благоприятных / неблагоприятных условий обитания [2; 3]. Если говорить о динамике численности человечества, то состояние дел в области охраны здоровья может рассматриваться как фактор аналогичного характера (благоприятная / неблагоприятная обстановка для снижения младенческой смертности, увеличения продолжительности жизни и т. д.). Вместе с тем, поведение человеческих сообществ существенным образом отличается от иных. Фундаментальный характер этого различия состоит в том, что любое сообщество организмов, кроме человека, для своего существования и эволюции, использует только ресурсы, или имеющиеся в окружающей среде, или заложенные в организм генетически. Напротив, человеческие сообщества сами продуцируют такие ресурсы. Их основным примером являются информационные ресурсы, что включает в себя производство новых знаний о природе как основы для разработки и совершенствования технологий. Данный тип ресурсов в очень малой степени связан с материальными и энергетическими потоками, поступающими из окружающей среды, а также с биологическими характеристиками человека. Само существование и наработка этого ресурса полностью обусловлено коллективной деятельностью человеческих сообществ.

Роль информационных потоков и непрерывного получения новых знаний в жизни современной цивилизации вряд ли нуждается в развернутом комментарии, например, хорошо известно, что рост благосостояния стран юда мировой экономической системы в основном обеспечен наукоемкими технологиями. Возможности для производства таких ресурсов, на первый взгляд, слабо связанных с характеристиками окружающей среды, определяется медико-биологическими факторами, основным из которых является продолжительность жизни, а точнее продолжительность активной жизнедеятельности. При очень низком значении последнего показателя преимущества, связанные с использованием искусственных

ресурсов, оказываются сведенными на «нет», поскольку возможность их использования требует приобретения значительного опыта, на что индивиду необходимо длительное время. Тот же фактор действует и при производстве собственных ресурсов, связанных с окружающей средой максимально опосредованным образом, преимущественно информационных. Сообщество, члены которого обладают более высокой продолжительностью активного существования, и приобретают более обширный опыт, имеет несомненное преимущество перед сообществом с низкой продолжительностью жизни. Точнее, указанные выше факторы являются взаимно обусловленными. Прямое сопоставление продолжительности жизни в более и менее развитых странах [6; 7; 8; 9] позволяет утверждать, что человеческие сообщества расходуют ресурсы (как собственные, так и черпаемые из окружающей среды) не только на увеличение численности за счет превышения рождаемости над смертностью, но и на физическое продление срока существования своих членов. При этом переход от первого типа воспроизводства населения ко второму в странах, относящихся в настоящее время к ядру мировой экономической системы, коррелирует по времени с существенным увеличением продолжительности жизни, что во многом было обеспечено достижениями медицины и биологии, пришедшими на первую половину 20-го века. Данный факт получает следующее истолкование в рамках анализа связи производства собственных ресурсов и продолжительности жизни. До медико-биологической революции, создавшей предпосылки для резкого увеличения продолжительности жизни, увеличение валового производства собственных ресурсов могло идти только экстенсивным путем, за счет увеличения численности производителей преимущественно путем превышения рождаемости над смертностью. После того, как такая революция произошла, увеличение валового производства и накоплений собственных ресурсов получило возможность пойти по интенсивному пути. Такой путь и более оправдан экономически, поскольку становится более выгодным увеличить период деятельности уже готового специалиста, нежели тратить десятки лет на подготовку нового.

О том, что медико-биологическая революция произошла, говорят общеизвестные факты: резкое увеличение среднего значения продолжительности активной жизнедеятельности, как и жизни в целом, приходится примерно на середину 20-го века, до этого времени данная величина была сопоставима с продолжительностью жизни приматов в естественных условиях. Именно в этот период достижения медицины (вакцинация, антибиотики, переливание крови, анестезия и т. д.) приобрели широкое распространение и стали оказывать заметное воздействие на здоровье населения на популяционном уровне.

Таким образом, существуют взаимно обуславливающие друг друга процессы: увеличение продолжительности жизни приводит к нарастанию возможностей для производства собственных ресурсов, что вновь порождает дополнительные возможности для продления срока жизни индивида. Возникает своего рода положительная обратная связь, в которой увеличение продолжительности жизни и периода активной жизнедеятельности играет ведущую экономическую роль. При переходе к экономике с возрастающей долей автоматизации и использования наукоемких технологий физические кондиции работника перестают играть ту роль, которую они играли ранее; на первый план выходит опыт и квалификация. Поколение 20-30 лет, которое находится на пике физиологической активности, в настоящее время уже не играет доминирующей роли в производстве собственных ресурсов, люди этого возраста еще просто не имеют необходимого опыта.

В современной структуре производства доминирующую роль играют группы населения с постепенно увеличивающимся возрастом, это становится особенно наглядным, если производить сравнение с натуральным хозяйством, основой которого было непосредственное использование физиологических ресурсов работников. С медико-биологической точки зрения современная цивилизация как таковая есть искусственная система, поскольку значительная часть доминирующей возрас-

тной группы популяции не могло бы существовать физически без использования результатов прорыва в медицине и биологии, т. е. в результате производства собственных ресурсов. В этом контексте увеличение продолжительности жизни само может рассматриваться как ресурс, являющийся основой для интенсивного развития. В этом смысле отрыв от «природы» уже имеет место, зависимость от искусственных ресурсов становится существенно большей, чем от естественных. Например, тотальное разрушение коммуникационных систем мегаполиса неизбежно вызовет вспышки эпидемий, что, как известно, обязательно учитывается в планах мероприятий по гражданской обороне [9].

Рассматриваемая искусственная система обладает, однако, повышенной уязвимостью. Существует значительная вероятность, что данный фактор может быть использован в конкурентной борьбе. Для достижения тех целей, которые в предшествующие столетия обеспечивались военной силой, можно использовать средства системного воздействия. Масштабные террористические проявления, имевшие место в последние годы в различных странах ядра мировой экономической системы, также можно отнести к данной категории, в силу того, что реальный ущерб от них намного ниже последствием именно системного характера.

Итак, современные человеческие сообщества можно рассматривать как самоподдерживающиеся искусственные системы, развивающиеся в искусственной же среде обитания за счет продуцирования собственных ресурсов. Достижения медицины и биологии, обеспечившие качественные изменения в возрастной структуре населения, наряду со средствами их использования, сами попадают в категорию искусственных или собственных ресурсов. Поэтому разработка любой долгосрочной стратегии в области демографической политики требует также разработки взвешенной стратегии в области планирования научных исследований и организационных мероприятий в области охраны здоровья. Требуется также учитывать, что любая искусственная система обладает признаками повышенной уязвимости, поэтому здесь имеется также отчетливая связь с вопросами обеспечения национальной безопасности [9].

В работе А.В. Подлазова приведена эмпирическая зависимость численности населения Земли от времени, справедливая для практически всей истории человечества (примерно до 1965 года) [1]. В последующие годы рассматриваемая зависимость перестает выполняться, в частности, из-за весьма выраженной тенденции к спаду рождаемости и стабилизации населения в развитых странах. Человечество может рассматриваться как единственный биологический вид, характеризующийся тем, что с ростом численности потребляемые ресурсы не уменьшаются, а увеличиваются. Обсуждение данного факта является центральным местом в цитированных работах [1; 10]. На его основе делается вывод о «Жизнеспасающих технологиях как сути человечества». По взгляд авторов, такая постановка вопроса все же отражает только одну грань проблемы. В частности, А.В. Подлазов говорит, что только сохранение жизней индивидов определяет столь существенный (описываемый закономерностями, прямо противоположными по отношению к животному миру) рост числа людей на планете [1].

Дискуссионность такого вывода связана с динамикой продолжительности жизни на протяжении письменной истории. Резкий скачок в увеличении средней продолжительности жизни пришелся на первую половину 20-го века (период первой медико-биологической революции), т. е. на область, для которой остается справедливой эмпирическая демографическая кривая, послужившая основой для вывода, делаемого А.В. Подлазовым. В то же время, данное обстоятельство никак не повлияло на динамику прироста населения. Наиболее «жизнеспасающие технологии» связаны не только с достижениями практической медицины, но с достижениями диетологии, улучшением структуры питания населения в подавляющем большинстве стран (например, такой компонент как сахар в рацион питания людей вошел сравнительно недавно, а

еще полтора-два века назад сливочное масло использовалось в основном в косметических целях вследствие его дороговизны). В конце концов, есть свидетельства литературы и иных документальных источников. Так, А.П. Чехов, вовсе не собираясь комментировать демографическую ситуацию, писал: «...вошла пожилая женщина сорока лет». Для последовательного доказательства доминирующей важности именно «жизнеспасающих технологий» требуются более детальный анализ, учитывающий возрастную структуру [9]. Такой анализ представляется достаточно сложным в виду скудости фактического материала за прошедшие столетия, в которых не проводилось демографических исследований.

Человечество, в отличие от прочих видов живых существ, само продуцирует ресурсы, обеспечивающие свою жизнедеятельность и ускоренное самовоспроизводство. Существует понятие «эволюционное изобретение», использованное, например, в работе В.Ф. Левченко [11].

Преимущества эволюционных изобретений можно трактовать в терминах потребления ресурсов. А именно, эволюционное изобретение расширяет круг доступных ресурсов, благодаря которым происходит увеличение численности вида. Человечество также осуществляет непрерывное расширения спектра используемых ресурсов (уголь, нефть, газ вводились в широкое употребление на разных исторических этапах, а атомная энергетика появилась по историческим меркам совсем недавно), однако такое расширение оказывается возможным именно потому, что существует особый тип ресурса (информационный), который люди вырабатывают сами, не черпая из окружающей среды.

Однако указанный ресурс не существует «сам по себе». Обладание информацией как таковой, это еще далеко не все – важна среда, способная к ее восприятию и использованию.

Если вернуться к рассмотрению популяционной динамики с ресурсной точки зрения, то можно сказать, что основным ресурсом человечества являются сами люди. Эта несколько утрированная трактовка подчеркивает, что информационные ресурсы нельзя рассматривать в отрыве от людских, они самым тесным образом связаны. Динамика роста указанных ресурсов взаимно обуславливает друг друга. С одной стороны, рост уровня знаний или информационных ресурсов, на протяжении всей истории человечества приводил к увеличению численности населения отдельных стран, которые использовали эти ресурсы, и численности человечества в целом. С другой стороны, увеличение численности населения (в исторической ретроспективе) способствовало росту информационных ресурсов (только достаточно большая общность людей имеет возможность выделить силы и средства для обеспечения научных исследований, создания новых технологий и т. д.). Ресурсы, черпаемые из окружающей среды, в определенном смысле являются вторичными, поскольку возможности для их использования и освоения в первую очередь определяются технологической вооруженностью, т. е. в конечном счете, именно теми факторами, о которых говорилось выше.

Репродуктивное поведение населения – один из основных демографических факторов, имеющих непосредственное значение с точки зрения экономики государства. Репродуктивное поведение населения, т. е. «система действий, отношений и психических состояний личности, связанных с рождением или отказом от рождения детей любой очередности, в браке или вне брака» активно изучается демографами в течение уже нескольких столетий [4]. Как отмечено В. А. Борисовым, Франция стала первой страной, в которой в конце 18-го века начала сокращаться рождаемость, что вызвало озабоченность общественных деятелей и ученых по поводу возможной депопуляции [4]. Одними из первых работ в области систематического изучения факторов рождаемости были работы французского статистика Жака Бертильона, опубликовавшего результаты своих статистических исследований в 1890 г. В них были отражены различия в уровнях рождаемости жителей четырех европейских столиц (табл.1) [цит. по 4].

Как отмечает В.А. Борисов, таблицы, опубликованные Ж. Бертильоном, явно показывают существование обратной

корреляционной зависимости между уровнем материального благосостояния и рождаемостью [4]. Там же отмечается, что уже в то время имела место дискуссия по поводу так называемого «парадокса обратной связи между уровнем рождаемости и благосостоянием» [4]. Дискуссии такого рода продолжаются и в настоящее время. Несмотря на более чем столетнюю историю данного парадокса, в массовом сознании остается неколебимым убеждение, что для увеличения рождаемости достаточно только лишь обеспечить соответствующий уровень материального благосостояния.

В работе В.А. Борисова также подробно комментируются аналогичные выводы, сделанные в более позднее время, в том числе, советскими исследователями (Б.С. Яголим, С.Г. Струмилин и др.). Вывод С.Г. Струмилиной [цит. по 4], опубликованный в 1934 году дословно звучит так: «... падающая в СССР за весь истекший период бурной ее индустриализации рождаемость является совершенно законным и вполне последовательным итогом непрерывного роста в нашей стране уровня оплаты труда и благосостояния трудящихся СССР». Этот вывод также сделан на основе данных, показывающих обратную корреляционную зависимость между уровнем рождаемости и уровнем благосостояния.

Таблица 1
Специальные коэффициенты брачной рождаемости в ряде европейских столиц в конце 19-го века (в расчете на 1000 замужних женщин в возрасте 15–49 лет).

Районы	Вена 1891– 1897	Берлин 1886–1895	Париж 1886– 1898	Лондон 1881–1890
Очень бедным	200	222	140	147
Бедным	164	206	129	140
Зажи- точным	155	195	111	107
Очень зажи- точным	153	178	99	107
Богатым	107	146	94	87
Очень богатым	71	122	69	63
В среднем	153	186	118	109

Выводы, сделанные относительно существования обратной корреляции между уровнем благосостояния и рождаемостью, тесно связаны с качественной теорией демографического перехода. Она вкратце отражена в уже цитированном учебнике [4]. Использован термин «качественная теория», так как наряду с нею в настоящее время предпринимаются также попытки описать демографический переход в количественной форме [12].

До начала демографического перехода рождаемость едва превышает смертность, естественный прирост населения находится на очень низком уровне и может быть даже отрицательным. Такой тип воспроизводства населения, называемый примитивным или экстенсивным, как известно, существовал на протяжении большей истории человечества (в Европе он сохранялся до середины 18-го–конца 19-го веков, и до недавнего времени – во многих развивающихся странах). Основным фактором, определяющим структуру населения на этой (первой) фазе демографического перехода (рис. 1), была высокая смертность, обусловленная низким уровнем развития санитарии и медицины. Система ценностей, выработанная обществами на этой фазе, была направлена на обеспечение высокой рождаемости. В эту систему ценностей входили как формальные составляющие (в том числе, законодательно закрепленные), так и неформальные (традиции, религиозные нормы и т. д.).

Развитие индустрии, обеспечивающей повышение уровня общей культуры и медицинского обеспечения, обеспечило

снижение смертности, по схеме рис. 1. это соответствует началу второй фазы демографического перехода. При этом, поскольку традиции и нормы общественного поведения обладают значительной инерционностью, уровень рождаемости оставался весьма высоким, что выражается в резком увеличении коэффициента естественного прироста населения. Это увеличение может быть весьма значительным, настолько, что в публицистической литературе и средствах массовой информации часто встречается словосочетание «демографический взрыв».

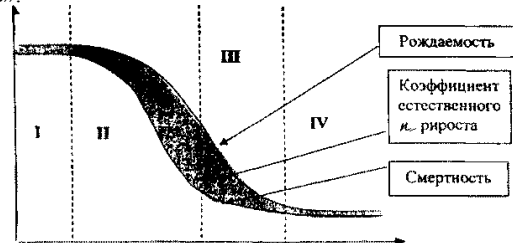


Рис. 1. Схема демографического перехода (римскими цифрами отмечены фазы)

Третья фаза характеризуется снижением уровня рождаемости. Уровень смертности при этом приближается к пороговой величине, определяемой общим уровнем развития культуры общества и медицинского обеспечения. Наконец, в четвертой фазе происходит стабилизация рождаемости и смертности, уже на существенно более низком уровне, чем это имело место в первой фазе.

Особенности демографического перехода, таким образом, связаны с постепенным распространением репродуктивного поведения, характерного на начальных фазах только для обеспеченных и образованных слоев населения (малодетность), на все слои населения, что и отвечает стабилизации рождаемости на достаточно низком уровне. В качестве иллюстрации к данному выводу в [4] приведено, например, сопоставление данных по Москве и Московской области, относящихся к микропереписи 1994 года. По этим данным между Москвой и Московской областью практически отсутствуют различия в среднем желаемом числе детей (1,68 и 1,81, соответственно).

Большинство демографических исследований ограничивается либо констатацией низкой рождаемости (развития массовой малодетности), либо качественным рассмотрением этого явления. В работах по демографии (обзор которых можно найти в [4]) отмечается, что малодетность является следствием исторических изменений функций общностей, основанных на родственных отношениях, с развитием индустриального и постиндустриального общества. Такие структуры (особенно в аграрных регионах) были структурным элементом общества, обеспечивающим, в том числе, и его производственные возможности. Они же выступали посредником между индивидом и обществом в целом. Как отмечают исследования В.А. Борисова, с развитием индустриального общества, многие функции оказывается утраченными, они переходят к другим социальным институтам. Дети начинают в основном удовлетворять только эмоциональные потребности родителей, для чего в большинстве случаев, очевидно, достаточно 1–2 детей [4].

Попытка количественного описания демографического перехода сделана в работе Д.С. Чернавского и др. [12]. В этой работе рассматривается взаимосвязь между ростом населения планеты и динамикой развития технологий, названных автором жизнесберегающими. Как уже отмечалось, под этим термином авторами понимается вся совокупность технологических, информационных (в узком смысле этого термина) и других ресурсов, обеспечивающих физическое продление жизни людей. Один из наиболее существенных выводов, сделанных авторами Д.С. Чернавским, Н.И. Старковым, А.В. Щербаковым состоит в следующем: «Человечество на протяжении всей своей истории вынужденно вырабатывало механизм противодействия росту населения, опережающему развитие жизнесберегающих технологий. В разных культурах они могли принимать различные формы при неизменном конечном результате, сводившемся к установлению баланса между чис-

ленностью народонаселения и уровнем жизнесберегающих технологий» [12].

На основании ряда гипотез о динамике развития жизнесберегающих технологий Д.С. Чернавским и др. также предложено уравнение, призванное описать демографический переход количественно (см. Формулу 1) [12]:

$$\frac{dN}{dt} = \frac{1}{C} N(N_m - N) \quad (1),$$

где N – численность населения планеты, C – феноменологическая постоянная, определяемая на основе сопоставления решения уравнения с имеющими демографическими данными, N_m – константа, отвечающая стабильной численности населения планеты по завершении демографического перехода.

Ряд положений, отстаиваемых авторами [12] выглядит дискуссионными. В частности, не до конца обоснована гипотеза, согласно которой динамика роста жизнесберегающих технологий может быть описана единственным уравнением первого порядка (см. Формулу 2):

$$\frac{dp}{dt} = \frac{pN}{C} \quad (2),$$

где p – «уровень развития жизнесберегающих технологий [1]», C – феноменологическая постоянная.

Вызывает сомнение также возможность описания технологического развития общества (а тем более, человечества в целом) единственным параметром. Однако еще менее последовательная аргументация у Д.С. Чернавского, Н.И. Старкова и А.В. Щербакова связана с представлениями о существовании «технологических ниш» и «лишних людей», которые оказываются невостребованными жизнесберегающими технологиями на том или ином этапе исторического развития [12]. По мнению авторов, представления о жизнесберегающих технологиях позволяют однозначно связать уровень численности человечества с уровнем его развития: «избыток» населения оказывается уничтоженным в результате тех или иных кризисов. Этими авторами фактически постулируется, что уровень развития жизнесберегающих технологий имеет определенный предел, определяемый, в свою очередь, биологическими факторами (биологическим пределом продолжительности жизни). По их мнению, дальнейшее совершенствование медицинской и иной «жизнесберегающей» техники в будущем уже не сможет дать столь выраженного результата, как это имело место на протяжении 20-го века. Какие бы значительные усилия не тратились на развитие медицины, они не смогут обеспечить переход через порог биологической продолжительности жизни, постулируется Д.С. Чернавским и др. [12].

Из этих положений делается вполне логичный вывод, что население земного шара также должно иметь вполне определенный теоретический предел, определяемый, в конечном счете, биологическим пределом продолжительности жизни отдельного индивида. Вывод представляется дискуссионным сразу по нескольким причинам. Прежде всего, доказательств существования предела продолжительности жизни не существует, тем более на том уровне, который имеет место сейчас. Но даже в этом случае из материалов этой работы следует однозначная связь между продолжительностью жизни и численностью населения планеты в асимптотическом пределе [12]. Это слишком серьезный вывод, чтобы его можно было принять только на основании совпадения графика, показывающего замедление темпа роста народонаселения, с решением уравнения (см. Формулу 1), которое, по существу дает не более чем одну из возможных аппроксимаций демографических данных. То же самое можно сказать и о роли «избыточного населения» или «лишних людей». Однако, несмотря на то, что ряд положений работы Д.С. Чернавского и др. выглядят дискуссионными, она, несомненно, имеет немаловажное значение для того раздела теоретической демографии, который связан с количественным описанием наблюдаемых явлений. Это значение, прежде всего, состоит в том, что в ней впервые делается достаточно последовательная попытка установления взаимно однозначного соответствия между уровнем развития человечества и динамикой численности населения планеты.

Исследование глобальных демографических процессов с

этой точки зрения в целом достаточно слабо отражено в собственно демографической литературе. Более того, в ней чаще всего можно встретить несколько негативную оценку характера воспроизводства населения и его репродуктивного поведения. Так, весьма распространена точка зрения, согласно которой отказ женщин иметь более двух детей связан преимущественно с сугубо эгоистическими соображениями. Иногда, как в работе В.А. Борисова [4], эта точка зрения максимально смягчается, и говорится о переходе функций социальных структур, основанных на родственных отношениях, к другим социальным институтам. Однако и в этом случае, в рассмотрении остается конфликт между интересами отдельных граждан (сравнительно небольшое число детей) и общества (заинтересованного хотя бы в простом воспроизводстве, которое может быть обеспечено только за счет достаточно большой доли родителей с тремя детьми). Тем самым, между представлениями авторов, изложенными в работе Д.С. Чернавского и др. и в работе В.А. Борисова имеется вполне определенное, хотя и не формулируемое явно противоречие [4, 12]. С одной стороны, согласно Д.С. Чернавскому и др. выход кривой роста на насыщение есть завершение вполне определенного этапа человеческой истории, на протяжении которого индустриальное общество обеспечило фактическое достижение биологического предела продолжительности жизни индивида. Развивая этот тезис, можно сказать, что сопутствующий переходу в «режим насыщения» спад рождаемости можно трактовать как естественную реакцию человечества как самоорганизующейся системы на выполнение некоей сверхзадачи – реальное обеспечение предельно возможного уровня развития жизнеспасающих технологий.

С другой стороны, по мнению В.А. Борисова, переход к малодетности есть весьма и весьма существенная угроза, нависшая, по крайней мере, над такими странами как Россия [4]. В работе достаточно аргументировано показано, что сохранение существующих показателей, отражающих число детей, рожденных российскими гражданами, приводит к вполне реальной угрозе депопуляции и, более того, представляет собой существенную опасность для национального суверенитета.

Принимая во внимание выдвинутую Д.С. Чернавским и др. концепцию [12], можно утверждать, что кризисные явления, связанные с малодетностью, имеют существенно более глубокие корни, нежели трансформация функций родственных отношений или, тем более, эгоистическое поведение родителей. Основой для такого заключения, являются представления о взаимной обусловленности характера производства в современном обществе и возрастной структурой населения.

В условиях современного общества, когда в производственной сфере доминируют более старые возрастные группы, нежели это имело место еще в 19-ом – начале 20-го века, термин «воспроизводство населения», по-видимому, должен быть расширен. Действительно, в исторический период, отвечающий примитивному типу воспроизводства населения, таковое фактически сводилось к биологическому рождению потомства. Навыки, необходимые для участия в производстве и для полноценного участия в большинстве проявлений общественной жизни могли быть приобретены в очень молодом возрасте, поэтому забота о подрастающем поколении в подавляющем большинстве случаев сводилась к обеспечению физиологического выживания, что на определенных исторических этапах зачастую само по себе было непростой задачей. В условиях индустриального и постиндустриального общества, ориентированного на рыночную экономику, это уже не так. Ресурсов, находящихся в распоряжении граждан средней обеспеченности, в современных условиях заведомо хватит на физиологическое выживание 3-х и более детей, однако, весьма проблематично, что этих ресурсов окажется достаточным для обеспечения их жизненного успеха [9].

Экономика большинства стран, в которых имел или имеет место демографический переход, отвечает условиям возрастания индивидуальной внутриэтнической конкуренции. В этих условиях резко возрастает значение уровня профессиональной компетентности и образованности индивида, стремящегося к жизненному успеху. С очевидностью, только сравнительно небольшое число граждан оказывается способ-

ным обеспечить необходимый уровень образования, профессиональной подготовки и навыки социальной ориентации большому количеству детей. Указанные факторы не исключают существования эгоистической мотивации в ограничении на число рождений; и те, и другие следует принимать во внимание совместно, т. е. констатировать, что существует фактор, ограничивающий участие достаточно большого числа граждан в воспроизводстве населения в широком смысле этого термина.

В тоже время необходимо отметить, что структура населения с возросшей долей старших групп отвечает реальным (объективным) потребностям экономики, поэтому фактор «старения» населения не может трактоваться как однозначно негативный. Вопрос о воспроизводстве населения (как в узком, так и в широком значении этого термина), а также связанный с ним вопрос о возрастной структуре населения неотделим от особенностей экономической и этнической структуры общества, а также степени участия различных возрастных групп в производстве. Тезис достаточно очевиден, однако на основании сказанного выше из него можно сделать весьма важный вывод: каждому типу социально-экономической структуры, в принципе, соответствует оптимальный тип возрастной структуры населения. Отсюда остается только один шаг до формулировки критерия оптимальности функционирования служб и органов здравоохранения, а также иных ведомств, отвечающих за работу в указанном направлении. Этот критерий может быть сформулирован так: распределение сил и средств, выделяемых обществом на решение задач в области здравоохранения, следует признать оптимальным, если оно в максимальной степени отвечает сохранению оптимальной возрастной структуры населения в данных конкретно-исторических условиях, и обеспечению устойчивого развития общества в долгосрочной перспективе. Если рассматривать развитие здравоохранения и медицинского обслуживания населения именно с точки зрения обеспечения экономических и других интересов государства в отношении обеспечения устойчивого развития, то именно этому критерию отвечает оптимальное распределение сил и средств.

Подчеркнем еще раз, что увеличение доли старших возрастов в той или иной мере отвечает потребностям экономики индустриального и постиндустриального общества. В то же время, необходим и вполне определенный уровень рождаемости, позволяющий избежать депопуляции, об опасности которой говорят многие демографы [8; 9; 11]. Очевидно, что при таких условиях обязательно должен существовать оптимум, выбираемый из компромиссных соображений. В соответствии с представлениями о самоорганизации сложных систем, к каковым заведомо относятся этносы, этот оптимум в исторической перспективе складывается естественным образом. По мнению Д.С. Чернавского и др. происходит самопроизвольный переход к численности населения, отвечающей реализованному на данный момент уровню развития жизнеспасающих технологий [12]. Однако всегда остается целый набор вариантов, по которым будет осуществляться переход к оптимуму (ряд различных сценариев процессов самоорганизации), кроме того, самопроизвольно возникающий оптимум достигается в течение длительного времени. Поэтому, какова бы ни была точка зрения на роль процессов самоорганизации в обществе и их влиянии на демографические процессы, остается весьма широкий простор для управления, в частности, возрастной структурой населения. Это управление может быть реализовано стратегией распределения сил и средств, направляемых обществом (в лице государства) на нужды здравоохранения.

Развитие каждого отдельно взятого направления в медицине и медицинской технике в большей степени отвечает интересам обеспечения населения некоторой определенной категории. Распределение заболеваемости по различным видам патологий неоднородно по различным возрастам и социальным группам, существуют профессиональные заболевания и т. д. Существуют также целые обширные области медицины, полностью ориентированные на данные возрастные категории (геронтология, педиатрия). Кроме того, существуют выраженные неоднородности распределения заболеваемости по от-

дельным территориям, вызванные как различиями в природных и климатических условиях, экологической ситуацией, существованием природных очагов инфекционных заболеваний. Имеются сезонные колебания заболеваемости и т. д. Все перечисленные факторы показывают, что распределение сил и средств, о котором говорилось выше, обязательно должно учитывать конкретные особенности той страны или региона, для которых ведется поиск оптимума. Ущерб от различных заболеваний неодинаков, поэтому если говорить об интересах общества в целом, то и вложение средств в противодействие потерь от них также не должно быть равномерным. Без определенного ориентира, в качестве которого как раз и должен выступать соответствующий критерий оптимальности, планирование распределения сил и средств может быть осуществлено только на основании уже сложившейся ситуации. Однако нет никаких гарантий, что она в той или иной мере отвечает оптимуму. Более того, этот вопрос представляется и вовсе не разрешимым корректно до тех пор, пока критерии оптимальности не будут сформулированы в количественной форме. Без последовательного развития количественных демографических теорий, без последовательного решения вопросов прикладной демографии нельзя определить основного ориентира – к чему должна стремиться медицина в целом и ответственные за здоровья населения ведомства. Можно дать перечень вопросов, которые необходимо решить в каждый отдельно взятый момент, для практически любого из отдельно взятых направлений в медицине наверняка найдутся эксперты, вполне аргументировано утверждающие, что именно этому направлению должен быть придан приоритетный характер [6; 7; 8; 9]. Ресурсы, выделяемые обществом (в лице государства) на здравоохранение всегда были и будут ограниченными, и не будет возможности удовлетворить все имеющиеся запросы, и всегда будет стоять вопрос о критериях и ориентирах, на основании которых следует распределять силы и средства. Ориентиром могут быть только интересы общества, сформулированные на количественном языке. Учитывая, что существует взаимная обусловленность между экономическим развитием общества и его демографической структурой, последнюю как раз представляется целесообразным выбрать при поиске критериев оптимальности для ведомств, призванных обеспечить охрану здоровья населения. Это оправданно также и тем, что демографические показатели служат наиболее прозрачным связующим звеном между работой службы здравоохранения и интересами общества, которые она призвана обеспечивать.

Для Кузбасса анализ воздействия мероприятий в области здравоохранения на возрастную структуру населения представляется весьма актуальным именно на современном этапе. Демографический переход, о котором говорилось выше, в Кузбассе еще далеко не завершен, особенно в сельской местности сохраняется некоторая доля родителей, обладающих большим числом детей.

Любое общество, проходящее через переходный период, обладает повышенной чувствительностью к любым воздействиям. Поэтому характер мероприятий в области здравоохранения на данном историческом этапе неизбежно окажут самое существенно воздействие на дальнейшее развитие региона в течение весьма длительного времени. Именно этот фактор определяет повышенную меру ответственности за адекватный выбор стратегической линии именно на современном этапе развития Кузбасса. Нельзя также не учитывать и того, что сохранение элементов более раннего типа воспроизводства населения представляет собой вполне определенный демографический ресурс, за сохранение которого ответственный выбор стратегии в области здравоохранения.

Экономические интересы общества, несмотря на их заведомую важность, не являются единственными. Как показал анализ возрастной структуры, динамики численности населения, а также характера этногенетических процессов, одним из наиболее значимых факторов, определяющих существование системно трансформировавшихся государств и перспективы их развития, является сочетание информационных ресурсов со средой, способной указанные ресурсы воспринимать и наращивать. В условиях нарастающих темпов глобализации существенно возрастает и роль самых различных коммуникацион-

ных систем. Как показано, например, Ю.П. Одумом, это позволяет говорить о возрастающей уязвимости постиндустриального общества, по отношению к природным и техногенным катастрофам различного рода [3]. Следовательно, их стимулирование при существующем положении в экологической обстановке может привести к существенно более опасным последствиям.

С точки зрения устойчивости к внешним информационным воздействиям «старение» возрастной пирамиды не может однозначно оцениваться как негативное явление. Более устойчивой к внешним воздействиям будет среда, доминирующую роль в которой играют лица, обладающие достаточным «запасом консерватизма» и опытом. При этом указанный фактор будет в полной мере проявляться только тогда, когда такие возраста социально активны. Следовательно, преимущества приобретает такая этническая структура, в которой более продолжителен период активной жизнедеятельности. Этот же фактор срабатывает и при производстве собственных информационных ресурсов. Кроме того, необходимо подчеркнуть также и роль здравоохранения как фактора социальной стабильности, что подробно рассматривается в работе Н.А. Шварва на примере США [13].

Отсюда вытекает важность отыскания количественных критериев, позволяющих отразить степень жизненной активности лиц достаточно большого возраста, а также разработки системы мер, способных ее повысить.

Для таких регионов, как Кузбасс, не меньшее значение имеет и фактор, определяемый спецификой распределения репродуктивного поведения населения по городской и сельской местности. До настоящего времени сохраняется тенденция, при которой доля многодетных родителей в сельской местности остается более значительной. Репродуктивное поведение, ориентированное на многодетность, отражает, в том числе и приверженность традиционным ценностям. Эта же категория населения может рассматриваться и как существенный резерв, обеспечивающий значительную устойчивость населения региона к воздействиям извне. Сказанное служит еще одним доводом в пользу исключительно важной роли повышения качества медицинского обслуживания сельского населения, в том числе и с точки зрения, укрепления национальной безопасности. При этом необходимо подчеркнуть, что речь идет не только о снижении детской смертности, но и об увеличении продолжительности жизни и продолжительности активной жизнедеятельности сельского населения, в не меньшей степени, чем городского.

Продолжительность жизни, ее качество и ресурсное обеспечение становятся доминирующим фактором развития экономики. Поэтому качество медицинского обслуживания на современном этапе приобретает признаки одного из основных факторов, обеспечивающих оптимальность функционирования региона.

Обеспечение самовоспроизводства народонаселения и проблемы его роста наряду с ресурсной обеспеченностью является одним из решающих факторов, определяющих соперничество между отдельными государствами в текущем столетии (некоторые авторы публицистических статей даже используют словосочетание «демографическое оружие»). Именно на 21-й век, по имеющимся прогнозам, приходится период перехода от одного типа воспроизводства населения к другому в подавляющем большинстве стран, относящимся к развивающимся. Здесь, па первый взгляд, имеется определенное противоречие. С одной стороны, практически повсеместно имеют место процессы замедления темпов прироста населения, с другой, объективно существует необходимость в наращивании людских ресурсов. Это продиктовано как требованием обеспечения мобилизационного потенциала, так и необходимостью поддержания достаточно высоких темпов экономического роста, без чего существование искусственной системы – современной цивилизации – становится весьма проблематичным.

Разрешение этого противоречия идет за счет природы, через резкое увеличение экологической нагрузки па ресурсы планеты. Здесь существует своего рода замкнутый круг: стимулирование роста народонаселения определяется необходи-

мостью сохранения соответствующего мобилизационного потенциала и трудовых ресурсов. В свою очередь, сохранение темпов роста численности населения требует существенного увеличения используемых природных ресурсов. Сюда также следует добавить возрастающую экологическую нагрузку за счет потребления ресурсов. При этом в условиях снижения темпов роста народонаселения дальнейшее наращивание экономического потенциала также происходит за счет еще большего увеличения экологической нагрузки, что не может не привести к резкому ухудшению экологической обстановки на большей части суши. В частности, представляется вполне закономерным вывод, согласно которому наряду с ископаемыми источниками энергии пресная вода также вскоре станет природным ресурсом, являющимся точкой приложения противодействующих сил [14].

Прозрачным также является и вывод о том, что резкое увеличение экологической нагрузки на ресурсы планеты фактически оказывается направленным на увеличение продолжительности жизни населения развитых стран, на которое и расходуются природные ресурсы. Современные достижения в области биологии и медицины (как известно, доля расходов на научно-технические программы, направляемая в эти отрасли, составляет в США более 80 % общих расходов на науку), позволяющие прогнозировать возникновение материально-технической базы для дальнейшего увеличения продолжительности жизни. Можно легко проследить за основными признаками, связывающие продолжительность жизни и потребление природных ресурсов. Уровень развития производительных сил, отвечающих началу 20-го века, еще не вызвал столь существенного воздействия на среду обитания, каковое оказалось характерным для начала 21-века, когда встал вопрос уже о глобальном воздействии антропогенных факторов на геоэкологию. Повышение качества жизни, выразившееся, прежде всего, в увеличении ее продолжительности на 15–20 лет, вызвало резкий рост экологической нагрузки в планетарном масштабе. Следовательно, реализации долгосрочных медико-биологических программ, осуществляемых сейчас в развитых странах на основании достижений генетики и молекулярной биологии, приведет к дальнейшему росту потребления природных ресурсов. При этом надо принимать во внимание, что производства наиболее важных с точки зрения обеспечения здоровья граждан продуктов питания, а также фармацевтические производства, являются одними из главных потребителей пресной воды. Проблема пресной воды в ближайшем будущем может обостриться; следует ожидать (если не будут приняты насущные меры по обеспечению устойчивого развития в планетарном масштабе) появления новых очагов международной напряженности, аналогичных тем, что имеют место в настоящее время вследствие существования межгосударственной конкурентной борьбы за энергоносители. Дополнительным аспектом проблемы пресной воды являются вопросы, связанные с обеспечением продовольственной безопасности, которые, особенно при росте народонаселения, также связаны с обеспеченностью указанным ресурсом [14].

Как уже отмечалось выше, средняя продолжительность жизни представителя нашего биологического вида на несколько десятков лет превышает таковую для всех прочих приматов, даже самых к нам биологически близких. За такую роскошь, как сравнительно долгая жизнь индивида кто-то должен расплачиваться. Можно сделать простейший расчет. Продолжительность жизни примата в 30, пусть даже в 40 лет

отвечает естественным экологическим (точнее, трофическим) цепям и взаимосвязям. Все, что сверх того, ложится избыточной нагрузкой на ресурсы планеты (здесь уместно напомнить, что первые экологические катастрофы происходили еще во времена Вавилона и Рима). Эта нагрузка за каждые последующие 10 «избыточных» лет жизни как минимум в несколько раз превышает нагрузку, обусловленную десятию предыдущими годами (производство лекарств требует энергии и сырья, персонал медицинских учреждений непосредственно не участвует в производстве, а сам что-то ест – и все это только вершина айсберга).

Человечество тратит бездну энергии (как в прямом, физическом, смысле, так и в переносном), чтобы продлить существование составляющих его индивидов, что самым тесным образом связано с вопросом о производстве собственных ресурсов. Лет, отпущенных среднестатистическому человеку на всю его жизнь, едва хватает на то, чтобы подготовить нормального специалиста в тех отраслях знания, без которых будет не обойтись, когда решением современных экономических, социальных и экологических проблем придется заниматься в многократно усложнившихся условиях. Это и есть основания для форсирования работ в области биологии, медицины, биофизики и т. д. Организованные и скоординированные усилия лучших умов человечества еще никогда не пропадали втуне. Практическое воплощение результатов рывка в биофизике, биохимии, биотехнологиях теперь – вопрос не времени даже, а финансовых затрат.

Очевидно, что все население земного шара одновременно не сможет быть обеспечено дополнительными 50 годами жизни. Но таких людей все-таки будет много (по крайней мере, существенная часть населения развитых стран). Следовательно, дальнейшее возрастание нагрузки на ресурсы планеты неизбежно. Причем рост вынужденно пойдет такими темпами, что уже освоенного пространства будет заведомо не хватать. В условиях резкого увеличения продолжительности жизни главными из этих ресурсов станут энергия, пресная вода и жизненное пространство с приемлемым климатом. Приемлемым для граждан в возрасте от 60 до 100 лет, что существенно, равно как и то, что озабоченные граждане будут составлять почти половину населения государств, способных все это обеспечить.

Мы все являемся свидетелями того, какая ожесточенная борьба идет за ресурсы и полезные ископаемые уже сейчас, когда избыточная нагрузка, о которой говорил выше, еще сравнительно мала. Легко себе представить, что произойдет, если потребителей фактически станет намного больше, а в разряд таких «ресурсов» перейдет также то, что сегодня всем нам достается почти бесплатно – вода, воздух и солнечный свет. Это и есть один из самых серьезных глобальных вызовов современности для всей планеты. И только взвешенный и всесторонний подход к проблеме со стороны представителей самых широких кругов способен снять ее остроту.

Вывод из сказанного выше представляется достаточно прозрачным: возможность для увеличения продолжительности жизни населения и периода активной жизнедеятельности становятся стратегическим ресурсом любого государства. Именно поэтому вопросы демографической политики приобретают принципиально иное значение, чем это имело место еще несколько десятилетий назад, постепенно становясь одним из главных факторов обеспечения суверенитета и национальной безопасности.

Библиографический список

1. Подлазов, Л.В. Теоретическая демография как основа математической истории. Препринт ИПМ им. М.В. Келдыша РАН, Москва, 2000. - №73, www.keldysh.ru.
2. Алексеев, В.В. Биофизика сообществ живых организмов // Успехи физических наук, 1976. - Т.29. - вып.4.
3. Одум, Ю.Л. Экология. - М.: Мир, 1975.
4. Борисов, В.А. Демография: учебник для вузов. - М.: NOTA BENE, 2005.
5. Морозова, Н.И. Социально-демографические процессы в современном российском регионе: проблемы и перспективы. – Томск: Издательство Томского государственного педагогического университета, 2008.
6. Тураев, В.А. Глобальные вызовы человечеству. - М. Логос, 2002.
7. Гуткин, Л.С. Человечество на рубеже веков. - М. Логос, 2003.

8. Паршев, А.П. Почему Америка наступает. – М.: АСТ-"Астрель", 2002.
9. Сулейменов, И.Э. Устойчивое развитие: экологическое образование. / И.Э. Сулейменов, С.Т. Шалгымбаев, Н.Р. Мажренова. Алматы: изд-во КазНУ, 2004.
10. Подлазов, Л.В. Основное уравнение теоретической демографии и модель глобального демографического перехода. Препринт ИПМ им. М.В. Келдыша РАН Москва, 2001. - № 76, www.keldysh.ru.
11. Левченко В.Ф. Модели в теории биологической эволюции. СПб: Наука, 1993.
12. Чернавский Д.С., Старков П.И., Щербаков Л.В. О проблемах физической экономики // Успехи физических наук, 2002. - № 9. - Т. 172.
13. Шварва Н.А. Тенденции 21 века: Здравоохранение в США как фактор социально-политической стабильности. // США и Канада. ИСКРАН. 2000. - №3.
14. Хлебопрос Р.Г., Фет Л.И. Природа и общество. Новосибирск, "Сибирский хронограф", 1999.

Статья поступила в редакцию 6.07.09

УДК 376

О.Г. Фетисова, филолог Областного фонетического центра г.Новосибирск, E-mail: valery.gafarov@gmail.com
Г.М. Фетисов, аспирант кафедры специальной психологии ГОУ ВПО НГПУ г. Новосибирск,
 E-mail: valery.gafarov@gmail.com

КОРРЕКЦИЯ ТЕМПОРИТМОИНТОНАЦИОННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Статья посвящена актуальной проблеме темпоритмоинтонационной организации речи у младших школьников. Предлагается авторская методика, направленная на восстановление правильной фонации в отработке звучания слога, слова, фразы, текста с точки зрения ритма и темпоритма на основе явления резонанса. Показано, что предлагаемая методика позволяет провести коррекцию дикционных нарушений, нарушений индивидуального тембра голоса и мелодико-интонационных качеств звучания.

Ключевые слова: голос, речь, темпоритмоинтонирование речи, коррекция речи.

Механизмы голосоречеобразования тесно связаны со способностью человека к восприятию и воспроизведению звуков, различных ритмических и интонационных рисунков, а также со способностью воспринимать свои и чужие чувства, контролировать и выражать их. Формирование коммуникативно-речевой компетенции школьника в образовательной среде приобретает всё большую значимость, в связи с тем, что в современном обществе большинство профессий относятся к речевым профессиям.

Статистические данные о состоянии голосоречевого здоровья детей говорят о его ухудшении. Педиатры, психиатры, психологи, логопеды констатируют, что у многих детей, по разным причинам, затруднён процесс овладения родным языком [1; 2]. Речь таких детей монотонна, с нарушенным звукопроизношением, с искажением индивидуального тембра голоса, с нарушением темпоритмических и мелодико-интонационных рисунков языка. Дети младшего школьного возраста стали испытывать трудности в полноценном овладении чтением. Чтение длительное время остаётся послоговым и требует проведения коррекционных мероприятий.

Известно, что голосоречевая деятельность структурно организована. Внешняя речь представляет собой голосовой рисунок речевых единиц и закономерностей их объединения. По нашим данным, у 60 % детей младшего школьного возраста наблюдаются нарушения в темпоритмоинтонировании.

Цель: восстановление правильной фонации в отработке звучания слога, слова, фразы, текста с точки зрения ритма и темпоритма на основе явления резонанса.

Задачи:

- Проведение коррекции звукопроизношения с учётом фонетических и физиологических позиций фонем русского языка;
- Проведение коррекции ритмической организации слова;
- Проведение коррекции темпоритмической и интонационной организации фразы, предложения, текста;
- Формирование у учащихся полноценных навыков чтения.

Материал и метод:

Восстановление правильной темпоритмоинтонационной организации речи проводилась с учениками начальной школы, всего 50 человек, в течении учебного года.

Работа с учащимися младших классов начиналась с коррекции дикционных нарушений. Работа начиналась с интонирования гласных звуков на упражнении «Полоска — точка». Эффективность данного упражнения достигается путём концентрированности предложенного материала и использованию сен-

сорных каналов восприятия (зрительного, слухового, тактильного). Большинство современных детей, произнося гласные звуки, «тянут» их. Такое произношение искажает качество звучания гласных, т. к. звуки приобретают монотонное звучание, теряя характерный акустический образ.

Педагог произносит шесть базовых фонем современного русского языка: а, о, у, э, ы, и (соответствующие буквы написаны на доске) и просит каждого ученика провести по парте или по своей левой руке указательным пальцем правой руки «полоску». Одновременно с этим проговаривая по порядку все данные звуки: а□, о□, у□, э□, ы□, и□. После этого педагог предлагает коротко проговорить эти же звуки, а указательным пальцем правой руки лёгким нажимом ставить «точку», голосом показывая остановку движения (интонацию завершенности звучания: а·, о·, у·, э·, ы·, и·). После этого отработываются гласные я, ё, ю, е. Ученики произносят эти гласные, соединяя несколько протяжное звучание «й» с коротким а, о, у, э. Я = й□а·, ё = й□о·, ю = й□у·, е = й□э·.

Коррекция голоса учащихся была направлена на качественное звучание гласных звуков в режиме работы грудного и головного резонаторов. Ученики при произнесении звуков «а, о, у, э, ы» кладут руку на грудь, ощущая в ней лёгкую вибрацию. Звуки произносятся коротко, достаточно громко, но не крикливо. На естественной улыбке произносят «я, ё, ю, е, и». Допускается небольшая протяжённость в интонировании всех четырёх йотированных звуков и звука «и».

Согласные звуки, в алфавитном порядке проговариваются детьми вслед за педагогом с чётким выделением голосом основных дифференциальных признаков этих звуков, а именно: твёрдость — мягкость, глухость — звонкость (пример: «б — бь», «п — пь»; «в — вь», «ф — фь»). Работа по улучшению качества звучания слоговых структур предполагает соединение качественно произносимых в алфавитном порядке согласных и гласных звуков в открытых и закрытых слоговых структурах (например: «ба — аб», «па — ап»). Способ звукоизвлечения гласных и согласных звуков имеет большое значение т. к. разность звукового наполнения сопровождается разностью эмоциональных реакций. Тренировки проводятся при хоровом и индивидуальном проговаривании детьми звуков ежедневно по пять минут в течении первой и второй учебных четвертей.

Коррекция ритмического контура слов предполагает работу с 1-2-3 сложными словами с перемещением ударения («ба́к», «ба́нка», «труба́», «ба́ловень» и т. п.). По образцу вслед за педагогом, ученики произносят ударный слог в слове, выделяя его взглядом при чтении, памятуя, что перед

гласными «а, о, у, э, ы» любой согласный звук звучит твёрдо, а перед «я, ё, ю, е, и» - мягко (например: бѣа = ба, бѣа = бя и т. д.). Усиление голоса на ударной части слова целесообразно синхронизировать с ударом или нажатием пальцем на твёрдую поверхность (парта, книга, рука). При выраженной дикционной недостаточности и тихом голосе данные упражнения вырабатывают у учеников способность к однозначному звукоизвлечению: «Бѣ́ак», «Вѣ́ова», «тру́бѣ́а», «ма́льѣ́на» и т. п. Лексический материал постепенно усложняется, дети произносят короткие фразы, а педагог следит за качественным звучанием ударных частей в словах: «Вѣ́от бѣ́ак», «Тѣ́ам тру́бѣ́а», «Тѣ́ут Вѣ́ова», «ел ма́льѣ́ну».

Следующий этап работы с учащимися предусматривал отработку закономерностей темпоритмической организации фразы, предложения, текста. Распределение межфразовых и внутрифразовых пауз отработывалось на упражнении «Говорим — молчим». В конце фразы или нераспространённого предложения ученик молчит, делая паузу под счёт «раз — два» или «раз — и» (1, 2; 1 - и), что соответствует одной секунде временного интервала. Например: «наступила весна». Педагог напоминает, что в конце предложения может стоять точка, многоточие, вопросительный или восклицательный знаки препинания. В любом случае в конце фразы или предложения ученик делает паузу равную 1 секунде:

10. наступила весна. (1, 2)
11. наступила весна? (1, 2)
12. наступила весна! (1, 2)
13. наступила весна. . . (1, 2)

При выработке навыка паузирования целесообразно сначала «ощутить паузу». При этом сделать указательным пальцем ведущей руки два лёгких нажима или удара под счёт 1, 2 (1 — и). Внутрифразовые паузы на любом встретившемся в тексте знаке препинания («», «», «<», «>», «;» и т. п.) паузируется под счёт раз (1). Временной интервал равный половине секунды, например: - Пришла весна (1), тает снег (1), бегут ручьи. (1, 2) С юга прилетают скворцы (1), грачи (1), ласточки (1, 2). После прочтения этого же текста повторно, школьники осуществляют счёт «в уме». Во внешней речи паузы будут соответствовать временным интервалам - секунда и половина секунды.

Выделение голосом главного по смыслу слова (логического ударения) предполагает ритмико-темповую организацию речи. Оно также сопровождалось паузами после (если выделяемое слово стоит в начале фразы), перед (если выделяемое слово стоит в конце фразы) и с обеих сторон (если выделяемое слово стоит в середине фразы или предложения). Например:

- Сего́дня (пауза на счёт 1) хорошая погода.
- Сегодня (пауза на счёт 1) хоро́шая (пауза на счёт 1) погода.
- Сегодня хорошая (пауза на счёт 1) пого́да.

Акцентное орфоэпическое ударение - необходимое условие при выделении логического ударения. Для детей с тихими голосами допустимо утрированное произнесение словесного (орфоэпического) ударения.

Интонационная выразительность по цели высказывания предполагает монотонное произнесение при повествовательной конструкции («пришла весна»→). Постепенное повышение тона при восклицании («пришла весна»□). Повышение тона и резкое понижение его при вопросительной конструкции (□«пришла весна»□). Интонация перечисления при однородных членах предполагает эффект «вкручивания» (движением руки можно описать окружность, при этом интонационно равномерно, распределяя по времени, каждое перечисляемое слово - «я вижу зелёный, красный, синий шары»).

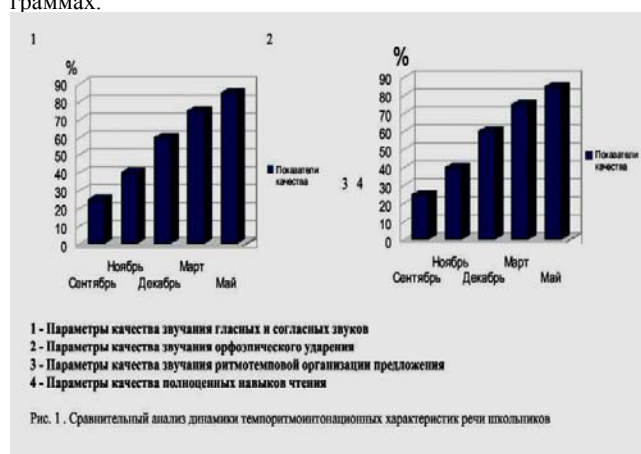
Объективно, результативность коррекционной работы оценивалась на основе компьютерного спектрального анализа голоса детей. Обследование проводилось в «Областном фониатрическом центре» при МУЗ «Городская поликлиника №1» г. Новосибирска. Были сделаны индивидуальные спектрограммы голоса детей до и после занятий с педагогами и фонетиком. Сначала осуществлялась запись голоса обследуемых детей, частота дискретизации составляла 44,1 кГц, разрядность

16 бит. Затем к фрагментам записанного сигнала, выбранным в результате работы с фонетиком, применяли быстрое преобразование Фурье. В полученном спектре выделяли формантные области частот. Путём сравнения различных спектров выбирали параметры необходимые для анализа.

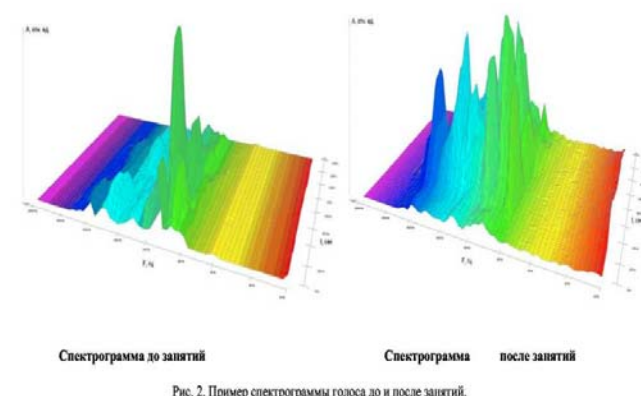
Результаты исследования. Сравнительный анализ внешнего интонирования речи детей до и после проведения коррекции темпоритмоинтонационной организации речи младших школьников (8 — 10 лет) осуществлялся в течение учебного года. Была проведена параметризация голосоречевых характеристик школьников. В конце каждой четверти отслеживались параметры качества звучания:

9. гласных и согласных звуков;
10. орфоэпического ударения;
11. ритмотемповой организации предложения;
12. степенью сформированности полноценных навыков чтения.

Сравнительный анализ динамики темпоритмоинтонационных характеристик речи школьников отражены на диаграммах.



При анализе параметров голосового спектра было отмечено увеличение коэффициента звонкости, который позволяет оценить работу резонаторной системы (рис. 2). Коэффициент звонкости позволяет оценить результаты коррекции голоса. Качественные характеристики голоса, выразительность речи, улучшение восприятия текстов, чёткость дикции преобладали у школьников, по мнению педагогов и родителей, где объективно шло увеличение коэффициента звонкости и относительной мощности звука.



Обсуждение результатов. Важным элементом развития современного общества является востребованность в спонтанной устной речи. В концепции Федеральной целевой программы «Русский язык» говорится о таком тревожном факторе, как снижение уровня владения русским языком как государственным языком Российской Федерации среди представителей молодого поколения. Общеизвестно, что нарушение условий, в которых происходит нормальное функционирование

голоса и речи, приводит к нарушению психосоматического и интеллектуального здоровья. Статистические данные о состоянии голосоречевого здоровья детей малоутешительны. О причинах, мешающих ребёнку развиваться в условиях нормальной психофизиологии, много говорят и они различны. Это, как правило, отклонения в состоянии здоровья ребёнка, неблагоприятные социальные факторы, нарушения основополагающих дидактических принципах школьного обучения. Анализ голосоречевых нарушений у детей школьного возраста, проводимый в ОФЦ при МУЗ «Городская поликлиника №1» г. Новосибирска, за последние 10 — 15 лет выявил влияние беспорядочных и недостаточно контролируемых внедрений различных инновационных программ в общеобразовательный процесс в начальной школе. Подобная практика привела к возрастанию голосоречевой патологии и ограничению уровня языковых возможностей у детей. У школьников снижается уровень образования, затруднён процесс усвоения и передачи информации, ухудшается психосоматическое здоровье, нарушается механизм социализации личности. Актуальность проблемы вышеизложенных фактов потребовало создания комплексной коррекционно-педагогической работы с детьми. Понимая общественную значимость коммуникативных нарушений голоса и речи у детей, коррекционно-педагогическая работа строилась с учётом физиологии голосоречеобразования, акустических параметров голоса, просодических параметров речи и соблюдения дидактических принципов в обучении. При обследовании школьников выяснилась следующая картина: слабая артикуляция звуков, слаборитмизованная, беспаузная, недостаточно грамотная речь,

голоса учеников тихие, глухие, не направлены в позицию резонатора, речь монотонная, нет интонационного окрашивания. Коррекция голоса и речи была направлена на качественное звучание гласных и согласных звуков в режиме работы головного и грудного резонаторов, согласных — с чётким выделением голосом дифференциальных признаков этих звуков. Коррекция ритмического контура слова, тренировка в наличии пауз и соблюдение законов физиологической обеспеченности речи позволили восстановить деформированную темпоритмоинтонационную организацию фразы и предложения.

Необходимость адекватного применения правильно организованной речи позволяет легко и «экологично» добиваться уравнивания внутреннего состояния учащихся. Педагоги и родители отмечали положительные сдвиги в функциональном состоянии учащихся: уменьшение изменений двигательной активности, снижение тревожности, творческую направленность в обучении.

Выводы:

1. Предложенные методы позволяют провести коррекцию дикционных нарушений, нарушений индивидуального тембра голоса и мелодико-интонационных качеств звучания.
2. Правильная темпоритмоинтонационная организация речи, позволяя детям развиваться в условиях нормальной психофизиологии, формирует у младших школьников полноценные навыки чтения: правильность, беглость, сознательность, выразительность.

Библиографический список

1. Василенко, Ю.С. Голос, фониатрические аспекты / Ю.С. Василенко. - М.: Энергониздат, 2002.
2. Орлова, О.С. Нарушения голоса у детей / О.С. Орлова. - М.: Астрель, 2005.

Статья поступила в редакцию 6.07.09

УДК 613+616.8+550.36+577.31

Т.Г. Опенко, научный сотрудник НИИ терапии СО РАМН, г. Новосибирск, E-mail: valery.gafarov@gmail.com

ПРОБЛЕМА САМОУБИЙСТВА С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ СИНЕРГЕТИКИ: POURQUOI PAS?

С применением синергетической парадигмы проведен комплексный анализ смертности от самоубийств в Новосибирске (эпидемиологические данные, психологическая аутопсия, обследование парасуицидентов). Показано, что суицидальное поведение индивида развивается по бифуркационному типу, когда незначительные воздействия, например, космофизические факторы могут усилить суицидальную доминанту до критической величины. Подчеркивается необходимость перестройки мировоззренческих позиций исследователей междисциплинарной науки суицидологии для их конструктивного взаимодействия на пути к профилактике самоубийств и их тяжелых медико-социальных последствий.

Ключевые слова: смертность от самоубийств, суицидальное поведение индивида, бифуркация, суицидология.

Синергетика — это современная перспективная научная методология. Она предлагает междисциплинарный подход к анализу актуальных проблем, стоящих в различных областях науки. Синергетика изучает закономерности и механизмы самоорганизации в открытых нелинейных системах сложной конфигурации, которые иначе называются диссипативными системами [1]. Под самоорганизацией подразумевается возможность перехода от хаоса к порядку и обратно, или способность сложных систем к упорядочиванию своей внутренней структуры. Открытость системы — это возможность постоянного обмена с окружающей средой веществом, энергией или информацией, а нелинейность — непрерывный выбор альтернатив развития системы [2]. Синергетика является теорией структурных взаимосвязей, которые могут быть строго описаны на математическом языке сложных дифференциальных уравнений или на феноменологическом уровне упрощенного анализа, а могут быть качественно объяснены на вербальном уровне с помощью ее основных принципов и понятий. Благодаря своему абстрактному подходу, синергетика обнаружива-

ет универсальные принципы, применимые ко многим наукам, в том числе психологии [1].

В эволюции открытых нелинейных систем существуют специфические состояния, которые называются «точками бифуркации». Это — состояния системы в моменты выбора возможного варианта дальнейшей эволюции [2]. Незначительные флуктуации, индифферентные в другое время, в точке бифуркации могут радикально изменить дальнейшее развитие системы, т.к. состояние ее в этот момент является неустойчивым. Уникальность точек бифуркации в том, что, находясь в них, система теряет стабильность [3].

Иногда возникает некоторая совокупность условий, при которых выбор путей эволюции разных систем происходит по сходящимся траекториям, как бы притягиваясь к одной точке, независимо от первоначального положения. Эта совокупность условий обозначается как аттрактор. Сферу действия, пространство, в пределах которого это справедливо, называют зоной аттрактора. Разновидностью является странный аттрактор, в зоне действия которого невозможно определить пове-

дение системы или ее составляющих. Алгоритмы странных аттракторов используются для описания погодных процессов, движения элементарных частиц, и т.д. Почему бы не использовать их для описания поведения человека или хотя бы его отдельных поступков?

Сообщество людей, личность человека или отдельные клетки многоклеточного организма могут рассматриваться с точки зрения синергетики как диссипативные системы. Им присущи все признаки диссипативной системы: непрерывный обмен вещества, энергии и информации с окружающим миром, фрактальность, возможность выбора альтернативных вариантов развития на всех уровнях системы и способность к самоорганизации. В них происходит изменение состояния под влиянием динамических переменных, среди которых различаются консервативные и диссипативные. В норме в биологических и социальных системах наблюдается определенное состояние хаотичности, соответствующее состоянию здорового организма, а в ответ на стресс происходит отклонение от исходного уровня хаотичности в ту или иную сторону [1; 2; 3].

Затронутая нами проблема самоубийств является предметом интереса многих современных дисциплин, однако попытки ее решения в рамках какой-либо одной (психиатрии, психологии, социологии, нейрофизиологии, генетики или других) не дали пока весомых результатов. Суицид является одним из вариантов сложного и непредсказуемого поведения человека. Поскольку человек является открытой диссипативной системой, обладающей свойством самоорганизации, то для объяснения его поведения требуется нетрадиционный подход. Для интеграции научных дисциплин с целью решения актуальной проблемы суицидов нужно использовать универсальную междисциплинарную методологию. Подход с позиций синергетики в этой ситуации кажется логичным и, вероятно, продуктивным.

Первые шаги в этом направлении сделаны. Например, гипотеза о нелинейности нейродинамики мозга, развиваемая Л.И. Афтанасом, явилась новым подходом к изучению и объяснению процессов переработки информации [4]. Исследования К.В. Судакова [5] показали, что центральная архитектура поведенческих и психических актов человека строится последовательно сменяющимися друг друга стадиями. В экспериментах на животных показано, что мотивации к удовлетворению физиологических потребностей формируются в гипоталамусе и в виде активирующих сигналов поступают в другие структуры мозга. А социальные мотивации у человека формируются уже не в гипоталамусе, а в коре больших полушарий в виде пейсмекеров и строятся целиком на информационных механизмах деятельности мозга. Доминирующая в настоящий момент мотивация существенно изменяет общие свойства мозга. Наблюдается увеличение конвергентных и дискриминационных свойств отдельных нейронов, изменяется чувствительность нейронов к нейропептидам, нейромедиаторам и к специфическим для данной потребности факторам, наблюдается повышение чувствительности соответствующих периферических рецепторов [5].

В такие моменты структуры мозга могут быть очень чувствительны к внешним воздействиям. Влияние динамических переменных на любом этапе поведенческого акта может внести изменения в состояние мотивации, в результате чего конечный результат будет искажен, а потребность не будет удовлетворена [3].

Определяющим признаком любой системы является наличие в ней системообразующего фактора. Человек, в отличие от других биологических объектов, обладает собственным сознанием, и в качестве системообразующего фактора на уровне поведенческого кластера у человека должна рассматриваться категория, качественно отличающая человека от других биологических объектов, относящаяся к сфере сознания. Мы считаем, что мироощущение, эта базовая и относительно примитивная составляющая часть мировоззрения человека, чувственное, не поддающееся логике, восприятие мира через эмоции является системообразующим фактором системы «личность». Анализ суицидального поведения с точки

зрения мироощущения человека как системообразующего фактора кажется нам перспективным. Для потенциального суицидента не имеют значения объективные факты и обстоятельства. Для него важной является информация, полученная через его субъективное мироощущение, которое не поддается объективной оценке, особенно ретроспективно.

Поступающая информация оценивается с точки зрения существующей в данный момент мотивации, возможности удовлетворения или неудовлетворения данной потребности и, преломляясь через мироощущение, приводит к определенному состоянию, например, чувству счастья или страдания, которое порождает следующую мотивацию и следующий поступок.

Человек постоянно сталкивается с множеством внешних влияний, информационная значимость которых может существенно меняться в зависимости от исходной потребности организма. Далеко не все представители одной популяции одинаково реагируют на какое-либо внешнее воздействие – степень реакции может изменяться от нулевой до высокой. Внутри системы «личность», «индивидуум» периодически возникают точки бифуркации, в которых необходим выбор дальнейшего пути развития. «Провоцировать» возникновение точек бифуркации могут социальные факторы – изменение образа жизни, состава семьи, потеря работы, социального положения, алкоголизация, достижение значимых жизненных целей. В эти моменты диссипативная система делается чрезвычайно чувствительной к слабым воздействиям. Этот эффект описан и называется гормезисом [6]. Система в точке бифуркации критически зависит от минимального изменения условий, в результате чего слабые воздействия в начальный момент приводят к большим изменениям в итоге. Этими слабыми воздействиями могут быть космические и метеорологические факторы, которые в обычных условиях не являются значимыми социально-психологическими раздражителями. Большая часть населения, не имеющая в данный отрезок времени психоэмоциональной нестабильности, никак не реагирует на изменения во внешней среде. А у некоторой части популяции произойдет изменение психоэмоционального состояния и появятся преходящие соматические расстройства или они совершат необъяснимые поступки. Развернутые переживания могут возникать в доли секунды, мгновенно приведя к большим изменениям в поведении и к потере контроля над происходящими событиями. Суицидальный импульс может пойти в сторону уменьшения или усиления и превратиться в действие; пойти по пути компенсации или декомпенсации, в зависимости от случайных синхронизирующих (регулирующих, гармонизирующих) или десинхронизирующих воздействий [7]. Наши исследования парасуицидентов показали, что совершению суицида часто предшествовали периоды изменений в жизни, кризисы, маргинальные ситуации, а также некоторые личностные особенности, а именно интровертность, тревожность, склонность к депрессии. Однако в 17, 2% случаев наблюдаются «немотивированные» самоубийства, на фоне благополучия и здоровья [8].

Мы предлагаем применить теорию хаоса для описания механизмов развития суицидального поведения и считаем, что этот путь приведет к более глубокому пониманию проблемы суицида, чем традиционные подходы.

В мировой научной литературе есть большое количество работ, посвященных теме влияния различных внешних природных факторов на смертность от разных причин в популяции. Сейчас можно считать доказанным, что такая связь существует. Наши исследования тоже подтверждают это [7]. Доказано также, что головной мозг человека обладает свойством магниточувствительности, и его функционирование, работа центральных регуляторных систем зависит от состояния космофизической среды [6; 9]. Пусковые моменты суицида могут лежать в каких-то внешних влияниях или их сочетаниях, которые вступают в сложные отношения с мозгом индивида.

Целью исследования было применение синергетической парадигмы при изучении связи смертности от самоубийств и несчастных случаев и гелиогеофизических, метеорологиче-

ских, социальных и личностных факторов, и для объяснения этих сложных форм поведения человека.

Материалы и методы. Были использованы данные Федерального бюро государственного комитета статистики по Новосибирской области о смертности от внешних причин (код причины смерти по XX классу МКБ-10, 25202 случая, 2001-2004 гг.), данные Новосибирского городского гидрометеорологического центра о ежедневном метеорологическом и геомагнитном состоянии (солнечная активность – число Вольфа, космическое излучение, магнитные Ар- и К-индексы, температура и влажность воздуха, атмосферное давление, скорость ветра, приливная сила, 2001-2004 гг.), сведения Новосибирской городской станции скорой медицинской помощи (СМП) о незавершенных самоубийствах (2371 попытка, 2001-2004 гг.), данные Новосибирского областного бюро судебно-медицинской экспертизы (СМЭ), (1763 самоубийства, 2001-2004 гг.), было проведено обследование пациентов Новосибирской областной психиатрической больницы № 2 (188 человек, 2002-2004 гг.).

Результаты. Из погибших от внешних причин в Новосибирске было 77, 1% мужчин и 22, 9% женщин всех возрастных групп. Среди них самоубийства составили 17, 7% у мужчин и 12, 5% у женщин от общего количества. Частота суицидов была у мужчин 68, 6±3, 6 на 100 000 жителей в год и несчастных случаев 318, 3±8, 8 на 100 000 жителей, а среди женщин 12, 5±0, 6 и 87, 2±4, 7 соответственно («грубый» показатель). Частота суицидов среди мужчин была в 5, 5, а несчастных случаев в 3, 6 раза выше, чем среди женщин. В некоторых возрастных группах эта разница еще больше. Мужской пол и определенные возрастные периоды можно считать факторами риска суицидов и несчастных случаев.

Был проведен расчет корреляции по Пирсону между количеством суицидов и несчастных случаев в день и гелиогео- и метеосостоянием среды (табл.1). Наибольшее количество корреляций в разных возрастных группах наблюдалось между суицидами, несчастными случаями и числами Вольфа, средней суточной температурой воздуха, средним атмосферным давлением. Знаки коэффициентов корреляции были как положительными, так и отрицательными, но всегда одними и теми же для одной переменной.

Таблица 1.

Коэффициенты корреляции между количеством суицидов и несчастных случаев и гелиогеофизическими и метеорологическими факторами

Переменные	Суициды		Несчастные случаи	
	Мужчины	Женщины	Мужчины	Женщины
Число Вольфа	-0,32(-)0,44**	0,28(-)0,42**	0,25-0,49**	0,29-0,42**
Излучение на 10,7см	-0,01	0,01	0,24-0,42**	0,40-0,45**
Ар-индекс	0,22-0,30*	0,23*	0,37-0,38*	0,31-0,42**
К-индекс	-0,30*	0,02	0,01	-0,16
Температура воздуха среднесуточная	0,24-0,42**	0,36-0,42**	0,26(-)0,45**	0,31(-)0,45**
Средняя суточная влажность	-0,32(-)0,42*	0,18(-)0,29*	0,25	0,36-0,48**
Среднее атмосферное давление	-0,33(-)0,49**	0,22(-)0,37**	0,30-0,44**	0,23-0,42**
Макс. отрицательная приливная сила	0,10	0,21*	0,14*	0,31**
Макс. положительная приливная сила	0,15*	0,18*	0,32**	0,19*

** Корреляция является значимой на уровне 0, 01 (2-сторонняя).

* Корреляция является значимой на уровне 0, 05 (2-сторонняя). Значение коэффициента корреляции в диапазоне приведены в тех случаях, когда коэффициенты были рассчитаны в разных возрастных группах.

Проведено сравнение средних показателей частоты смертей в день (t-тест для независимых выборок). Среднее количество суицидов у мужчин составило 2, 8±0, 04 в 1-м квинтиле чисел Вольфа, а в 4-м квинтиле 2, 3±0, 04, p=0, 003, где p - вероятность ошибки, у женщин 0, 56±0, 02 и 0, 45±0, 02, p=0, 026, несчастных случаев у мужчин 12, 8±0, 11 и 14, 1±0, 12, p=0, 000 и у женщин 3, 8±0, 05 и 4, 3±0, 05, p=0, 051, соответственно.

Между количествами суицидов и космическим радиоиз-

лучением на длине 10, 7 см статистически достоверной связи не найдено, однако она найдена для несчастных случаев. Среднее количество несчастных случаев у мужчин в 1-м квинтиле космического радиоизлучения было 12, 8±0, 10, в 4-м 14, 5±0, 13, p=0, 000 и у женщин 3, 4±0, 04 и 4, 5±0, 05, p=0, 000.

Среднее количество суицидов у мужчин в 1-м квинтиле Ар-индекса было 2, 3±0, 04, в 4-м 2, 7±0, 04, p=0, 001, у женщин 0, 46±0, 03 и 0, 68±0, 04, p=0, 017, а несчастных случаев у мужчин 13, 3±0, 10 и 14, 0±0, 14, p=0, 002 и у женщин 3, 6±0, 04 и 4, 5±0, 08, p=0, 000, соответственно.

Корреляция между суицидами и К-индексами у мужчин была найдена только в возрастной группе 50-54 лет, она составила (-)0, 30, у женщин – не найдена. Для несчастных случаев найдены очень слабые корреляции с К-индексом в только некоторых возрастных группах, однако это не может служить основанием для утверждения, что нет связи между этими явлениями.

Среднее количество самоубийств у мужчин в 1-м квинтиле температуры воздуха составило 2, 0±0, 03, в 4-м 3, 0±0, 05, p=0, 000, у женщин 0, 48±0, 03 и 0, 68±0, 04, p=0, 000, несчастных случаев у мужчин были 14, 5±0, 13 и 13, 2±0, 10, p=0, 000, у женщин 5, 0±0, 08 и 3, 5±0, 05, p=0, 000, соответственно.

Между другими показателями температуры воздуха (максимальной, минимальной температурой, амплитудами ее изменения в течение суток и между сутками) и суицидами найдены такие же статистически значимые связи.

Среднее количество самоубийств у мужчин в 1-м квинтиле влажности воздуха составило 2, 9±0, 05 и в 4-м 2, 3±0, 04, p=0, 000, у женщин 0, 73±0, 04 и 0, 55±0, 03, p=0, 063, несчастных случаев у мужчин было 13, 3±0, 09 и 13, 9±0, 13, p=0, 054 и у женщин 3, 8±0, 05 и 4, 3±0, 08, p=0, 002 соответственно.

Среднее количество суицидов у мужчин в 1-м квинтиле среднего атмосферного давления составило 2, 8±0, 05, в 4-м 2, 4±0, 04, p=0, 000, у женщин 0, 72±0, 043 и 0, 52±0, 036, p=0, 000, несчастных случаев у мужчин было 12, 8±0, 10 и 15, 1±0, 13, p=0, 000 и у женщин 3, 4±0, 04 и 5, 0±0, 08, p=0, 000, соответственно.

Сравнение средних количеств суицидов в крайних квинтилях других показателей атмосферного давления (максимального, минимального, амплитуды в течение суток и между сутками) показало то же самое.

Статистически достоверных корреляций между скоростью ветра и самоубийствами и несчастными случаями нами не было получено.

При сравнении среднего количества суицидов у мужчин в 1-м квинтиле приливных сил тяжести было 2, 2±0, 03 и в 4-м 2, 8±0, 04, p=0, 000, у женщин 0, 42±0, 03 и 0, 58±0, 04, p=0, 024, несчастных случаев у мужчин 11, 9±0, 23 и 14, 0±0, 24, p=0, 024 и у женщин 3, 4±0, 03 и 3, 9±0, 04, p=0, 024, соответственно.

У женщин статистически достоверных корреляций между метеоусловиями и количеством суицидов было выявлено не так много, как у мужчин; вероятно, из-за недостаточной статистической мощности базы данных. У них прослеживаются те же тенденции, что и у мужчин.

Положительная корреляция между суицидами и несчастными случаями подтверждает предположение о том, что аутоагрессия, агрессивность и потеря контроля за собственной жизнью имеют одинаковую природу и подвержены общим влияниям (табл. 2).

Таблица 2.

Корреляции между количествами суицидов и несчастных случаев (по Пирсону).

Возр. группы	Суициды у мужчин			Суициды у женщин		
	Суиц. у женщ.	Н.с. у мужч.	Н.с. у женщ.	Суиц. у мужч.	Н.с. у мужч.	Н.с. у женщ.
0-19	0,21*	0,48**	-0,05	0,24*	0,12*	0,33**
20-24	0,05	0,44**	-0,20*	0,04	0,10*	0,29**
25-29	0,24*	0,32**	-0,06	0,21*	0,13*	0,38**
30-34	0,03	0,41**	-0,05	0,03	0,11*	0,30**
35-39	0,03	0,40**	-0,03	0,03	-0,04	0,33**
40-44	0,07	0,34**	-0,18*	0,07	0,06	0,34**
45-49	0,02	0,43**	-0,04	0,02	0,22**	0,36**
50-54	-0,01	0,43**	-0,02	-0,01	0,05	0,33**
55-59	0,08	0,38**	-0,04	0,08	0,06	0,33**
60-64	0,02	0,41**	0,04	0,01	0,02	0,36**
65-69	-0,02	0,33**	-0,05	-0,01	0,06	0,29**
70-74	0,11	0,50**	0,03	0,11	0,04	0,28**
≥75	0,10	0,46**	-0,10	0,10	-0,03	0,22**

** Корреляция является значимой на уровне 0, 01 (2-сторонняя).

* Корреляция является значимой на уровне 0, 05 (2-сторонняя).

Проведено сравнение средних для сочетания пар природных факторов и частоты суицидов и несчастных случаев. Выявлена статистически значимая разница между средними в крайних квартилях пар факторов.

Таким образом, обнаружены слабые положительные связи между Ар-индексом, средней температурой воздуха и приливными силами тяжести и количеством суицидов и несчастных случаев. Слабые отрицательные связи найдены между солнечной активностью, средней суточной влажностью и атмосферным давлением и количеством суицидов в популяции. Можно ли рассматривать эти природные факторы в качестве этиологических факторов самоубийств? Разумеется, нет. Однако влияние некоторых гелиогеофизических и метеорологических переменных на частоту суицидов и несчастных случаев в популяции игнорировать тоже нельзя.

Была проанализирована связь самоубийств с алкоголизацией (данные СМЭ). В Новосибирске в 2001 - 2004 годах произошло 1763 самоубийства (мужчин 78, 2%, женщин 21, 8%). У более половины из них (933 случая, 55, 8% мужчин и 42, 1% женщин) в крови был обнаружен алкоголь.

При обследовании парасуицидентов (данные СМП) обнаружено в 2, 4 раза больше женщин, чем мужчин. Врачи скорой помощи диагностировали суицидальную попытку в состоянии алкогольного опьянения в 50, 0% случаев; депрессию (соматогенная, эндогенная, реактивная) в 20, 0%; демонстрационные суицидальные попытки в 10, 0%; ситуационные реакции с аффективными суицидальными попытками в 20, 0%. Анализ показывает, что алкоголь в ряде случаев играет вспомогательную роль растормаживающего агента, облегчающего реализацию суицидального намерения.

Психологическое обследование лиц, страдающих алкоголизмом (всего 188 человек, из них 66 имели попытки суицида в анамнезе) показало, что индивидуально-личностные качества пациентов с суицидальными попытками в анамнезе достоверно отличались от таковых у остальных лиц, страдающих алкоголизмом. У пациентов без суицидов в анамнезе уровень депрессии незначительно превышал норму, а у парасуицидентов часто выявлялись субдепрессивное состояние, маскированная или истинная депрессия. Положительные результаты ассоциативного теста на тему смерти достоверно преобладали у парасуицидентов и подтверждали наличие у них депрессивного состояния и скрытой желательности смерти. Уровень невротической тревожности по Тейлор и уровень нейротизма (эмоциональной лабильности) по Айзенку был выше у парасуицидентов. Уровень экстраинтроверсии различался более чем в два раза.

По данным интервью парасуицидентов, имел место демонстративный характер попытки самоубийства (33, 0%); проблемы в сфере межличностных отношений (84, 8%); вынужденное отчуждение от той социальной среды, к которой ранее принадлежал индивид (68, 2%); интерперсональные кризисы, ощущение одиночества (34, 8%); ситуация нависшей тревоги (50, 0%); жизненный кризис, маргинальная ситуация (23, 1%); чувство «реализованности жизни», ощущение отсутствия перспектив (27, 3%).

Результаты проведенных исследований представлены в

виде модели влияния некоторых факторов на смертность от внешних причин (рис. 1). Изменения параметров внешней среды в сочетании с социальными и психологическими факторами могут выступать в роли аттракторов и провоцировать необъяснимые поступки, что проявляется на уровне популяции в виде повышения частоты самоубийств и несчастных случаев. На внешние раздражители организм не всегда отвечает адаптивно-приспособительными реакциями, а в ряде случаев - аутодеструктивными аффектами. Сочетание внешних влияний может накладываться на патологический психоэмоциональный фон, острое алкогольное опьянение, хроническую алкогольную интоксикацию, характерологические особенности личности, предрасполагающие к импульсивным, демонстративным или хорошо продуманным суицидальным актам. Такое комплексное воздействие нарушает равновесие системы и побуждает ее к изменению своего состояния, что становится пусковым моментом суицидного действия, что и было причиной некоторых немотивированных самоубийств и пусковым моментом для самоубийств, имеющих объяснимую внешнюю причину.

В настоящее время достигнут определенный прогресс в идентификации временно-зависимых стрессорных адаптационных изменений в специфических нейронных структурах головного мозга. Однако для изучения патогенеза самоубийств или несчастных случаев с летальным исходом эти знания мало применимы по понятным причинам. Временная зависимость здесь обозначает, что для того, чтобы такие патологические изменения возникли и привели к летальному исходу, необходимы определенные условия. Воздействие стрессоров должно достигнуть определенной критической величины в точке бифуркации. Индивиды с различными конституционально-личностными факторами различаются по величине критической экспозиции, причем для подавляющего большинства суицидальная патологическая доминанта никогда не формируется и контроль над своей жизнью никогда не ослабнет. Поэтому достижение индивидуального уровня критической экспозиции определенных факторов (космогелиогеофизических, социальных, индивидуально-личностных, алкоголизации), необходимо для развития патологических изменений на нейронном уровне, далее формируется суицидальная доминанта или критически снижается контроль, развивается комплекс специфических психических и поведенческих феноменов, провоцирующих попадание в критические ситуации с фатальным исходом.

То, что природные факторы влияют на психику, доказано параллельно на примере несчастных случаев. Положительные корреляции между суицидами и несчастными случаями подтверждают, что агрессивность и аутоагрессия, потеря контроля над собственной жизнью имеют общую природу и представляют собой неустойчивые динамические состояния организма, сопровождающиеся повышенной чувствительностью к внешним воздействиям. Все факторы (природные, конституционально-личностные и социальные) могут оказывать как положительное, так и отрицательное влияние на мироощущение человека в разные периоды его жизни. Вероятно, несчастному случаю тоже предшествует снижение психосоциальной адаптации, а в критические моменты усиливается чувствительность к гелиометеофакторам.

Психологический ретроспективный анализ завершенных суицидов (беседы с родственниками и ближайшим окружением) и обследование парасуицидентов показали, что самоубийству всегда предшествует кризис, в котором есть альтернативные варианты дальнейшего развития, или состояние (точка) бифуркации. Состояние бифуркации характеризуется стремлением к упорядочиванию. Влечение к смерти – это, по сути, стремление к покою, порядку самым коротким и энергетически малозатратным путем. В этой точке незначительное внешнее или внутреннее воздействие может вывести систему из равновесия и способствовать выбору суицида, послужному толчком для реализации суицидального замысла. Смерть в данном случае будет олицетворять собой определенный «порядок», как ни странно это звучит, а диссипативная система

«человек» будет наиболее коротким путем двигаться к «порядку».

Таким образом, одним важным условием суицида является наличие у индивида специфических психофизиологических и нейрофизиологических особенностей, другим - достижение критической экспозиции внутренних и внешних влияний.

Обязательно присутствует эмоционально-психологический конфликт, формирующий мотивацию, или суицидальную доминанту. Важную роль играет алкоголь. Гелиогеофизические факторы в этом ансамбле могут усиливать доминанту до критической величины, когда намерение переходит в действие.

Человек, находящийся в каком-либо определенном психоэмоциональном состоянии, постоянно подвергается воздействию внешних (гелиогеофизических, метеорологических или каких-либо других), внутренних (психологических особенностей и др.) и социальных факторов, которые приводят к возникновению состояния неравновесия, так называемой точки бифуркации. Внешним проявлением этого становится психоэмоциональное напряжение. Ситуация развивается по бифуркационному типу, в зависимости от интенсивности и направленности факторов и их сочетания происходит выбор пути развития. В ответ на раздражение механизмы адаптации активизируются. Если они адекватны ситуации, наблюдается развитие сценария дальнейшего упорядочивания системы (полной адаптации, компенсации повреждения, получения нового опыта, развития иммунитета и т.д.). Если адаптивные усилия организма недостаточны, развивается сценарий декомпенсации. При этом важно то, что по мере прохождения ситуации, периодически возникают новые точки бифуркации, в каждой из которых опять появляется возможность выбора из двух сценариев.

Воздействующие извне и изнутри факторы при этом не остаются неизменными: меняется их интенсивность и направленность. Например, прием алкоголя может как спровоцировать реализацию агрессии или аутоагрессии, так и выступить в качестве агента, способствующего усилению адаптации. Результатом полной декомпенсации адаптации может стать самоубийство, несчастный случай или развитие соматических нарушений.

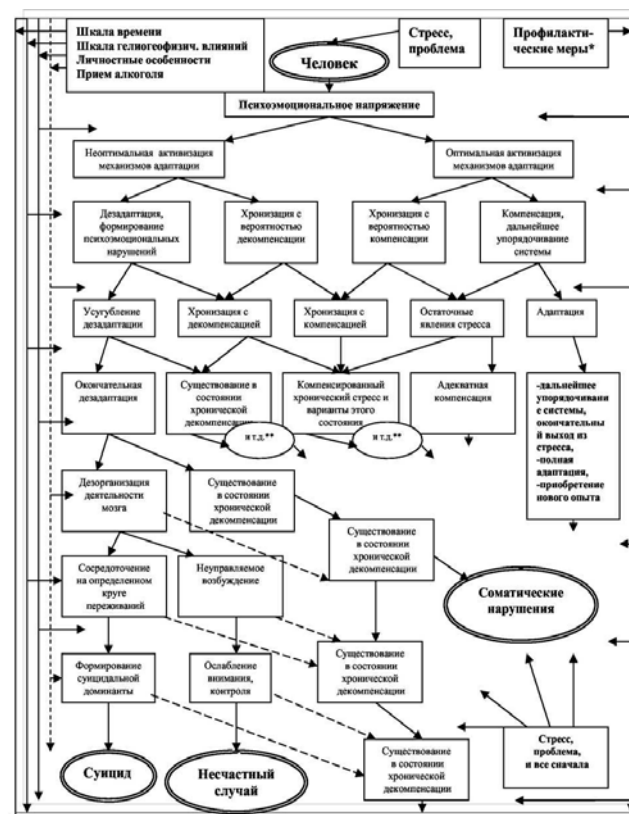
Рисунок 1. Модель влияния некоторых внешних, конституционально-личностных и социальных факторов на смертность от внешних причин

Вывод.

Суицидальное поведение индивида развивается по бифуркационному типу, когда незначительные воздействия, например, космофизические факторы могут усилить суицидальную доминанту до критической величины. Сочетание различных гелиогеофизических и метеорологических влияний может накладываться на патологический психоэмоциональный фон человека в период кризисной ситуации, приводить к усилению или ослаблению воздействия кризиса и формировать комплекс условий для суицидального действия или несчастного случая. Несмотря на то, что существует статистически достоверная связь смертности от несчастных случаев и самоубийств и природными космофизическими факторами, конституционально-личностными особенностями и алкоголизацией, для реализации суицидального импульса эти условия должны войти в зону аттрактора, которым и будет суицид.

Определяющим условием для увеличения вероятности

смерти от внешних причин является достижение критической экспозиции определенных факторов (гелиогеофизических, социальных, конституционально-личностных), формирующих суицидальную доминанту или критическое снижение контроля над собственной жизнью и развитие комплекса специфических психических и поведенческих феноменов, обозначаемых как «смертность от внешних причин». Модель влияния некоторых природных, конституционально-личностных и социальных факторов на смертность от внешних причин может стать основой для разработки программ предотвращения суицидов и несчастных случаев. Это может



иметь форму прогноза «критических» дней или разработки программ терапевтической и психотерапевтической коррекции.

* Под профилактическими мерами понимается составление прогноза и информирование населения о предстоящих неблагоприятных сочетаниях гелиогеофизических и метеорологических факторов, индивидуальная психотерапевтическая и медикаментозная профилактика среди лиц, относящихся к группам риска (незавершенные суициды в анамнезе, злоупотребление алкоголем, жизненный кризис и др.).

** Подразумевается дальнейшее изменение состояния в сторону нарастания декомпенсации или компенсации.

Библиографический список

1. Хакен, Г. Синергетика. - М.: Мир, 1980.
2. Котельников, Г.А. Теоретическая и прикладная синергетика. — Белгород: БелГТАСМ; Крестьянское дело, 2000.
3. Руденко, А.П. Самоорганизация и синергетика // Синергетика, 2000. — Т.3.
4. Афтанас, Л.И. Эмоциональное пространство человека: психофизиологический анализ. — Новосибирск: Изд-во СО РАМН, 2000.
5. Судаков, К.В. Теория функциональных систем. / под ред. Б.Ш. Нувахова - М., 1996.
6. Казначеев, В.П. Очерки о природе живого вещества и интеллекта на планете Земля: Проблемы космопланетарной антропозологии. / В.П. Казначеев, А.В. Трофимов. — Новосибирск: Наука, 2004.
7. Опенко, Т.Г. Самоубийства и их связь с гелиофизическими и метеорологическими факторами / Т.Г. Опенко, М.Г. Чухрова. // Материалы научно-практ. конф. с международным участием «Психическое здоровье населения Дальнего Востока» (Третьи Яковские чтения), посвященная

15-летию юбилею Дальневосточного филиала ГУ НИИ психического здоровья ТНЦ СО РАМН (17—18 сентября 2007 г.). – Томск-Владивосток, 2007.

8. Опенко, Т.Г. Суициды, парасуициды и алкоголь / Т.Г. Опенко, М.Г. Чухрова, В.М. Аврукин. // Сибирский вестник психиатрии и наркологии, № 1, 2007.

9. Berk, M. Do ambient electromagnetic fields affect behaviour? A demonstration of the relationship between geomagnetic storm activity and suicide. Bioelectromagnetics. / M. Berk, S. Dodd, M. Henry. - 2006 Feb; 27 (2): 151-5.

Статья поступила в редакцию 6.07.09

УДК 615.851.2

М.Г. Чухрова, проф. НГПУ, г. Новосибирск, E-mail: valery.gafarov@gmail.com

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ШАМАНСКИХ ПРАКТИК

На примере работы современных тувинских шаманов анализируются психотерапевтические механизмы шаманского воздействия, включающие множество известных в психологии практик, в том числе современные методы психоэнергосуггестии, нейролингвистического программирования. Описываются вербальные и невербальные характеристики голосовых приемов шамана, анализируется личность шамана.

Ключевые слова: этнопсихология, шаманизм, психологические аспекты шаманизма.

Наложение представлений современной психологии на такое специфическое этнокультуральное явление, как шаманизм, затруднено в связи с тем, что содержание и формы шаманских обрядов во многом определяются спецификой национальной культуры народа, у которого существует неосознанная потребность в традиционных архаичных обрядах. Древнейшие пласты религиозных верований палеоазиатских народов восходят к эпохе первобытнообщинного строя и внедрены в подсознание сильнее, чем последующие культовые наслоения, связанные с ламаизмом, православием и т.д. По мнению Л. Леви-Брюля, коллективные представления и потребности зачастую не зависят от отдельной личности, а имеют свои собственные законы, которые отличаются от законов психологии, базирующихся на анализе индивидуального субъекта [1]. Анализируя психологические механизмы современных шаманских практик, которые достаточно широко распространены, в том числе, в западном мире, приходится констатировать, что приемы шаманского воздействия имеют много общего с современными психотерапевтическими методами и адресуются тем закономерностям функционирования человеческого мозга, которые универсальны для вида *Homo sapiens*. Вне всякого сомнения, по мере развития ритуала на разных этапах, функционально различные магические действия и приемы закреплялись в народном быту, а, следовательно, и коллективном сознании носителей данной культуры.

Шаманство принято считать ранней формой религии, возникшей на определенной стадии формирования анимистических верований: несмотря на имеющийся жизненный опыт, член архаического общества испытывал свою слабость, зависимость и неуверенность по отношению к окружающему миру; стремление утвердиться на земле заставляло его одушевлять силы природы, тем самым как бы приближая ее к себе. Таков генез многих фантастических представлений – тотемизма (веры человека в существование тесной родственной связи между его родом и определенным видом животного или растения), фетишизма (веры в сверхъестественные свойства неодушевленных предметов с появлением амулетов и талисманов), анимизма (веры во всеобщее одухотворение природы, в души, духов) и др. Основным признаком шаманства служила вера в необходимость особых посредников между людьми и духами, которых будто бы избирают: в задачу посредника-шамана входило с помощью духов охранять своих соплеменников от бед и болезней, испрашивание у них удачного промысла, хорошей погоды, а после смерти провожать их души в загробный мир. Наряду с такими реальными причинами заболеваний, как воздействие неблагоприятных климатических условий, нерационального режима работы и отдыха, неправильного образа жизни и питания у палеоазиатских народов сохраняется вера в сверхъестественное наказание за нарушение различных бытовых табу, религиозных запретов и норм

религиозной морали. От древних верований остается традиция предсказания по различным благоприятным и неблагоприятным приметам. В диагностике сосуществуют рациональные методы и различные методы гаданий и предсказаний.

Шаманизм переживает в настоящее время в Европе свой научно-естественный ренессанс, сопровождаемый возрождением его практических основ на некоторых территориях нашей планеты. Притягательность шаманства в современных условиях космополитической цивилизации следует еще детально изучать: скорее всего речь идет о присущей человеческой психике вере в древнейшие мифы и сказания прошлого, в чудесные, необычайные качества «народных целителей», в способность окружающей среды и природы поддерживать ресурсы человеческого организма. Широкое распространение в современном мире шаманизм начинает приобретать в тех регионах и сообществах, где он исторически был основной религиозной парадигмой, и, по сути дела, нигде и не исчезал – среди коренного населения в Туве, Бурятии, Хакасии, на Севере и Северо-Востоке Сибири. Например, на сегодняшний день в Туве очень уважительное отношение к шаманизму. Тувинцы перед совершением любого важного события обращаются к ламам и шаманам для предсказания и освящения удачности события. В 2003 году в Кызыле прошел Международный симпозиум «Центрально-Азиатский шаманизм. Философские, исторические, религиозные, экологические аспекты», в организации которой участвовала Ассоциация тувинских шаманов «Дунгур». Симпозиум собрал ученых России, Монголии, Германии, Бразилии, Южной Кореи, Англии, Канады, Венгрии, США. Собравшиеся попытались рассмотреть с позиции современной науки такие феномены, как шаманское ясновидение, магическое воздействие заклинаний, целительство. У шаманов учились умению раскрыть возможности ума, трансформировать ум, овладению способностью изменять язык общения.

Комплекс религиозных верований, например, в тувинском шаманизме – это определенная система идей и взглядов о сверхъестественных силах, природе, обществе и человеке. Продукт сложного исторического процесса, в котором приняли участие различные тюркские монголо-ойратские, тунгусские и другие этнические элементы [1]. В шаманизме тувинцев, бурят и других тюркских народов Сибири (а также монголов) выявляется сходство. Психические расстройства, различные аномалии в силу традиционных религиозно-мировоззренческих представлений окружающих и самих заболевших рассматривались как нападение духов, подвергавших свою жертву мучениям. Почти все болезни считались делом козней различных духов. Большинство духов болезней – это умершие неестественной смертью шаманы, шаманки или «души» людей, умерших от каких-либо болезней, преждевременно, или испытывавших в жизни трудности и лишения. Согласно шаманистским взглядам, у каждого человека имеется душа, которая невидима, воздушна и находится в теле. В то

же время она материальна, может по своему желанию покинуть тело, странствовать по земле, побывать в мире духов и вернуться на свое место. Душа обладает всеми способностями и недостатками человека - может голодать, радоваться, веселиться, злиться. Свойства ее зависят от личных качеств, возраста и физического состояния того, кому она принадлежит: у детей душа детская, у умных - умная, у сердитых и жадных - сердитая и жадная. Душа по своему желанию покидает тело во время сна, но она может выскочить от испуга, высасывается она через нос, рот или с кровью. Выскочившая от испуга душа, сама не возвращается в тело, ее нужно вернуть путем обряда, пригласив шамана. Если человек чувствует себя вяло, сонливо то значит, убежавшая душа упрямится, не желая вернуться к хозяину, и, если не принять нужные меры, он может умереть. Не возвратившаяся душа отчуждается и превращается в дух, в которого превращается душа человека после смерти. Он призречен, его могут видеть только отдельные люди - шаманы, колдуны, и некоторые собаки. В дальнейшем «обитают» они в заброшенных юртах или домах, на кладбищах, перекрестках дорог, у подножия гор, активны в темное время. Они могут пугать людей, особенно детей; стучать, издавать какие-то звуки. Чтобы изгнать их, зажигали огонь, стучали во всех углах и темных местах острым предметом, брызгали, произнося молитвы [3].

Перечисленные религиозные воззрения довольно тесно вплетены в менталитет народов, исповедующих шаманизм, для них эти представления являются абсолютно естественными, и если психолог позволяет себе какие-либо критические или иронические замечания на мистические темы, то пациент сразу замыкается и дальнейший контакт бывает затруднен. С другой стороны, эти представления могут оказать существенную помощь при построении психотерапевтических программ по лечению депрессивных расстройств или купированию алкогольной зависимости.

В Тувинском шаманском центре (г. Кызыл) мы наблюдали работу современных шаманов как с отдельными пациентами, так и расширенные ритуалы шаманского камлания, проводимые с целью влияния на силы природы (например, вызывание дождя) или общества (ритуал всеобщего примирения). Обряды, которые проводили шаманы, были разными. Некоторые не требовали ни бубна, ни ритуальной одежды. Но классический обряд, для исполнения которого шаман должен быть в полной форме, предполагал путешествие в мир духов. Камлание имело свой порядок, определенный последовательностью событий в поездке шамана в иной (небесный или подземный) мир. Шаманские обряды проводились в разное время - в зависимости от назначения - днем или ночью. Камлание могло длиться до самого рассвета, а то и несколько суток.

Анализу подвергались как обряды в целом, так и отдельные компоненты действия. Так, были исследованы голосовые характеристики шаманского голоса и речи как атрибута ритуального действия, а также некоторые невербальные компоненты речи, усиливающие голосовые особенности.

Невербальная коммуникация - одно из важнейших средств общения. Воздействие шамана на архаическое мышление - сферу бессознательного - достигается как вербальными, так и невербальными голосовыми приемами. В.П. Морозовым (Институт психологии РАН) выдвинута концепция двухканальной вербально-невербальной природы речевого общения [4]. Вместе с вербальным общением осуществляется невербальное взаимодействие с помощью интонации, тембра, жеста, позы, что воздействует на подсознание значительно больше, чем само высказанное слово. Невербальная коммуникация составляет второй информационный канал по отношению к слову, который имеет самостоятельное значение, поскольку реализуется в неречевых системах передачи информации по механизмах синэстетического восприятия. Невербальный компонент речи в шаманском ритуале содержит суггестивный компонент. Ритуальная голосовая participation имеет природу переживания присутствия, близости, слияния, отсылающая к единству человека и внешней среды. Становясь сопричастным в общем действии божеству, на короткое время

пациент шамана чувствует себя защищенным, психически соединенным с внешней средой, что даёт особые экзистенциальные переживания. Удовольствие от ритуальной participation сродни удовольствию от решения проблемы. В данном случае это острый конфликт интересов человеческого сообщества и агрессивной внешней среды. Трансформирует ситуацию конфликта дополнительная энергия (в виде жертвы), принесенная и принятая, а, следовательно, на определенное время устанавливается равновесие. Проторитуал рожден из человеческих жертвоприношений, когда по воле «высших сил», «здесь и сейчас» решалось, кто - жертва, а кто его жрец, т.е. едок. Тревоги и проблемы остаются позади - испытываются чувства облегчения и радости от состоявшегося диалога и осознания имеющегося ресурса энергии и работающего механизма обмена. Таким образом, это - наслаждение утоленных напряженных интенций [5].

Шаман - это фигура, объединяющая в себе качества или функции тех сторон, которые он сопрягает, т.е. это ритуальный посредник между миром реальным и миром потусторонним. Поэтому предельные состояния всего организма, изменение дыхания, необыкновенные эмоции, выкрики, кличи, звуковые вибрации, - это следствие отчаянных попыток войти в контакт, «притянуть» сакральную энергию, чтобы повлиять на решения богов. И техники дыхания (изменение его интенсивности, диапазона), голосоведения, резонирования, умение концентрироваться, иные способы выразительности у шаманов - одни из самых важных в ритуале. Изменение голоса представляется как очевидное, явно слышимое свидетельство присутствия ожидаемой другой сущности. Фонемы, аллитерации, глоссолалии, загадки, ритмизации, интонирование - все несет синкретический объем целостного образа и воспринимается не только как информация, но и как переживание.

В шаманских обрядах непременно присутствует ритм, который служит катализатором процесса ритуальной participation. Ритм, его изменения, руководят дыханием, выражают нагнетание кульминации. Ритм складывает индивидуальные интенции в унисон коллективных представлений. Человек чувствует себя мистически единым со своим тотемом. Ритм организует резонанс интенций коллективных представлений, ритм и соответствующие усилиям по выхватыванию смысла, информации изменения голоса, несущие в себе, транслирующие социуму эти ощущения и эмоции от «заглядывания по ту сторону». Во время обряда «приходящие» духи могут меняться, может прийти кто-то нежелательный и вытеснить приглашенного, что обязательно выражается сменой голоса. Голос здесь - сакральный инструмент. Измененное дыхание плюс сознательная концентрация на звуке, часто выраженная ритмом или кинетической развёрткой ритма (постукивание, неслышное отбивание ритма), активизируют медитативный «отлов» из подсознания смыслообразов, в их взаимосвязях и «отдельности» от хаоса. Эти готовые смыслообразы пригодны для дальнейшего самостоятельного мышления, для дальнейшей дифференциации, рефлексии и вербализации [5].

Фонема, речевой звук, как и пение, используются в качестве проводника, связи с потусторонним миром. Если взять мир реальный, как целое, заключенное в сакральный круг, а потусторонний мир - духов, бушующих энергий, богов - вне этого круга, то ритуальное событие - окно, канал связи этих двух миров.

Исследования О.Г. Фетисовой, Д.В. Ламтюгина (2007) показали, что дыхание выступает своеобразным модулятором, позволяющим высвободить психическую энергию, заблокированную в мышечном напряжении [6]. Поэтому дыхательные техники являются неспецифическим катализатором любых психических процессов.

Таким образом, вычленив только некоторые компоненты из нерасторжимого целого шаманского ритуала уже видно, какое важное место занимает невербальный компонент речи в реализации суггестивности. Понимание этих процессов помогает объяснить магическую силу шаманского воздействия.

Если попытаться от сравнительных этнокультуральных и психологических конструкций перейти к нейрофизиологическому объяснению генеза слепой веры и наклонности, к мифическому, магическому мышлению, то необходимо обратить внимание на функциональное различие правого и левого полушарий головного мозга и их взаимодействие. Левое (логическое) полушарие, являясь ведущим, оперирует в основном словами, символами; с ним связана речь, возможность получения познавательной информации. Функции правого («интуитивного», «подсознательного») полушария несколько иные: оно оперирует образным мышлением, ориентировкой в пространстве и времени, являясь источником интуитивного знания – без опоры на научную информацию и построение логических сопоставлений. В историческом плане первобытный человек познавал окружающий мир на основе интуитивного знания и лишь позднее большее значение стало приобретать левое полушарие, что увело людей от интуитивного постижения действительности. И вот теперь, в особенно сложные моменты социальной жизни, возникает тяга к поиску способов непосредственного воздействия на реальную действительность: быстрее всего человек получает такого рода поддержку и помощь от представителей интуитивного познания мира – вне зависимости от их названия (экстрасенс, шаман, народный целитель и т.д.). Закрепленная в мифе абсолютная истина отводит от человека неосознаваемый страх, дает ему чувство безопасности, а вера укрепляет его силы в попытках выжить в сложных условиях существования. При этом осознание причин и последствий угрозы стабильности и здоровья (объясняется это колдовством, гневом духов или «плохой наследственностью») имеет значение не только для терапии индивида, но и нередко приводит к далеко идущим социальным оценкам. Магическое звучание приобретает, например, воздействие на пациента в форме проклятия, злого взгляда, вредного волшебства и т.п.

Шаманское ритуальное врачевание представляет собой архаическую форму психотерапии, в отличие от современного врача шаман в лечебном процессе выступает не от своего имени – за ним стоят высшие силы (духи, божества), более могущественные, чем человек. С целью укрепления веры пациента в способности исцеления весь шаманский сеанс подкрепляется внешними эффектами и обрядами. Многие этнографы (А.А. Попов, Е.Д. Прокофьева, В.Н. Басилов) сравнивают процесс камлания с театральным представлением, «шаманской пантомимой» с действием одного актера. Используя все богатство устного народного творчества, шаман вырабатывает свой собственный стиль, чтобы речь его радовала «слух не только людей, но и духов». При попытке перенять шаманские практики представители Запада сталкиваются с определенными трудностями. Восприятие шамана во многом напоминает восприятие младенца с его синестетическим восприятием, неким «обобщенным чутьем», охватывающим все органы чувств. Такое смешение сенсорных ощущений кажется странным западному человеку, который отдалился от прямого, изначального восприятия природы и утратил способность к синестетическому восприятию с расцветом цивилизации.

Ряд учёных (Л. Леви-Брюль, Ж. Пиаже, Д.К. Зеленин, Л.С. Выготский и др.), говоря о восприятии магии ритуального слова, сопоставляли логику ребёнка и логику архаика. Л.С. Выготский, углубляя толкование явления партиципации (сопричастности), описанное Л. Леви-Брюлем, приходит к выводу, что «партиципация в мышлении больных, примитивного человека и ребёнка ... является общим формальным симптомом примитивной ступени в развитии мышления, ... везде лежит механизм комплексного мышления». Эти понятия – партиципация и синестетизм – особенности любого шаманского ритуала [5].

Когда шаман начинает свой ритуал, для него исчезает весь окружающий мир, ничто не отвлекает его внимания. Намерение сосредоточено только на предмете, ради которого совершается камлание – будь это исцеление страждущего или

вызывание дождя. Когда выслеживается источник душевных ран или недугов пациента, то все лишнее исчезает, и шаман ощущает только сущность страдания, с которым и работает. Это проживание, возвращающее целостность – основа психореабилитации пациента. Шаманское мировоззрение включает признание диалектического единства хаоса и порядка, расширения и сокращения, жизни и смерти как естественных циклов бытия. Жизненный кризис представляется как период открывающихся возможностей в ту или другую сторону. Болезнь может завершиться для человека смертью или стать возможностью не только восстановить прежнее здоровье, но и сделать качественный скачок, выйти на более высокий уровень здоровья и благополучия. В рамках западной парадигмы последнее состояние трактуется нами как психоневрологическая реабилитация [7].

Очень важным психологическим механизмом шаманского воздействия является использование энергии тотемного животного для исцеления страждущего или потерявшего надежду. В северных традициях это ворон, орел, волк, лисица, медведь и другие животные. Олицетворяемые этими животными принципы жизни и смерти помогают возродить в человеке надежду и привносят в хаос новое равновесие. Энергия животного помогает остановить распространение раковой опухоли – или помогает умирающему найти покой в хаосе, сопровождающем процесс смерти, и проводить в мир Духов. Животное «проглатывает» отрицательные эмоции (гнев, страх, боль, страдания), оберегает места силы от отрицательных энергий, которые могут ворваться в круг исцеления. Если пациенту требуется духовная или психологическая защита, шаман помогает ему соединиться с энергией тотемного животного – вскрыть внутренние ресурсы. Например, при утрате «поисковой активности», по терминологии В.С. Ротенберга, В.В. Аршавского (1984), открывается дорога психосоматической патологии, что в шаманской традиции считается подавлением стремления души развиваться. В этом случае тотемное животное – птица – и ее энергии помогут пациенту обрести прозрение, связанное с жизнью во всей полноте, воспринять панораму жизни в целом, не отвлекаясь на мелочи, как бы с высоты птичьего полета. Взгляд птицы (и больного вместе с ней) проникает в прошлое и будущее, помогает понять, откуда он пришел и куда направляется, осознать свое предназначение. Осознание своего предназначения подразумевает возможность воплотить в жизнь весь свой потенциал, наполнить жизнь смыслом и целью. Птица дает крылья и помогает вознестись над обыденными мелочами, из которых состоит жизнь, и которые целиком поглощают силы и внимание, мешая осознать и исполнить свое предназначение. Это олицетворение принципа возвышения над самим собой. Птица как принцип возвышения означает, что проблемы лучше всего решать, поднимаясь над ними на ступеньку выше.

Другим немаловажным механизмом шаманского исцеления является использование энергии Неба и Земли, которые восстанавливают связь с естественными циклами жизни путем возможности сродниться, слиться с Матерью-Землей, которая ни на миг не прекращает поддерживать человека, и Отцом-Небом, который никогда не оставляет. Использование энергии Неба и Земли позволяет осознать окружающий мир как благосклонный, доброжелательный, гармоничный; позволяет освободиться от «плохих» энергий и преобразовывать эмоциональные травмы, которые содержат в себе ценные уроки, в источники силы и знаний. Если урок усвоен, пациенту уже не нужно заново переживать болезненные воспоминания, более того, причина страдания становится источником воодушевления, спокойствия и сопереживания. Личная трагедия превращается в источник огромной личной силы.

Возникает следующий вопрос: какова же личность самого шамана? Разумеется, мы далеки от того, чтобы рассматривать шамана как душевнобольного или неуравновешенного психопата, как это предполагает психиатрический дискурс, хотя его способности входить в измененные состояния сознания и сохранять при этом способность контролировать окру-

жающую действительность отличают его от обычного человека. Практика перевоплощения шамана в контексте психологических и психотерапевтических приемов и методов возводит его на такой уровень самопознания и профессионального совершенствования, дает такие приёмы работы с собственной психикой как инструментом сотворения измененного сознания, которые, в соответствии с законами и закономерностями процесса, помогают создать настоящий психотерапевтический процесс - в согласии с уникальной природой как страждущего, так и шамана.

До настоящего времени шаман в процессе своей «работы» не был объектом целенаправленного изучения как виртуальная, но во всём подобная реальной, личность. Личность шамана во время его работы, например, камлания, следует рассматривать как уникальную целостную систему, в которой предполагается «открытая возможность» (Сартр) самоактуализации. Шаман создает действие, и это действие, в свою очередь, воздействует на своего творца, вызывая у него ту или иную эмоциональную реакцию. Между шаманом и созданным им действием возникают условия сосуществования в пределах психоэмоциональной сферы. Это важно для понимания природы феномена камлания. Контроль осуществляет надструктура личности - самосознание, представляющее собой упорядоченную совокупность взглядов, оценок, отношений, знаний и установок индивида «на себя». Именно на уровне самосознания осуществляется перевоплощение в виде переориентации установок на «другое Я» - пациента. За счёт присвоения содержания пациента обретается возможность бесконечной дополняемости и исцеления.

Способность к множественности сознания является фундаментальным свойством шамана, обеспечивая сосуществование в потоке сознания нескольких обособленных «Я» - личности шамана, вызываемых им духов, страждущего и т.д. Воображение в контексте проблемы перевоплощения - это инструмент создания виртуальной реальности. Детальность, интенсивность, непрерывное воображение душевного состояния пациента в каждый данный момент действия, долговременность воображения дают шаманскому действию жизнь и содержание. Особенно ценным даром для шамана является процессуальное внутреннее «видение», а также чувственное воображение. Перевоплощение достигается благодаря фактору установок - логически стройному, эмоционально окрашенному убеждению и одновременно функции сознания, способствующей фильтрации содержаний сознания, в соответствии с воображаемым действием.

Посредством установок, центрированных на объект - пациента, происходит ценностная переориентация и формируется глубокая убежденность в истинности установок на себя-другого, т.е. пациента. В результате данных установок происходит изменение сознания и поведения, логики мышления и эмоционального строя шамана - в процессе терапевтического воздействия.

С точки зрения норм в работе психики шаман парадоксален: предполагается добровольная дестабилизация функционирования структуры самосознания, которая отвечает за сохранение гомеостаза личности. Великое значение имеет при этом сила намерения некоторое время не быть собой. Этому способствует интенсивность присутствия в пациенте. В пространстве-времени единственной реальностью является экзистенция пациента. Следовательно, только то мышление, которое исходит из экзистенции и питается ею, может быть подлинным, т.е. экзистенциальным (Кьеркегор).

Было бы естественным рассматривать личность шамана и пациента, их взаимоотношения с собой и миром в свете экзистенциальной психологии, так как это составляет ее суть. В экзистенциальной психологии существует функция модусов, организующих поток сознания и моделирующих воображение. Предложенный экзистенциальной психологией метод анализа личности незаменим в работе над анализом личности шамана. В условиях проживания-переживания шаманом ритуального действия осуществляется экзистенциальный принцип «здесь и теперь». Душевная и мыслительная деятельность по преодолению пациентом кризисных ситуаций в заданных об-

стоятельствах протекает «здесь и теперь». Пациент неизбежно оказывается в кругу основных воплощаемых шаманом идей и одновременно - ведущих проблем экзистенциальной психологии: жизнь, смерть, любовь, выбор, одиночество, страх, вина и прочее.

Для обретения дара понимания шаман должен стать частью поля отношений пациента, оказаться в его мировоззрении и быть способным увидеть мир его глазами, рефлексировать с его позиций. Осознанное понимание шаманом своего пациента требует единого уровня «общения» и осуществляется посредством идентификации - намеренной психологической «пристройкой». Показателем понимания становится определенное, оценивающее отношение шамана к своему пациенту. Шаман не стремится выяснить причины и корни душевных затруднений пациента. Усилия его направлены на то, чтобы с помощью проводимого ритуала вызвать у страждущего удобные конструктивные мысли и чувства. Например, своеобразным методом психотерапевтического лечения тяжело больного был своеобразный обряд, который назывался «выкуп», когда специально отобранное животное предлагалось духам или богам взамен больного человека, душа которого якобы оказалась у них в плену; таким образом, плененная душа как бы выкупалась. Больному внушалось, что ему нашли «замену» и он должен выздороветь.

В рамках субъект-объектных отношений имеет место так называемое симпатическое понимание, для которого характерны со-чувствие, со-мыслие, со-переживание, подражание, вчувствование, со-действие, со-ощущение.

Среди приёмов формирования психического содержания личности пациента распространены проективные методики в силу их принадлежности к природным механизмам бессознательной коррекции человеческой психики. Проекция целесообразна как исходная позиция работы над проблемой. Психологический портрет пациента разрабатывается с помощью методов целостного постижения; вероятностного прогнозирования. Имплиcitная теория личности - самый актуальный для шамана механизм межличностного восприятия. Создание формирующей среды для личности пациента предполагает реконструкцию его предыстории. Эффективным приёмом становления нового сознания пациента является формирующий эксперимент, каковым предстаёт ритуал камлания. Например, обряд возвращения ушедшей, или выскочившей души. Шаман проводит обряд «возвращения» выскочившей из тела души, уговаривает ее вернуться к хозяину, обещая доброту и ласку. Главным в этом обряде - убедить душу, повлиять на нее, что требует перевоплощения и особого словесного искусства от шамана. Не менее важно вызвать определенный психологический настрой у пострадавшего. Если он взволновался, расстроился, заплакал, считается, что душа водворилась на свое место и человек снова стал нормальным. Это ли не инсайт? Аналогичное лечение проводится у пациентов, злоупотребляющих психоактивными веществами, в частности, алкоголем. Страждущие были убеждены в положительном исходе обряда, и заболелые, как правило, выздоравливали. Бывало и так, что никакие обряды не помогали, и человек умирал. Шаманы и такому факту давали объяснение, вполне воспринимаемое верующими. Механизмом лечебного воздействия были психологические процессы вытеснения, устранения сложных проблем, хотя имели место и физиологические механизмы, связанные с активацией определенных корковых зон мозга.

Психологические механизмы, включающие современные методы психозенергосуггестии, нейролингвистического программирования, которые доказывают, что образы, созданные человеком, имеют власть над ним, корректируют процесс создания нового поведения - являются, вероятно, основными. В условиях, когда человека всюду окружают боги и духи разных рангов и им приписываются все беды и несчастья, люди нуждаются в защитниках-шаманах, верят в их силы и способности. Чем сильнее, могущественнее и авторитетнее шаман, тем эффективнее лечебный процесс.

Размышляя об истоках духовной культуры любых этносов (как больших, так и малочисленных), обращаясь к народной памяти, заглядывая в самые её глубины, понимаешь, что

чем отдаленнее от нас данный информационный текст во времени и культуре, тем сложнее его трактовка. Постижение специфики мировоззрения, духовных, этических и эстетических устремлений современных представителей древнейших культур приобретает наряду с теоретическими (психологическими, нейрофизиологическими) обобщениями определенный практический, психотерапевтический стимул. В современной социально-психологической атмосфере нарастает процесс обо-

стренного восприятия личностью смысла своего бытия в утрачившем стабильность мире. Психологическая наука при изучении личности шамана позволяет перевести ноумены его субъективной, интуитивной природы в сферу объективных явлений и найти объяснения его способам воздействия на психику пациента с тем, чтобы реализовать в психологии новые (или хорошо забытые старые) неисчислимы возможные возможности.

Библиографический список

1. Люсьен, Леви-Брюль. Сверхъестественное в первобытном мышлении. – М.: «Педагогика-Пресс», 1999.
2. Потапов, Л.П. Очерки народного быта тувинцев. – М.: Изд-во «Наука», 1969.
3. Михайлов, Т.М. Бурятский шаманизм: история, структура и социальные функции. – Новосибирск: Наука, 1987.
4. Морозов, В.П. Искусство резонансного пения. – М., 2003.
5. Фетисова, И.Г. Невербальный компонент речи в ритуале // сборник трудов I Междунар. конгресса «Голос», Москва, 29-30 ноября 2007. – М., 2007.
6. Фетисова, О.Г. Объективизация и анализ темпоритмоинтонирования речи / О.Г. Фетисова, Д.В. Ламтюгин. // сборник трудов I Междунар. конгресса «Голос», Москва, 29-30 ноября 2007. – М., 2007.
7. Чухрова, М.Г. Психоневроабилитация при онкологической патологии / М.Г. Чухрова, Т.Г. Опенко, Е.П. Плетнев. // Материалы Межрегиональной научно-практической конференции «Вопросы психосоматической медицины и психотерапии в охране здоровья», 15-16 мая 2008 года в г. Тюмени / Тюмень, 2008.

Статья поступила в редакцию 6.07.09

SUMMARIES OF THE ARTICLES IN THE ENGLISH

P. 6. *Parenchuk Ya.O.* **THE PROBLEM CONCERNING THE TYPOLOGY OF THE TECHNOLOGICAL CULTURE.** It's considered in the article development of the forms of production activity as a specific phenomenon of culture. In context of historical development of the labour division forms the culturological schemes of typology are proved. On the basis of the Russian philosophers' doctrines the author reveals machinery-technological stage in development of civilization, forms of industry and products of labour correlated with patterns of ownership. Researching the role of technological revolution allowed the author to make a conclusion about progressive usage of production machinery.

Key words: culture of production, techno-sphere, work tools, technological culture, relations of property, technological revolution, theory of «pillars» in culturology

P. 10. *Chupahina T.I. A. N. SKRJABIN'S CREATIVITY IN THE MUSIC CULTURE IN XIX – XX CENTURIES.* The article considers the musical and philosophical views of Russian mystic-composer A.N. Scriabin as the brightest representative of the Silver Age. It's opened here the complicated creative image, the unusual world outlook ideals caused by specific of the social and historical conditions of time he lived and created. The author makes a conclusion that Scriabin opened not only the laws of making music language complicated for being more expressive, but also displayed the synthesis of simplicity and new expression.

Key words: musical philosophy, the Silver Age, the Dionysus beginning, mysticism, creativity, musical culture.

P. 13. *Pervushina O.V.* **THE "IMAGE OF WORLD" AS THE PROBLEM OF INTERDISCIPLINARY RESEARCH.**

It's researched in the article the category "image of world" within the interdisciplinary approach, made by psychology, philosophy, culture sciences. It's analyzed here the specific of semantics of this category in psychological, philosophical, cultural, philological researches. The author makes a conclusion that this phenomenon is caused by necessity of personal and collective representation of the real living world.

Key words: image of world, world view, perception, sign, meaning, symbol, concept, subject, construct.

P. 20. *Kujuget A.K.* **THE TRADITIONAL ARTISTIC CULTURE OF TUVINIANS: LESSONS FOR FUTURE.** It's researched in the article the phenomenon of syncretism of the tuvinian traditional culture. The author pays attention to the phenomena of the artistic creativity – individual and collective. It's explained here the idea of preservation and reproduction of the national traditions in the field of the general kinds of handicraft of tuvinians.

Key words: traditional culture, syncretism, artifacts of the tuvinian culture, handicraft.

P. 22. *Nikroshkina S.V.* **EXPERIMENTAL RESEARCH OF UNIVERSAL SOUND SYMBOLISM (ON THE MATERIAL OF THE CHINESE AND THE ENGLISH LANGUAGES).** The article presents the analysis of psycholinguistic experiments establishing the reality of sound symbolism as well as the interpretation of a cross-linguistic investigation on assessing the equivalence of sound and meaning conducted on the material of the Chinese and the Russian languages.

Key words: sound symbolism, iconicity, psycholinguistic experiments.

P. 26. *Orlin G.V.* **ACTUALITY OF GERMAN BALLAD IN THE REALIZATION OF THE CATEGORY OF IMAGERY.** The article represents the linguistic analysis on the material of German ballads to deal with the actuality of its mythical component through the prism of the category of imagery as a relevant semantic formant of the linguistic world-image. Mythical ballad actualizes German traditions and national mentality expressed in the "Ordnung" concept. Actualization of ballad events is achieved through various stylistic means demonstrating the high potential of imagery in German mythical ballad which allows to combine the opposed fields of events/actions/reality/irreality into a polysemantic unity of underlying character.

Key words: mythical ballad, imagery, linguistic analysis, stylistic means, the opposed fields, reality/ irreality, "Ordnung" concept.

P. 29. *Obnorskaya M.Y., Polosina Y.V.* **THE MECHANISM OF SUSPENSE IN MARY STEWART'S NOVELS.** The paper presents a thorough study of suspense technique in Mary Stewart's four romance novels. It reveals the author's masterly joining and coordination of semantic repetition, imagery, syntactical figures, kinematic means and graphic devices (types, punctuation) in building up suspense.

Key words: suspense, semantic repetition, imagery, figures of speech, paralinguistic means.

P. 33. *Legenkina V.I.* **REALIZATION OF THE ENGLISH LACUNE CONSONANTS IN THE RUSSIAN LANGUAGE WHEN IMPORTING PROPER NAMES.** The work substantiates the appropriateness of traditional transcription rules revision in view of anthropological approach. It examines the existing alternatives of the English lacune consonants graphical transmission by the Russian language corresponding

signs and provides data of experimental investigation carried out to reveal the most preferable way to import and fix these phonemes graphically in the Russian language.

Key words: graphic transmission, lacune phonemes, transcription variants, anthropocentrism, articulation, perception, uniform transcription system.

P. 36. *Astakhova E.V.* **REPRESENTATION OF THE FRAME "AIRPLANE SAFETY INSTRUCTION" IN DIFFERENT TYPES OF DISCOURSE.** This article is focused on the frame "Airplane Safety Instruction" as a component of the concept "Instruction" and the features of its representation. It is assumed that various texts can contain instruction on what and how to do in certain situations including emergency. Our aim is to analyze samples of different discourses and reveal the ways of representation of the investigated frame.

Key words: knowledge representation, concept, frame, scenario, cognition, discourse.

P. 39. *Sibirakova S.N.* **SYNTACTIC-STYLISTIC ASPECT OF COMMUNICATIVE ACT OF REQUEST IN THE COMMUNICATIVE STRATEGY OF PERSUASION (ON THE MATERIAL OF GERMAN LETTERS OF REQUEST IN THE 19 CENTURY).** The research paper is a pragmatic-functional analysis of communicative act of request used in the communicative strategy of persuasion. The paper deals with syntactic-stylistic peculiarities of expressing request in the letters of request in Germany in the 19th century.

Key words: speech act of request, communicative strategy, communicative tactics, social status of communicators, syntactical level of language system.

P. 41. *Guz Y.V.* **THE RESEARCH OF THE CONNOTATIVE MEANING OF THE BASIC COLOUR TERMS BY MEANS OF THE SEMANTIC DIFFERENTIAL METHOD ON THE EXAMPLE OF THE RUSSIAN, CHINESE, GERMAN AND ENGLISH LANGUAGES.** In this work the connotative meaning of the basic colour terms revealed by means of the semantic differential method in the experiments with the native speakers of the Russian, Chinese, German and English languages is considered.

Key words: connotative meaning, basic colour terms, semantic differential method, factor, scale.

P. 45. *Nasipov I.S.* **ABOUT THE MORDOVIAN BORROWINGS IN THE TATAR LANGUAGE.** In the piece of work the Mordovian borrowings in the Tatar language are systematized and fully described. The Mordovian words penetrated into the Tatar language, mainly, in the oral speech and dialects. There are most of such lexemes in the variants of the Mishar dialects and in the same variants of the Kazan Tatar dialect that were formed under the influence of the Mishar Tatar dialect.

Key words: the Finno-Ugrian borrowings, the Mordovian (Moksha and Erzya) borrowings, the Tatar language, the Mishar Tatar dialect, the Kazan Tatar dialect.

P. 48. *Lavrentjeva E.A.* **TERM AS A MEANS OF LINGUISTIC PROGNOSIS IN IDENTIFICATION OF ANTHROPOCENTRIC RELATIONS IN A SCIENTIFIC TEXT (ON THE BASIS OF ENGLISH SCIENTIFIC MEDICAL LITERATURE).** The article deals with the role of a term in a scientific medical text as a means of linguistic prognosis. This approach plays an important role in objectivation of relations in the system "addresser – addressee" and in the description of communicative situation which is laid down in a textual context.

Key words: term, linguistic prognosis, anthropocentric relations, addresser, addressee.

P. 50. *Stepanskaya T.M.* **THE DEVELOPMENT OF RUSSIAN ART SCHOOL TRADITIONS IN THE ART OF MODERN ALTAIAN PAINTERS.** The article discusses the influence of Russian art on the painting and graphic of Altaian painters. The art of I.V. Shetina is closely analyzed. The article describes the traits of her art and focuses on the formation of individual style of the paintress. The accent is given to the traditional and innovative art means. The article shows the role of Shetina's art for art life of Altai.

Key words: tradition, genres of painting, art school, ornamental-ity, archetypical motives, graphic, painting, batik.

P. 55. *Sezyova N.I.* **TYUMEN NATIONAL CARPET IN THE TRANSACTIONS OF NATIVE RESEARCHES IN THE 19TH CENTURY — THE BEGINNING OF THE 20TH CENTURY.** The urgency of given article consists that the author enters for the first time into a scientific turn new, earlier unknown archives-documentary materials on stories of a unique Siberian art craft - Tyumen manual carpet weaved widely extended in Tobolsky province from a XVIII-th century. The Tyumen national carpet craft becomes a subject of scientific research for the first time in materials of known scientists, museum and public figures of second half XIX - the beginnings of XX centuries: N.V. Shelgunova, P.M. Golovachyov, I.J. Slotsova, N.L. Skalozubova. In their researches data on history of occurrence and a current state of the Tyumen carpet craft,

statistical materials about degree of its distribution, data on the technician and "the know-how" terry and not nap carpets, their cost and sale system are resulted. Among researchers of the Tyumen carpet craft the special place belongs to the outstanding art worker of the end XIX - the beginnings of XX centuries to S.A. Davydovoj. Its work "Manufacture of carpets in the Tyumen district of the Tobolsk province (SPb., 1894) it is recognised the most considerable and basic research during the pre-revolutionary period.

Key words: **archival documentary sources, S.A. Davydova, historiography, researches, catalogues, carpet works, collections, mistresses, ornament, Siberia, N. Skalozubov, I. Slotsev, statistic datas, manufacturing technology, types of carpets, Tobolsk province, Tyuman region, centers of carpet weaving.**

P. 58. *Matochkin Ye. P. SPONTANEOUS TALENT. To the 100 anniversary of first Altay sculptor J.E. Mechesheva.* In article products of first Altay sculptor Mechesheva are analyzed. In them the relationship with living in art of Altai by animalistic images and continuity of national woodcarving is looked through. In late products synthesis of the western sculpture with traditions of national art thinking, and also influence of the ideological order is marked.

Key words: **woodcarving, continuity, traditions, animalistic and anthropomorphous images**

P. 60. *Kuznetsova O. N. PROBLEM OF ESTRANGEMENT IN «MIRROR» OF ART.* In this article a special quality of the art is considered, viz. a quality to reflect traditional models of relationships of a person with the world, formed in this or that culture. The art is a certain source of information about genesis of modern age problems of current importance, e.g. estrangement of a person from the world. In this problem two aspects come out: reflection of the estrangement of a person from the world in the art and estranged art. Multidimensional character of the problem gives it an additional importance.

Key words: **Art; artistic work; reflection; estrangement; estranged art; symbolism; abstractionism; spirituality.**

P. 63. *Gumenyuk A.N. OMSK WOODEN HOUSING DEVELOPMENTS' CHARACTERISTICS IN 1910s.* The article touches upon a problem of architectural styles and schools' progress in Omsk housing development in 1910s. It's noticed that Modern style and neoclassicism appeared in Omsk architecture almost at the same time. At the period under review, eclectics appeared itself as a democratic variant of "Russian style", and a mixture of historical styles' elements and the Modern style. On the whole, the deflection from decorative art to plastic laconism noticed. Local features are emphasized.

Key words: **Modern style, neoclassicism, eclectics, "Russian style", house carving.**

P. 66. *Shokorova L.V. SPIRITUAL AND POTENTIAL OF PEOPLE'S ART AND PROBLEMS OF ITS REALIZATION IN MODERN SOCIO-CULTURAL CONDITIONS.* The article describes the forms of life and the most important functions of traditional people's art in the whole system of modern art. The author considers the problem of achievement between modern and traditional art, peculiarities of the development of people's art in the regional file and problems of any person.

P. 69. *Markina Y.A. THE RELIGIOUS PICTURE OF THE WORLD: PSYCHOLINGUISTIC ASPECT.* On the basis of the latest researches in the sphere of Linguistics of religious text the author defines the religious concept, the religious conscience and the religious picture of the world and enumerates their basic characteristics.

Key words: **a religious picture of the world, religious consciousness of the individual, the religious text, religious discourse.**

P. 73. *Vdovin N.F. TOWN-PLANNING ACTIVITY DEVELOPMENT OF NATURAL LANDSCAPES AS EKOLOGO-AESTHETIC PROBLEM.* In work it is shown, that harmony of the nature, beauty and its other properties have created the person spiritual and continue to have on it all-round deep influence. Preservation of protogenic landscapes during town-planning activity is a condition of preservation of spiritual and physical health of people, and finally - a kind. Effective nature protection algorithms are for this purpose necessary; they are offered by the author.

Key words: **harmony of the nature and beauty - a basis of building of spirituality, effective nature protection algorithms, the concept of a priority of the nature over architecture, landscapes of the higher aesthetic value, town-planning regulations.**

P. 75. *Nehyjadovich L.I. WORLD TREE AS STEADY MOTIVE IN DOMESTIC LANDSCAPE PAINTING SECOND HALF XIX - FIRST THIRDS XX CENTURY.* In article the myth the poetic maintenance of an image of the World tree in slavic folklore tradition is considered and its display in domestic landscape painting of second half XIX - the Teoretiko-methodological basis of present article was made first third XX century by works of domestic scientists in the field of the sign and ethnoart criticism theory.

Key words: **a world picture, the World tree, folklore traditions, domestic landscape painting, motive an oak, pines, a cedar.**

P. 77. *Budkeev S.M. SYMPHONIC ORGAN IN ARCHITECTONICS OF THE ARTISTIC WORLD VIEW.* The problem of interrelations between the organ construction, acoustic factors, tone quality, and space on the one hand, and peculiarities of the epoch, country, region, and the dominant styles of the relevant time, on the other hand is considered in this article. The author justifies the logics of architectonics' harmony, harmonic conjunction of organ components and artistic social life, as the environment of its functioning.

Key words: **symphonic organ, architectonics, classic French organ, absolutism, romanticism.**

P. 79. *Kobenko T.M. NOMINAL WORD-FORMATION IN THE URALIC LANGUAGES.* The article deals with the main types of nominal word-formation in the Uralic languages, suffixation and compounding. The generalization of the compounds origin theories, word-forming suffixes and their meanings is made; the problem of differentiation between compounds and word combinations and the question of the classification of the compounds in the Uralic languages are raised in the article.

Key words: **the Uralic language, nominal word-formation, suffixation, compounding, word combinations.**

P. 82. *Sidorov V. THE TRADITIONAL JAPANESE DWELLING ARCHITECTURE OF CANON TYPE IN MODERN HOME AND WESTERN SPACE CANDIDATE OF ARCHITECTURE SCIENCE.* The problem is in saving, understanding, using of principles from exist architecture space canon (in case of Japanese dwelling). Modern Shinto palaces as modern houses translate ancient building canon or supplement old structures. These valuable approach and canon elements: architectural environment, houses appearance, inner conditions are actual ones for practice at outside of Japan.

Key words: **Traditional Japanese dwelling, canons of human space, architectural environment, houses appearance, inner conditions.**

P. 84. *Shcherbedinskaya E.Yu. PERFORMATIVE ASPECT OF COMIC THEORY (BASED ON GERMAN AND RUSSIAN JOKES).* In work performative aspect of comic theory a problem and reference points of its development are described, the object of study and problems of its definition, as well as linguistic and semantic theories of humor which are relevant in the context of performative theory of comic, characteristics of performance and performative analyze of German and Russian jokes, further working out of the question in support on modern scientific hypothesis on this area of study. In the article performance is considered as a constituent feature of jokes by means of which they are able to create new cultural and social events.

Key words: **performance, speech acts, humor theories, performance of jokes, performative theory, performative analyze, performance of facetiae.**

P. 88. *Zhurakovskaya V.M. TECHNOLOGIES of the ENRICHMENT OF THE INDIVIDUAL EXPERIENCE TO PERSONALITIES.* Problem of the designing pedagogical technology is considered in article. On base of the analysis different approach to structured forming pedagogical designing is offered author's structure of the designing to pedagogical technology of the combinatorial type, oriented on enrichment (the renovation) of the individual experience to personalities training. They Are Offered author's determinations notion "pedagogical technology of the combinatorial type", "individual experience to personalities", "индивидуальность".

Key words: **problem of the designing pedagogical technology; the determinations of the notion "individuality", pedagogical technologies of the enrichment of the individual experience to personalities training.**

P. 91. *Gonokhova T.A. THE PECNLIARITIES OF ADAPTATION PROCESS OF THE FIRST-YEAR STUDENTS FROM RURAL AREAS TO THE CONDITIONS OF EDUCATION IN THE HIGHER SCHOOL.* The process of the university first-year students' adaptation to the conditions of education in the higher educational establishments has attracted special attention of the specialists working at the Higher School. The process of adaptation is especially difficult for the first-year students who have come from rural areas. Organization, rationalization and optimization of the students' self-directed work help to overcome the difficulties the students have during this laborious period.

Key words: **adaptation, a first-year student, self-directed work, the Higher School**

P. 93. *Spinjar N.F. PROBLEMS OF FUTURE SPECIALIST' S PROFESSIONAL SELF-DEVELOPEMENT IN HIGHER SCHOOL WITHIN PERSONALITY ORIENTED APPROACH.* It's given in the article the theoretical analysis of problems connected with professional self-development of the higher school of culture and arts students as future specialists in social and cultural sphere. It's presented here the experience of applying of author's diagnostic methods measuring students' self-assessment with the purpose of optimizing their professional self-development, necessary for strengthening of motivation to education and further competitiveness of such specialists on the labour market.

Key words: **students' professional self-development, personality oriented approach, students' self-assessment of the students in higher schools of culture and arts.**

P. 96. *Kozlova E.V., Koval V.V.* **SELF-ATTITUDE OF A MOTHER AS THE BASIC OF THE I-IMAGE IN CHILDHOOD AND THE IMAGE OF A CHILD.** The problem of self-attitude is one of the most vital nowadays. Positive self-attitude provides the personality with the stable development. In the given work there is confirmation, that such parameters of mother's self-attitude as openness, self-confidence, self-guidance, reflected self-attitude, self-importance, self-acceptance, self-attachment, inner conflictability, self-accusation will influence not only the peculiarities of I'm in childhood image's formation, but the peculiarities of my own child image's formation.

Key words: **the notion of self-attitude, mother's self-attitude, mother's I'm in childhood image, my own child image.**

P. 98. *Melnikova E.A.* **STRATEGICAL APPROACHES TO THE FORMING OF TEACHERS READINESS IN INTEGRATION OF CHILDREN WITH THEIR DIAGNOSIS "HIV-POSITIVE" INTO EDUCATIONAL SPACE.** The material may be of interest to teachers, students, parents, adolescents, and the instructors of VUZ (Institute of Higher Education), technical schools with the forming of scope in the region of integration into the educational and social space of children, touched upon by HIV. It may also be useful to anyone working with children and adolescents. It contains practical approaches to further case studies of molding of the adherence of teachers to the work with the HIV-positive children.

Key words: **integration, inclusion, HIV- infection, preventive, readiness, educational space.**

P. 101. *Hantseva G.G.* **ANALYSIS OF THE CONDEMNED CORRECTION PROBLEM IN THE PENAL SYSTEM OF RUSSIA.** The basic tendency of the development of corrective system is constant and purposeful introduction of the modern complex of social action in practice with the purpose of humanization of conditions of the maintenance of prisoners, and the institutions with the purpose of the correction of condemned.

Key words: **retrospective analysis; legal problem; criminal punishment the protection of public safety; socially-approved forms of behaviour; judicial-retaliatory system the analysis of problem of correction in criminally-executive system.**

P. 103. *Greylih N. L.* **REMOTE TECHNOLOGY OF TEACHERS' EDUCATION IN RAISING OF THE SKILL OF TEACHERS OF EDUCATION OF GENERAL FORMATION.** Modern remote technology of teachers' education of general formation are described in the article. The new model is suggested. The main blocks and components of the model are picked out. The complex of realized conditions are examined in the process of raising the level of teachers' skill for formation of information-telecommunicative competence.

Key words: **remote technologies, raising of the skill, conditions of model realization, the technology, model, pedagogical conditions, competencies.**

P. 107. *Zharikova L.I.* **THE FORMING MANAGEMENT OF VALUE ATTITUDE TO CONTINUOUS EDUCATION OF STUDENTS AND SPECIALISTS IN REGIONAL CONDITIONS.** Clause is devoted to one of the primary goals of modern system of continuous pedagogical formation - to search of new forms of preparation of the expert and the new maintenance of formation. The problem proves in a regional education system.

Keys words: **continuous pedagogical formation, regional education system.**

P. 109. *Kolchenko L.V.* **THE FEATURES OF INCULCATION OF INFORMATIONAL-COMMUNICATIVE TECHNOLOGIES IN EDUCATIONAL PROCESS.** In the article described the features of incultation of informational-communication technologies in educational process by the way of forming informational-educational environment on the base of improvement of the traditional, profound decisions and utilization of the innovational forms, means and methods of the education.

Key words: **informational-communication technologies, educational process, informational-educational environment, automate worker's places.**

P. 111. *Aitov A.N.* **FEATURES OF FORMATION AT STUDENTS OF ECOLOGICAL CONCEPTS WITH METHOD USE ADDITIONALITY.** In article realisation of a plan of integration of ecological concepts of studying by students of a course «Concept of modern natural sciences» with use of elements of the concept and a method additionality is considered. The analysis of requirements to drawing up of the programmed exercises on an example of formation of concept «ecological chemistry» is carried out.

Key words: **the ecological concepts, the programmed exercises, a method additionality.**

P. 115. *Shtobbe I.A.* **PROFESSIONAL PEDAGOGICAL COMPETENCES.** In this article fundamental principles of competence method have been explained. Method application to subject of professional pedagogical claims has been described. With use of competence method chemistry teacher professional competences have been produced. The

most important general competences and special ones have been presented here.

Key words: **competences, competence method, professional pedagogical abilities, pedagogical claims, professional personal merits, knowledge, chemistry teacher.**

P. 119. *Kryaklina T.F., Detkov A.P.* **KNOWLEDGE ASSESSMENT AND COMPETENCE ASSESSMENT: COMMON AND PECULIAR FEATURES.** The article is dedicated to problems connected with knowledge and competence assessment. The competence approach used in education presupposes the appropriate assessment system contributing to the skill discovering in solving practical tasks.

Key words: **assessment, knowledge, competence, test, practical activity.**

P. 122. *Ivanova I.G.* **PEDAGOGICAL CONDITIONS OF USE OF CALENDAR FOLKLORE IN ETHNOART EDUCATION OF A PERSON.** In the work the section of the dissertational research, devoted to development of pedagogical conditions of process of ethno art education of a person on the basis of use of calendar game folklore, is presented. The urgency of a problem is stated and ethno art education is defined. The author discusses the pedagogical conditions, developed in her research, including the development of an educational-methodical complex, methodology of the investigated process.

Key words: **ethnoart education, socially-pedagogical functions, pedagogical conditions, methodological approaches, children's calendar-game folklore.**

P. 124. *Petrosov Yu.B.* **ORIENTATION ON MAINTENANCE OF PROFESSIONAL FORMATION OF A FUTURE SPECIALIST AS THE TENDENCY OF DEVELOPMENT OF MODERN INITIAL VOCATIONAL TRAINING (WITH THE REFERENCE TO HUNTY-MANSIYSKY AUTONOMOUS REGION).** In article the interrelation of the process of modernization of initial vocational training and the process of professional formation of a future specialist providing requirements of the person and a society is shown. The regional aspect due to the basis of the official statistical data and the results of the research work has been stated.

Key words: **initial vocational training, tendencies, development, purpose, maintenance, professional formation of a person.**

P. 127. *Kalita M.V.* **THE FACTORS INFLUENCING THE EFFICIENCY OF THE GAME OF BASKETBALL PLAYERS IN VARIOUS ROLES.** The paper considers theoretical questions of the efficiency of the game activity of basketball players, depending on their role, as well as the problem of role selection of sportsmen. Besides, the basic functional duties of basketball players according to their role and specialized functions inside the traditional game roles are revealed.

Key words: **connected activity, role selection, specialized functions, roul, optimational organization.**

P. 129. *Tulkibaeva N.N., Greylih N.L.* **STRUCTURAL AND CONTENT MODEL OF TECHNOLOGY OF DISTANCE TEACHING FOR PEDAGOGUES OF GENERAL EDUCATION.** The article supplies the description of a designed pedagogical model, realized in the process of additional professional training for teachers of general education with the purpose of development of ICT competency by means of distance education technologies. The author works out blocks and components of the model, as well as methods of its realization.

Key words: **model, improvement of professional skill, competencies, remote technologies**

P. 132. *Dylkina T. V.* **PEDAGOGICAL CONDITIONS OF ORGANIZATION OF SUBJECT-SUBJECT INTERACTION BETWEEN A TEACHER AND STUDENTS DURING PHYSICAL CULTURE TRAINING CLASSES.** In the article the necessity of applying the ways of organization of subject-subject interaction during physical culture classes in high school is proved. The results obtained during its introduction are presented.

Key words: **interaction, university teacher, student, physical training, technologies, university (VUZ).**

P. 134. *Smetanina M.J.* **INNOVATIVE POTENTIAL OF THE MODULAR PROGRAM OF IMPROVEMENT OF PROFESSIONAL SKILL TEACHERS OF THE FOREIGN LANGUAGE**

In work features of working out of modern educational programs in system of improvement of professional skill of teachers of a foreign language are described. The special attention is given a problem of integration of the modular program in personal computer system, as to perspective and meeting today's requirements of updating of the maintenance of improvement of professional skill of teachers.

Key words: **system of improvement of professional skill, innovative educational technologies, the concept of modular training, the communicative competence, development of critical thinking, reflexion levels, educational requirements.**

P. 137. *Semenikhina A.V.* **THECHING OF SPECIALISTS IN ESTABLISHMENTS OF ADDITIONAL VOCATIONAL TRAINING.** This article gives the specifics of the educational assessment of the quality of specialists training in the conditions of the real qualifying process, developed in an additional vocational training establishment. The estimation of psychological readiness of worker to maintenance of dangerous objects of productions became the most difficult and the most responsible aspect of the assessment of the quality of specialists training in such establishments.

Key words: **establishment of additional vocational training, dangerous industrial object, person, mental adaptability, adaptation, vocational training, qualifying process.**

P. 142. *Korytov V.A.* **THE MANAGEMENT OF QUALITY OF ESTABLISHMENTS OF ADDITIONAL VOCATIONAL TRAINING.** In the research the experience of the development of additional vocational training for the last 15 years with the reference to the work of the non-state educational establishment "Bashkirian across-the-board institute of in-service training in the field of labor protection, industrial safety, road accident prevention, fire proof, electrical safe, energy saving" is described. New methods of management of quality of establishment before vocational training are offered at realization new educational programs. The author offers to make changes to all educational system, beginning with the school.

Key words: **management, quality, establishment of additional vocational training, technology, development, educational program, method, realization, pedagogical process.**

P. 144. *Andronkina N.M., Kirichenko Ye.A.* **THE SEMIOTIC BASICS OF FORMATION OF ABILITY OF FOREIGN COMMUNICATION IN FLT IN LANGUAGES UNIVERSITIES.** The article covers he semiotic basics of FLT and problems of introduction of cultural texts into contents of teaching the communication in a foreign language in foreign languages universities. It also states the necessity of study of primary and secondary symbol systems that let to decode different types of information in texts, which represent the culture of the language in study. The stated tasks are the only means of reaching the purpose of teaching the communication in a foreign language, which results in forming of a multicultural language person.

Key words: **semiotic, sign systems, cultural text, foreign intercultural communication, multicultural language person, text activity, types of art; communicative, interactive, perceptive skills.**

P. 147. *Linevich L.A.* **THE FORMING AND DEVELOPING OF COMPLEX SKILLS OF STUDENTS IN CONDITIONS OF USING THE ELECTRONICAL TEACHING-METHODICAL COMPLEX.** This article is devoted to the examination of students' complex educational skills with reference to mathematical education. We offer an electronic course-book (UMK) as one of the means of improving the level of students' complex abilities. This electronic course-book is represented both in a written, and electronic form. Our research shows that the application of the electronic course-book in the process of study provides a rather high level of acquiring educational information and helps to form and develop students' complex educational skills effectively.

Key words: **the complex skills of specialist-mathematician, electronic teaching-methodical complex (UMK), multimedia automatic teaching system, controlling program.**

P. 150. *Levshunova E.N.* **ALEXITHYMIC INTERRELATION OF PERSON'S EMOTIONAL CONDITIONS.** In the article the results of the research of interrelation dynamics of alexithymic-like and other emotional conditions of a person are represented. The configuration and quality of interrelations between variables in connection with alexithymic attribute increase are discussed.

Key words: **emotional sphere, emotions, emotional conditions, alexithymia, biological theory, traumatic somatisation theory, sociocultural theory.**

P. 154. *Nesterova S.B.* **NARCISSISTIC INERRELATIONS OF LEADER'S ABILITIES.** In the article the results of the research work which is devoted to the interrelation of narcissistic character and leader abilities on the material of military men's sample are analyzed. It is revealed, that the more the degree of narcissistic features expressiveness are, the stronger leader abilities are submitted at person.

Key words: **leadership, theories of leadership features, narcissistic character, narcissistic leader.**

P. 157. *Klepikova N.M.* **DYNAMICS OF INTERRELATION OF ENVY AND NARCISSISTIC DISPLAYS OF THE PERSON.** The aim of the research in a broad sense is experimental verification of theoretical generalizations of the construct envy and validity of the scales super-employment by envy feeling within the framework of adaptation of the questionnaire «Person's narcissistic features», - and in a narrow sense - research of interrelation of envy and narcissistic person's displays.

Key words: **envy, narcissism, object relations, depreciation of object, manipulation, absence of empathy, narcissistic rage.**

P. 163. *Shamshikova O.A.* **MYTH ABOUT NARCISSUS AS A MODEL OF UNIVERSAL INTRAPERSONAL PROBLEMS OF THE MODERN PERSON.** In the article the author examines psychologi-

cal reality of the myth about Narcissus, analyzes psychological dominants of narcissism - vanity and self-knowledge in the context of centuries-old opposition of interpretation of its texts in the European culture.

Key words: **narcissism, vanity, self-knowledge, opportunity and validity, accident and necessity, imaginations, reflection, senseformation, understanding, transition.**

P. 167. *Shamshikova E.O.* **ADAPTATION OF THE FOREIGN QUESTIONNAIRE "SELF BOUNDARY" N.BROWN.** The article represents the results of adaptation of the foreign method "Self Boundary". It is shown that the statements of the questionnaire possess sufficient discriminant ability and high coordination. The conclusion that the method is a reliable tool for estimation the degree of ability/inability of the person to keep an individual distance is drawn.

Key words: **self-boundaries, distance, psychological environment, reliability, validity, discriminatory power.**

P. 174. *Shkitina N.S.* **THE SYSTEM APPROACH AS SCIENTIFIC BASE OF THE STUDY OF THE PROBLEM EMPATIYNO-PARTISIPATIVNOY PREPARING THE FUTURE TEACHER.** In work is described empatiyno-partisipativnoy preparing the future teacher, scientific by base which is a system approach, are chosen typical particularities given preparation in light of the system approach.

Key words: **system approach, empatiynoy preparing the future teacher, partisipativnoy preparing the future teacher, empatiyno-partisipativnoy preparing the future teacher.**

P. 176. *Zatyamina T.A.* **THE REALIZATION DEVELOPPING POTENTIAL TO MUSIC ACTIVITY CHILD AS CONTEXT POST-DIPLOMNOY PREPARING THE TEACHER-MUSICIAN.** Open the conceptual bases to realization developing potential to music activity child in educational process, is Elaborated understanding to spiritual essence music art, are considered main features to artistic position child, stand out the requirements to artistic problem, are described level to music activity child.

Keywords: **music activity, developping potential to music activity, subject to music activity, spiritual essence of the music, artistic position, artistic problem.**

P. 180. *Shkitina N.S.* **CULTURAL-HISTORY PREMISES OF THE FORMATION OF THE PROBLEM EMPATIYNO-PARTISIPATIVNOY PREPARING THE FUTURE TEACHER.** The Article is dedicated to problem empatiyno-partisipativnoy of preparing the future teacher; happens to the general feature a stage formations and developments empatiynoy forming empatiyno-partisipativnoy of preparation, are analysed her(its) cultural-history predisposylki.

Key words: **empathy, partisipativ, empatiynoy preparing the future teacher, partisipativnoy preparing the future teacher, empatiyno-partisipativnoy preparing the future teacher, cultural-history premise-ses.**

P. 184. *Ekeeva E.V.* **ETNOPEDAGOGICHESKAYA ONOMASTIKA AS SYSTEM CENNOSTNYH ORIENTATION OF FOLK.** In given article is considered one of the unique forms of the national culture - etnopedagogicheskaya onomastika, presenting, on our glance, system valuable orientation of folk. Etnopedagogicheskaya onomastika as system valuable orientation of folk reflects the ethnic a consciousness, glances, religious beliefs, behaviour, actions, which in its collections form mentalis and knowledges of folk.

Key words: **etnopedagogy, etnopedagogicheskaya onomastika, national culture, valuable orientation of folk, ethnic consciousness, ethnic glances, ethnic behaviour.**

P. 186. *Dmitriev K.I.* **DIDACTIC POTENTIAL OF COMPUTERS IN APPLICATION TO FUNDAMENTAL CONCEPTS FORMATION.** This article is focused on the didactic potential of computers in application to formation of fundamental concepts during education. A problems existing in that area are discussed and possible of covering them are offered.

Key words: **computer, collaboration, formation, concepts, demonstrativeness, evolving education, programmed education, network.**

P. 189. *Nekhorosheva E.V.* **THE EVALUATION OF PROFESSIONAL ADAPTATION LEVEL OF STUDENTS - FUTURE SOCIAL WORKERS.** The article highlights the concept of professional adaptation of future social workers. This concept serves the basis for criteria model development and there are determined the levels of professional adaptation. The findings of the diagnostic experiment are described and the level of professional adaptation of future social workers is evaluated.

Key words: **professional adaptation, the subject of professional activity, the mechanisms of professional adaptation, criteria of professional adaptation, levels of professional adaptation.**

P. 193. *Senko Yu.V., Frolovskaya M.N., Shkunov V.G.* **HUMANITARIAN BASES OF MODERNIZATION OF CONTINUOUS EDUCATION.** The article is devoted to the search of the ways continuous education modernization in a sheaf "school - vocational training - im-

provement of professional skill". This way reveals from the analysis of pedagogical process as humanitarian phenomenon.

Key words: continuous education, humanitarian bases, modernization of education, pedagogical process, a professional image of the world of the teacher, style of new pedagogical thinking.

P. 196. *Kudashova E.I.* **THE ROLE OF THE SYSTEMS AND COMPLEX APPROACHES IN THE PROCESS OF FORMING THE BASIC PHYSICAL IDEAS AT THE COURSE OF GENERAL PHYSICS.** The usage of systematical and complex approaches for forming the complicated physical terms of students of pedagogical institutions, are studied in this dissertation.

Key words: conceptual complex, systems approach, complex approach, developing teaching.

P. 198. *Latyushin V.V., Bazelyuk V.V., Dimuhametov R.S., Dudina L.I.* **DIVERSIFICATION OF RAISING THE SKILL LEVEL OF THE INSTITUTE OF HIGHER EDUCATION TEACHING STAFF.** The authors present the conceptual foundation of multilevel system of continuous raising the skill level of the institute of higher education teaching staff, meeting the requirements of the diversification of supplementary professional pedagogical education, constructed on the footing of akmeology, synergism, facilitation of learning in adragogical model of teaching.

Key words: andragoics, akmeology, competence, competitiveness, synergy, facilitation, diversification.

P. 204. *Oparin R.V.* **METHODOLOGICAL OF THE BASIS OF ECOLOGICAL EDUCATION AS LEADING PRINCIPLE OF THE GENERAL.** In given article the essence, structure, the maintenance of ecological education as leading principle of the common education are considered. The analysis of the basic approaches to definition of intrinsic characteristics of ecological education in the given context is spent.

Key words: continuous ecological education, pedagogical system, principles.

P. 206. *Gorokhov N.M.* **PSYCHOPHYSIOLOGICAL ASPECTS OF THE HEALTH SAVING 'S MATTER OF THE PHYSICAL ACTIVITY.** This article is dedicated to the problem of the adaptation's reserves to the physical training as psychophysiological preconditions for health saving in the sport. It gives a clear view of reserves's possibilities of the organism, which provide the internal constancy during the adequate physical activity.

Key words: health saving, training process, adaptation, young track and field athletes.

P. 209. *Slesarchuk O.M.* **PEDAGOGICAL BASIS OF PERSONNEL TRAINING IN CORPORATE AND INFORMATION CULTURE BY MEANS OF SOCIO-CULTURAL ACTIVITY.** Business games using information and communication technologies as means of socio-cultural activity for training in corporate and information culture of the personnel are described in the article. Examples of games promoting increase of learning efficiency are given in the article.

Key words: pedagogy, remote training, socio-cultural activity, information and communication technologies, corporate culture, information culture, active methods of training, business game, didactic principles, cognitive activity.

P. 211. *Balakina L.L.* **THE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS: THE MEANING, THE CONTENT, THE NECESSITY.** The article focuses on the specifics of students' communicative competence, based on the idea of the educational process as a communicative interaction of a teacher and students. The aim of such an interaction is to create general communicative space, the situation of understanding and discourse.

Key words: communicative competence, communicative interaction, general communicative space, discourse.

P. 214. *Belikov V.A., Grishin A.V., Zvada O.V.* **TECHNOLOGES OF DEVELOPMENT OF THE AVERAGE VOCATIONAL SCHOOL EXPERTS' COMPETITIVENESS ON THE BASIS OF THE SOCIALLY-PEDAGOGICAL INITIATIVE ACTUALIZATION.** In the article the socially-pedagogical initiative of experts of average vocational training establishments as a factor of development of their competitiveness is considered. The fact that actualization of the socially-pedagogical initiative of experts in the specified aspect is carried out on the basis of the pedagogical technologies realized in the form of a seminar-training is proved.

Key words: the expert of an average vocational training establishment, competitiveness, the socially-pedagogical initiative, pedagogical technologies, seminar-training.

P. 217. *Chistulina E.V.* **DEVELOPMENT OF STUDENTS' CREATIVE THINKING IN EDUCATIONAL PROCESS.** In this article the author gives a detailed analysis of the problem of students' creative thinking at foreign languages classes; the author proves that the method of projects is the most effective for realization of problem education principles at foreign languages classes.

Key words: creativity, creative thinking, development.

P. 219. *Kalugina T.G., Abramova T.V., Korneshuk N.G., Rubin G.Sh.* **THE CONCEPTION OF THE REGIONAL SYSTEM OF THE CHELYABINSK REGION EDUCATION QUALITY APPRECIATION.** In the article the project of the regional system of education quality appreciation in the educational establishments of the Chelyabinsk region is represented, this project was worked out by specialists of the Regional Ministry of Education and Science and professors and teachers of the South Ural High Education Establishments on the base of the Magnitogorsk State University.

The conception concludes the description of:
- methodological approaches to the conception building;
- organization structure and informational and technological providing of education quality system appreciation;
- appreciation instruments;
- normatively-legal base of considered system function.

Key words: education quality, education quality appreciation, regional system, regional system of education quality appreciation.

P. 225. *Stepanova T.P.* **LEISURED INTERCOURSE: INTERCULTURAL ASPECTS OF INTERACTION.** In this article the potential of leisured intercourse in an intercultural interaction is considered from the positions of culturological and pedagogical approaches.

Key words: leisured intercourse, intercultural interaction, ethnological and cultural tolerance, pedagogical support.

P. 228. *Veryaev A.A., Mogarova A.E.* **THE CHANGE OF MEDIA EDUCATION ROLE IN MODERN SOCIAL AND CULTURAL CONDITIONS.** In the article the evolution of the media education notion is considered. It is shown that in modern conditions we should talk about the realization of activity approach to specified problems; the authors also tell us that not only the usage of mass media as a source of educational information is relevant but also students and schoolchildren should be taught to generate media texts their selves.

Key words: the media education, new information technology, the media text.

P. 231. *Brejigam E.K.* **SOME NEW TENDENCIES IN DEVELOPMENT OF MATHEMATICAL EDUCATION IN COMPREHENSIVE SCHOOL AND HIGH SCHOOL.** In the work new tendencies in development of mathematical education and some negative consequences to which they can lead are presented. The author also singles out the directions allowing to overcome them within the framework of activity and notional, organizational and methodical system of teaching.

Key words: activity and notional, organizational and methodical system of teaching, mathematical education, sense, understanding, activity, symbolical activity.

P. 233. *Bryleva O.A., Melnikova J.A.* **PSYCHOLOGICAL AID IN SOLVING VITAL PROBLEMS.** In the article the basic approaches to typology of vital problems are designated and basic ways of their solving are described. The authors investigate some basic difficulties arising at formulation and solving vital problems. In the article also the kinds of psychological aid to a person who has faced difficulties in formulating solutions to vital problems are shown.

Key words: vital problems of a person, their types, formulation, ways of solving, psychological help, groups of respondents.

P. 236. *Dedlovskaya M.V., Kalachev G.A.* **THE PREPARATION OF THE PRIMARY SCHOOL TEACHER FOR THE FORMING OF PUPILS' HEALTHY WAY OF LIFE OF BY THE PHYSICAL CULTURE MEANS.** In the article the general description of the primary school teacher in keeping pupils' health is adduced, the model of his preparation for healthy way of life of primary school pupils by means of physical culture is suggested, principles and steps of it's realization, pedagogical conditions of effectiveness are presented.

Key words: health, healthy of life, model, formation, preparation, teacher, schoolboy, physical culture.

P. 239. *Isupova E.N., Karakozov S.D.* **THE SUBJECT MATTER OF COMPUTER SCIENCE TEACHING AT ELEMENTARY SCHOOL.** The work deals with analysis of computer science teaching continuity at elementary school and next school levels. The authors single out the contents of computer science teaching sets, which are recommended to use at elementary schools.

Key words: computer science teaching, teaching set, pragmatic educational approach.

P. 242. *Kovalyova A.S.* **THE SUCCESSION OF INTERPERSONAL TOLERANCE TRAINING IN THE «NURSERY SCHOOL-ELEMENTARY SCHOOL» SYSTEM (ORGANIZATIONAL AND SUBSTANTIAL ASPECTS).** In this work the urgency of the problem of interpersonal tolerance training in the «nursery school-elementary school» system is revealed, the current state and the ways of overcoming the existing difficulties and contradictions are defined. The work presents the model and technology of organizing the activity in this field; some practical results of the work are also shown here.

Key words: interpersonal tolerance, succession, sensitiveness, adequate self-consciousness, creative thinking, mobility of behavior,

empathy, methods, forms, components, organizational and pedagogical conditions, education.

P. 244. *Koksharov A.A., Orlov A.N.* **SOCIAL AND PEDAGOGICAL MONITORING OF STUDENTS' STATE OF HEALTH, PHYSICAL ACTIVITY AND WAY OF LIFE.** In the article the results of carrying out social and pedagogical monitoring of state of health, physical activity and a way of life of the students of the Altay Academy of Economy and Law, the Altay State Pedagogical Academy, the Altay State Agricultural University are presented. The efficiency of physical training educational process and motivation depends on application of various forms of pedagogical control.

Key words: higher education, social and pedagogical monitoring, health state evaluation, physical activity, student's mode of life.

P. 247. *Matveeva N.A., Lopatkin V.M., Karakozov S.D.* **THE PROBLEMS OF STATE AND SOCIAL SYSTEM OF SCHOOL MANAGEMENT DEVELOPMENT IN UNDER THE CONDITIONS OF REGIONAL EDUCATIONAL SYSTEM MODERNIZATION.** In this article by the example of the Altai Krai the problems of state and social system of managing regional education are examined. The work also depicts modern society's views on the problems of state and social government. The authors review the problems of awareness and effective communication between the subjects of state and social management of the educational system, the matter of state and social management, development of its structure and forms, the openness of state and social system of school management. On the basis of the research done the authors suggest practical recommendations on the development of regional system of state and social management of education in the region.

Key words: state and social management, innovation activity, management models, open educational area, life-long learning.

P. 250. *Orlov A.N., Kalachev G.A., Kulikova L.G.* **THE MODEL OF STUDENTS AND POST-GRADUATE STUDENTS' RESEARCH ACTIVITY ORGANIZATION ON THE BASIS OF PROBLEM TEACHING.** The article is devoted to the questions of professional training in the modern system of higher pedagogical education. The conducted analysis of the current problem has led to construction of the students and post-graduate students' research work organization model, which can provide the efficiency of highly skilled experts training on the basis of problem teaching.

Key words: research activity, preparation of the scientific staff, model, the organization, problem teaching.

P. 252. *Skulov P.V.* **THE THEORETICAL GROUND OF THE DYNAMIC BALANCE PRINCIPLE USAGE IN PEDAGOGICS.** In the article the necessity of introduction of the dynamic balance principle and its usage in educational process at school and institutes of higher education is explained.

Key words: principle, dynamic balance, criteria.

P. 256. *Morozova N.I., Chukhrova M.G., Doroschenko T.A., Kabanov Ju.N., Gafarov V.V., Moskvitin P.N.* **THE STUDY OF THE SOCIAL OPINION WITH REFERENCE TO THE DRUG ADDICTION: KUZBASS ASPECT.** Authors analyse the drug addiction as actual social and psychology problem. They study the position of different levels of the population in large-scale industry center about prevalence, treatment, rehabilitation and prophylaxis drug addiction. They show, that representatives of different levels of the population have incomparable standpoint about this problem. Authors demonstrate, that really effectiveness of treatment and expectation of residents is not identical. The conclusion is that decisions of drug problem demand the further thoroughness studies.

Key words: drug addiction, the position of different levels of the population, social support of drug addicts, codependence behavior.

P. 263. *Doroschenko T.A., Moskvitin P.N., Morosova N.I., Kabanov Yu.N., Chukhrova M.G., Gafarov V.V.* **PSYCHOLOGICAL FOUNDATION OF DRUG ADDICTION PROPHYLAXIS IN SCHOOL.** Authors device the new personal-competent program of drug addiction prophylaxis in children of school age, which psychologist can be used as methodical instrument. The main result of this prophylactic method is the consolidation of healthy structure in adolescent person, which can to manage with himself, can to assess objective its action or behavior, trust his strength and potentialities, attain success without drugs. Authors search the psychological markers, which indicate to increase of psychological steadiness of adolescent in training-group "positive psychodrama". Adolescent liven up and acquire coping-strategy of anti-drug behavior.

Key words: drug addiction prophylaxis in school, training-group, anti-drug behavior, adolescent person.

P. 268. *Moskvitin P.N.* **TRAINING "PREVENTIVE PSYCHODRAMA" AS PSYCHOLOGY APPROACH TO REALIZATION STRATEGY OF INITIAL PROPHYLAXIS OF DRUG ADDICTION.** The training "preventive psychodrama" is new method of psychology, which contain two essentials: the new method of preventive drug abuse and conditions for successful education one. The method "preventive psychodrama" is the prophylaxis method of the developing the personality maturity by way of dramatizing the life experience by playing the parts, insight

and catharsis emotional experience, which is directed to activation of the psychic processes and the moral and harmonious development of the personality of players, their positive socialization in the process of the group discussion in the situation "stop-action" created specially. Social designing the interpersonal relations directed to the search of the positive way out from problem situation, as well as obtaining the positive emotions, are reached by the especial role of the psychotherapist/psychologist, creating at climactic moment apogee conflict, that safe and constructive atmosphere of deliberations by technique of prophylactic communication on the topic of conflict, set with the dynamics of played psychodrama, at the culmination point of the height of conflict in the psycho-dramatic training. Used of this program give a good result.

Key words: primary prophylaxis, drug addiction, alcoholism, education of a new method "preventive psychodrama", result of group training

P. 271. *Morozova N.I., Chukhrova M.G., Gafarov V.V., Kabanov Ju.N.* **ANALYSIS OF SOCIAL FACTORS OF REPRODUCTION POTENTIAL IN POPULATION.** On the basis of statistic and sociologic information a complex analysis of fundamental component of labor resources that is human potential of the population of the Kuzbass is carried out. Factors which influence on the properties of human potential (biomedical and demographic characteristics of population, welfare of population, quality of environment, natural climatic conditions, and social safety) are revealed. These factors form some parameter system of the development of human potential. Close interrelation and interdependence of social and economic indices, ecological situation and reproductive potential of population are shown. A group of the basic indices of biomedical, demographic, social-demographic, ecological nature is isolated as the goal-directed managing it will entail a change in the reproductive situation.

Key words: reproduction behavior, demography, populations health, psychology and social factors, have an influence on reproduction behavior.

P. 275. *Morozova N.I., Chukhrova M.G., Gafarov V.V., Kabanov Ju.N.* **POPULATION FACTORS OF SOCIETY DEVELOPMENT: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECT.** The guarantee of self reproduction of population and problem of its increase together with the resource security is one of the decisive factors, which determine rivalry between the individual states in the present century. In this case the processes of the cooling of boom of increase in the population practically everywhere occur, from other side, objectively there is a need for the growth of human resources. The permission of this contradiction occurs due to a sharp increase in the ecological load on the resources of planet. Are analyzed the signs, which connect lifetime and consumption of natural resources. Is based the conclusion that a sharp increase in the ecological load on the resources of planet actually proves to be directed toward the increase in the lifetime of the population of the developed countries, on which are expended natural the service lives, and possibilities for an increase in the lifetime of population and period of its active vital activity become the strategic the service life of any state.

Key words: demography, reproduction, human resources, psychology and social factors, ecological load.

P. 282. *Fetisova O.G., Fetisov G.M.* **ADJUSTMENT OF TIME-RHYTHM-MODULATIVE ORGANISATION OF ENUNCIATION IN YOUNGER CHILD OF SCHOOL AGE.** The paper is devote to actual problem of time-rhythm-modulative organization of enunciation in younger child of school age. Authors propose the method of rehabilitation of correct modulation, phonation of syllable, word, phrase and text at point of view of resonance occurrence. This method corrects the anomalous articulation, timbre and phonation of voice.

Key words: voice, articulation, time-rhythm-modulative organization, correct modulation, phonation.

P. 285. *Openko T.G.* **THE PHENOMENON SUICIDE AT POSITION OF SYNERGETIC: POURQUOI PAS?** Author analyzed the phenomenon of suicide in the complex factors (epidemiology, social, medical and natural – climatic and heliophysical factors) in Novosibirsk. Was showed, that suicidal behavior can be provoke by insignificance influence, while cosmophysical or meteorological factors can increase suicidal dominants to critical value. Author emphasized the necessity of revision of researches position in suicidology.

Key words: suicide, suicidology, climatic and heliophysical factors, synergetic

P. 286. *Chukhrova M.G.* **PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF PRACTISE SHAMANISM.** Psychotherapeutics mechanism of practice shamanism was analyzed as the example the work of contemporary shamans in Tyva, which include many known psychology practice, while modern methods of psycho-energy-suggestion, neuro-linguistic programming. Author described verbal and un verbal characteristics of shaman's voice and analyzed the shaman's person.

Key words: ethnopsychology, shamanism, psychology aspects of shamanism.

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ

- | | | | |
|---|--|---|---|
| <p>А</p> <p>Абрамова, Т.В. 219</p> <p>Аитов, А.Н. 111</p> <p>Андронкина, Н.М. 144</p> <p>Астахова, Е.В. 36</p> <p>Б</p> <p>Базелюк, В.В. 198</p> <p>Балакина, Л.Л. 211</p> <p>Батчулуун, Д. 18</p> <p>Беликов, В.А. 214</p> <p>Брейтгам, Э.К. 231</p> <p>Брылева, О.А. 233</p> <p>Будкеев, С.М. 77</p> <p>В</p> <p>Вдовин, Н.Ф. 73</p> <p>Веряев, А.А. 228</p> <p>Г</p> <p>Гафаров, В.В. 256, 263, 271, 275</p> <p>Гонохова, Т.А. 91</p> <p>Горохов, Н.М. 206</p> <p>Грейлих, Н.Л. 103, 129</p> <p>Гришин, А.В. 214</p> <p>Гуз, Ю.В. 41</p> <p>Гуменюк, А.Н. 63</p> <p>Д</p> <p>Дедловская, М.В. 236</p> <p>Детков, А.П. 119</p> <p>Димухаметов, Р.С. 198</p> <p>Дмитриев, К.И. 186</p> <p>Дорошенко, Т.А. 256, 263</p> <p>Дудина, Л.И. 198</p> <p>Дылкина, Т.В. 132</p> | <p>Е</p> <p>Екеева, Э.В. 184</p> <p>Ж</p> <p>Жарикова, Л.И. 107</p> <p>Жураковская, В.М. 88</p> <p>З</p> <p>Затямина, Т.А. 176</p> <p>Звада, О.А. 214</p> <p>И</p> <p>Иванова, И.Г. 122</p> <p>Исупова, Е.Н. 239</p> <p>К</p> <p>Кабанов, Ю.Н. 256, 263, 271, 275</p> <p>Калачев, Г.А. 250, 236</p> <p>Калита, М.В. 127</p> <p>Калугина, Т.Г. 219</p> <p>Каракозов, С.Д. 239, 247</p> <p>Кириченко, Е.А. 144</p> <p>Клепикова, Н.М. 157</p> <p>Кобенко, Т.М. 79</p> <p>Ковалева, А.С. 242</p> <p>Коваль, В.В. 96</p> <p>Козлова, Е.В. 96</p> <p>Кокшаров, А.А. 244</p> <p>Колченко, Л.В. 109</p> <p>Корнечук, Н.Г. 219</p> <p>Корытов, В.А. 142</p> <p>Кряклина, Т.Ф. 119</p> <p>Кудашова, Е.И. 196</p> <p>Кузугет, А.К. 20</p> <p>Кузнецова, О.Н. 60</p> <p>Куликова, Л.Г. 250</p> <p>Л</p> <p>Лаврентьева, Е.А. 48</p> | <p>Латюшин, В.В. 198</p> <p>Левшунова, Е.Н. 150</p> <p>Легенкина, В.И. 33</p> <p>Линевич, Л.А. 147</p> <p>Лопаткин, В.М. 247</p> <p>М</p> <p>Маркина, Ю.А. 69</p> <p>Матвеева, Н.А. 247</p> <p>Маточкин, Е.П. 58</p> <p>Мельникова, Е.А. 98</p> <p>Мельникова, Ю.А. 233</p> <p>Можарова, А.Э. 228</p> <p>Морозова, Н.И. 256, 263, 271, 275</p> <p>Москвитин, П.Н. 256, 263, 268</p> <p>Н</p> <p>Насипов, И.С. 45</p> <p>Нестерова, С.Б. 154</p> <p>Нехвядович, Л.И. 75</p> <p>Нехорошева, Е.В. 189</p> <p>Никрошкина, С.В. 22</p> <p>О</p> <p>Обнорская, М.Е. 29</p> <p>Опарин, Р.В. 204</p> <p>Опенко, Т.Г. 285</p> <p>Орлин, Г.В. 26</p> <p>Орлов, А.Н. 244, 250</p> <p>П</p> <p>Паренчук, Я.О. 6</p> <p>Первушина, О.В. 13</p> <p>Петросов, Ю.Б. 124</p> <p>Полосина, Е.В. 29</p> <p>Р</p> <p>Рубин, Г.Ш. 219</p> | <p>С</p> <p>Сезева, Н.И. 55</p> <p>Семенихина, А.В. 137</p> <p>Сенько, Ю.В. 193</p> <p>Сибирякова, С.Н. 39</p> <p>Сидоров, В.А. 82</p> <p>Скулов, П.В. 252</p> <p>Слесарчук, О.М. 209</p> <p>Сметанина, М.Ю. 134</p> <p>Спинжар, Н.Ф. 93</p> <p>Степанова, Т.П. 225</p> <p>Степанская, Т.М. 50</p> <p>Т</p> <p>Тулькибаева, Н.Н. 129</p> <p>Ф</p> <p>Фетисов, Г.М. 282</p> <p>Фетисова, О.Г. 282</p> <p>Фроловская, М.Н. 193</p> <p>Х</p> <p>Ханцева, Г.Г. 101</p> <p>Ч</p> <p>Чистюлин, Е.В. 217</p> <p>Чупахина, Т.И. 10</p> <p>Ш</p> <p>Шамшикова, Е.О. 167</p> <p>Шамшикова, О.А. 163</p> <p>Шкитина, Н.С. 180, 174</p> <p>Шкунов, В.Г. 193</p> <p>Шокоро, Л.В. 66</p> <p>Штоббе, И.А. 115</p> <p>Щ</p> <p>Щербединская, Е.Ю. 84</p> |
|---|--|---|---|

ИНФОРМАЦИОННОЕ ПИСЬМО

УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ! Редакция международного научного периодического журнала «Мир науки, культуры, образования» приглашает вас к публикации статей на страницах журнала, который включен в «Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий ВАК РФ» (по специальностям «Педагогика», «Психология», «Филология», «Искусствоведение») ДЛЯ ДОКТОРСКИХ И КАНДИДАТСКИХ ДИССЕРТАЦИЙ (бюллетень ВАК за апрель 2008 г.), имеет Российский индекс научно-го цитирования <http://elibrarv.ru/> и подписной индекс - 31043.

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;
- 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, Email, название статьи прописными буквами, аннотация (4-6 строк, до 300 знаков), ключевые слова, текст статьи, библиографический список.

Библиографический список (в порядке цитирования) оформлять по ГОСТу 7.1.-2003. Библиографические ссылки в тексте статьи оформляются квадратными скобками.

Например, [1]. В случае дословной цитаты, указывается также номер страницы приведенной цитаты, т.е. «ТЕКСТ,

ТЕКСТ, ТЕКСТ ...» [2, с. 5]. Примеры в тексте статьи оформляются курсивом. Примечания к тексту оформляются в виде постраничных сносок и имеют сквозную нумерацию. В конце статьи указывается дата ее отправки в редакцию. Рисунки и таблицы должны выполняться по ширине текста в формате *.jpg, *.bmp. Статья (бумажный вариант и электронный вариант на диске) вместе с рецензией, должна быть выслана обычной почтой, кроме того необходимо данную информацию сдублировать электронной почтой E-mail: mnko@mail.ru.

Файлы необходимо именовать согласно фамилии первого автора с указанием города. Например, «Завьялов, Самара». Нельзя в одном файле помещать несколько статей. Аспиранты очного отделения (подтверждающий документ) печатаются бесплатно. После независимой технической и научной экспертизы, статья либо посылается автору на доработку, либо автору сообщается, что статья принята к публикации.

МАТЕРИАЛЫ НАПРАВЛЯТЬ ПО АДРЕСУ: 649000, г. Горно-Алтайск, ул. Ленкина, 1. Университет, Редакция журнала «Мир науки, культуры, образования». Гурьеву Александру Ивановичу.

С материалами журнала можно ознакомиться на сайтах:

<http://e-lib.gasu.ru/MNKO> <http://iwep.asu.ru/journal.htm>

Тел.: 8 (38822) 4-74-44, e-mail: mnko@mail.ru Факс: 8 (388-22) 2-67-35