

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

МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

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

№ 1 (44)

Февраль 2014

ISSN 1991-5500

**Индекс в каталогах
Роспечати 31043**

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

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

ИСПОЛНИТЕЛЬНЫЙ ДИРЕКТОР

А.А. Петров (г. Горно-Алтайск)

ПЕРВЫЙ ЗАМ. ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

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

ЗАМ. ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

Р.В. Опарин – кан. пед. наук, доцент
(г. Барнаул)

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

ТЕХНИЧЕСКИЙ РЕДАКТОР

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

ВЫПУСКАЮЩИЙ РЕДАКТОР

Л.Г. Тырса (г. Горно-Алтайск)

ВЕДУЩИЙ МЕНЕДЖЕР ЖУРНАЛА

С.Х. Мараян – член-корр. ПАНИ
(г. Горно-Алтайск)

ОТВЕТСТВЕННЫЙ РЕДАКТОР

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

УЧРЕДИТЕЛЬ: ООО «РМНКО»

АДРЕС РЕДАКЦИИ

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

Тел.: 8 (388-22) 4-74-44;
E-mail: mnko@mail.ru; <http://amnko.ru/>

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

Журнал зарегистрирован в:

- > Роскомнадзоре РФ
- Свидетельство о регистрации СМИ
ПИ № ФС 77-49955 от 23.05.2012 г.
- > International Centre ISSN, Paris - France
- > Журнал включен в «Перечень ведущих
рецензируемых изданий ВАК РФ»
по направлениям: Педагогика, Психология,
Филология, Искусствоведение, Культурология,
Философия, История, Социология, Экономика,
Юриспруденция, Медицина, Экология,
Сельскохозяйственные науки

Подписано в печать 18.02.2014
Формат 60х84/8. Усл. печ. л. – .
Тираж 500 экз. Зак. №

© Редакция журнала «Мир науки, культуры,
образования», 2013

НАУЧНЫЙ РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

- | | |
|--------------------------|--|
| Е.Л. Кудрина | – председатель редакционного совета, доктор педагогических наук, профессор, ректор Кемеровского госуниверситета культуры и искусства (г. Кемерово) |
| В.Л. Петухов | – доктор биологических наук, профессор (г. Новосибирск) |
| Ю.И. Винокуров | – доктор географических наук, профессор, директор института водных и экологических проблем СО РАН (г. Барнаул) |
| И.Р. Лазаренко | – доктор педагогических наук, профессор, ректор АлтГПА (г. Барнаул) |
| А.С. Кондыков | – профессор, ректор АГАКИ (г. Барнаул) |
| 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. Чевалпр | – доктор филологических наук, профессор штата Мерилэнд (США) |
| Д. Майкельсон | – доктор филологических наук, профессор (США) |
| И. Сербан | – доктор психологии, доктор медицины, профессор университета Париж 8 (г. Париж) |
| Б.В. Новиков | – доктор философских наук, профессор (г. Киев, Украина) |
| У. Грисволд | – доктор педагогических наук, профессор университета штата Канзас (США) |
| Ю. Подгорецки | – доктор педагогических наук, профессор университета Опольски (г. Ополье, Польша) |
| М.С. Панин | – доктор биологических наук, профессор (Казахстан) |
| Р.Т. Раевский | – доктор педагогических наук, профессор (г. Одесса, Украина) |
| М.Г. Чухрова | – доктор медицинских наук, профессор (г. Новосибирск) |
| Д. Батчулуун | – доктор философских наук, профессор (г. Ховд, Монголия) |
| О.О. Синицына | – доктор медицинских наук, зам. директора НИИ ЭЧИГОС им. А.Н. Сысина Рамн (г. Москва) |
| Г.И. Лазарев | – доктор экономических наук, профессор, ректор ВГУЭС (г. Владивосток) |

НАУЧНАЯ РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

- | | |
|-----------------------------|--|
| Ю.В. Сенько | – академик РАО, доктор педагогических наук, профессор (г. Барнаул) |
| П.И. Костенко | – доктор педагогических наук, профессор (г. Челябинск) |
| А.С. Прутченков | – доктор педагогических наук, профессор (г. Москва) |
| С. Д. Каракозов | – доктор педагогических наук, профессор (г. Барнаул) |
| В.И. Долгова | – доктор психологических наук, профессор (г. Челябинск) |
| Н.Е. Мусинова | – доктор культурологии, профессор (г. Кострома) |
| Т.М. Степанская | – доктор искусствоведения, профессор (г. Барнаул) |
| В.В. Гафаров | – доктор медицинских наук, профессор (г. Новосибирск) |
| А.В. Пузанов | – доктор биологических наук, профессор (г. Барнаул) |
| Д.Л. Штуден | – доктор культурологии, профессор (г. Новосибирск) |
| В.И. Хаснулин | – доктор медицинских наук, профессор (г. Новосибирск) |
| Н.А. Мешков | – доктор медицинских наук, профессор (г. Москва) |
| В.С. Чернявская | – доктор педагогических наук, профессор (г. Владивосток) |
| В.Н. Александровская | – доктор философских наук, профессор (г. Донецк, Украина) |
| Д.С. Адушинов | – доктор с.-х. наук, профессор (г. Иркутск) |

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

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

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ

А	Ж	О	С
Абдулаева П.З. 3	Жаткин Д.Н. 184	Олейник Т.Е. 314	Сазонова О.В. 338
Абдулаева Х.С. 3		Омарова А.А. 12	Самбыла Ч.Н. 391
Акиева З.М. 5	З	Ондар М.В. 190	Сарыглар Ч.Ш. 370
Аксёнова А.В. 6	Зайцева Г.А. 247	Опенко Т.Г. 354, 357	Свитова Т.В. 156
Александрина Н.Б. 9	Захарова Д.А. 93		Селиверстова С.Ю. 242
Александровская В.Н. ... 273	Зотов А.А. 42	П	Сёмина И.С. 26
Алексеев И.А. 379		Павалаки И.Ф. 151	Серээдар Н.Ч. 220
Алехина Н.В. 133	И	Павлов С.Н. 34	Сефибеков С.Р. 36
Алипханова Ф.Н. 12	Игропуло И.Ф. 26	Переверзева Ю.С. 416	Сефибеков С.Р. 49
Андрейчук В.А. 137	Исмаилова Э.К. 28	Перевозкин С.Б. 267	Синогейкин А.А. 333
Андронникова О.О. 276	К	Перевозкина Ю.М. 267	Сипкина Н.Я. 195
Апухтина Н.Г. 329	Калимуллина О.А. 95	Пермяков А.К. 121	Сирусина Ад.В. 341
Аржанников М.Ю. 225	Карамнов А.С. 141	Петров А.В. 89, 175	Сирусина Аэ.В. 341
Артемова А.Н. 288	Кармановская С.А. 348	Петрова Н.Ф. 115	Скитер Н.Н. 404
Атаева Э.А. 13	Карпов Р.А. 307	Петрунина М.А. 100	Скрипова Н.Е. 159
Б	Кирина М.М. 218	Плаксенко А.А. 270	Слесова О.В. 345
Бавуу-Сюрюм.В. н 190	Коваленко Н.П. 295	Плигина Е.С. 192	Смага Е.В. 161
Балюра М.Ю. 15	Коваленко П.С. 310	Повshedная Ф.В. 118	Смирнова Н.Г. 52
Бачурина Л.В. 107	Кожевникова М.Н. 18	Покровская А.Ф. 318	Смолина Н.Ю. 222
Берзина Г.П. 201	Комаринских А.М. 46	Попова В.И. 102	Соловьева И.Б. 132
Билалова Д.Н. 182	Константинова Т.Н. 30	Поцепина И.Ю. 240	
Биче-оол В.К. 329	Коржнева Е.А. 209	Прищепа В.П. 195	
Богущая Т.В. 126	Корнаухова Т.В. 184	Проваторова О.Н. 212	
Болгарова М.А. 151	Корсун Д.А. 416	Птушкин Г.С. 283	
Бородина Л.М. 338	Костенко М.А. 332	Пузанов А.В. 379	
Борозинец Н.М. 16	Кот Т.Л. 341	Пшеничникова Е.В. 109	
В	Кравцова Т.А. 228	Пьянзина И.В. 81	
Ваганова Н.О. 76	Красноярцева Б.А. 383	Р	
Варшавская Н.Е. 255	Кригер Е.Э. 129	Рагозин О.Н. 341	
Васильева А.В. 357	Кубарич А.М. 230	Радонова А.В. 316	
Васильева Г.М. 18	Кудашова Е.И. 175	Ратикова И.Н. 153	
Ворсина Е.А. 115	Кузнецов А.В. 279	Решетова Е.Е. 285	
Г	Кузнецов А.Л. 18	Рогатных Д.Ю. 379	
Ганжа С.В. 383	Л	Рогачев А.Ф. 404	
Гармс Е.О. 381	Лазаревич С.В. 187	Родионова Д.Д. 318	
Гашенко В.А. 298	Лашков А.В. 143	Романов М.О. 364	
Гиренок С.Н. 301	Лейфа А.В. 109	Романов М.О. 367	
Гогичев Ч.Г. 204	Луциков В.В. 78	Романова Е.Н. 83	
Горбачев Д.О. 338, 340	М	Ручин А.Б. 387	
Горн Е.А. 236	Магомадова Л.С. 32	С	
Горовая И.Г. 207	Малинин В.А. 118	Сазонова О.В. 338	
Гринева К.Ю. 258	Мамарасулов А.Р. 371	Самбыла Ч.Н. 391	
Гусев А.В. 262	Матафонова Т.А. 113	Сарыглар Ч.Ш. 370	
Д	Мезенцев Р.В. 301	Свитова Т.В. 156	
Дворников Э.П. 304	Мирон Н.И. 412	Селиверстова С.Ю. 242	
Дёгтева Д.В. 21	Модоров Н.С. 301	Сёмина И.С. 26	
Дмитриева Н.В. 267	Морозова И.Н. 326	Серээдар Н.Ч. 220	
Довыдова М.В. 87	Московцев С.Г. 145	Сефибеков С.Р. 36	
Дугашев В.В. 89	Моштаков А.А. 98	Сефибеков С.Р. 49	
Дума С.Н. 345	Мустафин А.А. 361	Синогейкин А.А. 333	
Думнова Э.М. 359	Н	Сипкина Н.Я. 195	
Дягилева Е.С. 24	Насонова Л.И. 251	Сирусина Ад.В. 341	
Е	Ненахова А.В. 102	Сирусина Аэ.В. 341	
Ефимова Н.Ю. 264	Ненахова Н.Н. 323	Скитер Н.Н. 404	
	Новичкова Н.М. 147	Скрипова Н.Е. 159	
		Слесова О.В. 345	
		Смага Е.В. 161	
		Смирнова Н.Г. 52	
		Смолина Н.Ю. 222	
		Соловьева И.Б. 132	

Раздел 1

ПЕДАГОГИКА

Редактор раздела:

ЮННА ВАЛЕРЬЕВНА СОРОКОПУД – доктор педагогических наук, профессор каф. педагогики и психологии профессионального образования Института образования и социальных наук Северо-Кавказского федерального университета (г. Ставрополь)

УДК 378. 2

Abdulaeva P.Z., Abdulaeva Kh.S. ADVANTAGES OF MULTIMEDIA TECHNOLOGIES AS TOOLS FOR LEARNING IN THE POSSIBILITY OF COMBINING LOGICAL AND IMAGINATIVE WAYS OF STUDYING THE INFORMATION OF FUTURE SPECIALISTS IN PROFESSIONAL EDUCATION. The article is devoted to the generalization of pedagogical experience on the use of information technologies in education. Considered the most optimal forms and methods of application of various means of information technologies in practical activity.

Key words: computer tests, electronic textbooks, multimedia, media education, an interactive Board.

П.З. Абдулаева, канд. пед. наук, доц. ФГБОУ ВПО «Дагестанская гос. медицинская академия» г. Махачкала;
Х.С. Абдулаева, аспирант ГОУ ВПО «Дагестанский гос. педагогический университет» г. Махачкала,
E-mail: patimat1959@mail.ru

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА

Статья посвящена обобщению педагогического опыта по использованию информационных технологий в образовании. Рассмотрены наиболее оптимальные формы и методы применения различных средств информационных технологий в практической деятельности.

Ключевые слова: компьютерные тесты, электронные учебники, мультимедиа, медиаобразования, интерактивная доска.

XXI век – век развивающегося информационного общества, век высоких технологий. Федеральные программы «Развитие единой образовательной информационной среды» «Электронная Россия» создали мощную инфраструктуру информатизации, которая позволила обеспечить практически все учебные заведения современной вычислительной техникой и периферийным оборудованием. Но самое главное, дала возможность использовать материалы глобальной телекоммуникационной сети Internet. Преподаватели, оценившие эту возможность, стали активно внедрять в педагогическую практику информационно-коммуникационные технологии в качестве средства обучения, совершенствующего процесс преподавания, повышающего качество и эффективность. Под информационно-коммуникационной технологией (ИКТ) понимается процесс, использующий совокупность средств и методов сбора, обработки и передачи данных (первичной информации) для получения информации нового качества о состоянии объекта, процесса или явления (информационного продукта).

В традиционном процессе обучения выделяют следующие противоречия: активность преподавателя и пассивность обучающего; учебная программа рассчитана на среднего студента; недостаток индивидуального подхода; информация представлена в абстрактно-логической форме; ограниченность во времени [1].

Компьютерные учебные программы заявили о себе как о средстве обучения ещё в начале 70-х годов прошлого века, но до сих пор не имеют общепризнанного названия. Наиболее часто встречаются такие формулировки, как «программный комплекс», «обучающие программы», «программные педагогические средства» и др. Наиболее широким из них является понятие «программное средство учебного назначения» (ПСУН). Перечень ПСУН на современном этапе включает в себя электронные учеб-

ники, контролирующие учебные программы, справочники и базы данных учебного назначения, сборники задач и генераторы примеров, программно-методические комплексы, предметно-ориентированные среды. Рассмотрим более подробно программные средства обучения, которые наиболее широко используются в системе образования. Электронные учебники – это автоматизированная обучающая система, включающая в себя дидактические, методические и информационно-справочные материалы по учебной дисциплине, а также программное обеспечение, которое позволяет комплексно использовать их для самостоятельного получения и контроля знаний. Электронный учебник можно использовать как в целях самообразования, так и в качестве методического обеспечения какого-либо курса, точно так же, как и бумажный учебник [2]. Тестовая система компьютерного контроля – одна из самых распространенных компьютерных систем контроля знаний – вызывает массу дискуссий. Несмотря на определённые недостатки, на практике общепризнанно, что использование компьютера помогает преподавателю сократить рутинную, малоинтересную работу по проверке тестов, что позволяет проводить контроль чаще и снижает фактор субъективности.

Главные требования к такой системе заключаются в том, что:

- тестовые вопросы и варианты ответов должны быть четкими и понятными по содержанию;
- компьютерный тест должен быть простым в использовании, на экране желательно иметь минимум управляющих кнопок;
- в тестовую систему должна быть включена оценка степени правильности ответа на каждый заданный вопрос;

Таблица 1

Мультимедиа средства (ММС) и способы их восприятия

ММС	Формы представления	Способы восприятия
Статичные фотография, распечатки	Текст, картинка, графика	Визуальные. Пользователь сам определяет длительность восприятия
Динамичные телевидение, кассеты, видео, кино CD, DVD.	Кино, видео, звукозапись	Визуальные, звуковые Длительность восприятия определяет производитель
Интерактивные интерактивное ТВ, компьютер, Интернет	Кино, видео, звук, текст, графика, анимация, моделирование	Пользователь имеет право и возможность свободного доступа к информации и ее компоновки (распоряжение)

● тестовых вопросов должно быть столько, чтобы совокупность этих вопросов охватывала весь материал, который обучающийся должен усвоить;

● вопросы должны подаваться в случайном порядке, чтобы исключить возможность их запоминания;

● вопросы не должны начинаться с номера или символа;

● варианты возможных ответов также должны следовать в случайном порядке;

● необходимо вести учёт затраченного на ответы времени и ограничивать его.

Компьютерные тесты и кроссворды вызывают больше положительных эмоций у студентов, чем аналогичные задания на бумаге, а также они позволяют сэкономить время на занятие и индивидуализировать обучение. Уровень развития современных информационных технологий позволяет использовать их как на различных этапах традиционного занятия (лекционного, семинарского, практического), так и на занятиях, построенных по современным педагогическим технологиям.

В зависимости от того, какие средства ИКТ используются, выделяется несколько типов занятий: занятие с компьютерной поддержкой; занятие с выходом в Internet; занятие с мультимедийной поддержкой. Рассмотрим классификацию мультимедиа средств (на основе исследований Л.В. Кочегаровой [3]).

Ещё одна возможность, которую успешно используют современные преподаватели – развитие и поощрение творческого потенциала студентов. Публикации в Internet лучших исследовательских работ, гипертекстовых рефератов не только дают возможность студентам выполнить мини-исследование, но и помогут преподавателю формировать банк материалов по изучаемому предмету.

Говоря о занятиях с мультимедийной поддержкой, нельзя не сказать об интерактивной доске. Интерактивная доска – ценный инструмент для обучения всей группы. В комплекте с интерактивной доской предоставляется программное обеспечение ACTIVstudio, обеспечивающее широкие возможности при составлении электронного конспекта занятий. Интерфейс ACTIVstudio содержит множество функций, которые позволяют создавать и проводить презентации, добавлять в материалы специальные эффекты, выделять ключевые моменты, добавлять пометки и указатели, включающие дополнительную информацию или комментарии для аудитории, а также многие другие возможности [4]. Преимущества использования интерактивной доски:

● совместимость с программами всех лет обучения;

● возможность работать с веб-сайтами и другими ресурсами;

● большие возможности для взаимодействия и обсуждения в классе, благодаря чему учащиеся начинают понимать более сложные идеи в результате более ясной, эффективной и динамичной подачи материала;

● возможность сделать занятия интересными и увлекательными благодаря разнообразному и динамичному использованию ресурсов;

● предоставляет большие возможности для коллективной работы, для развития личных и социальных навыков.

Планируя занятие с применением ИКТ, необходимо задуматься о целесообразности применения того или иного метода и о том, как его можно применить при изучении той или иной темы. При этом преподаватель должен соблюдать дидактические требования, в соответствии с которыми: четко определять педагогическую цель применения ИКТ; согласовывать выбранное средство информационных технологий с другими средствами, применяемыми на занятии; учитывать специфику учебного материала, особенности студентов, характер объяснения нового материала.

Опираясь на исследования Ю.А. Ивановой [5], заметим, что знание должно отвечать определенным условиям: обеспечение с помощью предлагаемого содержания тренинга профессиональных действий будущего специалиста, связанного с выявлением *ценностных* аспектов материала; социальной значимости затронутых в системе задач вопросов.

Итак, достоинства использования в образовательном процессе современных информационных технологий очевидны. Они способствуют совершенствованию практических умений и навыков; позволяют эффективно организовать процесс обучения; повышают интерес учащихся к предмету; активизируют познавательную деятельность учащихся.

Несомненны преимущества мультимедийных технологий как средств обучения в возможности сочетания логического и образного способов освоения информации: активизации образовательного процесса за счёт усиления наглядности. Методическая сила мультимедиа состоит в том, что студента легче заинтересовать и обучить, когда он воспринимает согласованный поток звуковых и зрительных образов, причём на него оказывается не, только информационное, но и эмоциональное воздействие.

Таким образом, в настоящее время для того, чтобы обеспечить потребности обучаемых в получении знаний, преподаватель должен овладеть информационными образовательными технологиями, а также, учитывая их развитие, постоянно совершенствовать свою информационную культуру путём самообразования, но при этом не злоупотреблять использованием данных технологий в своей практике и ко всему подходить творчески.

Библиографический список

1. Информационные технологии в образовании / авт.-сост. О.А. Минич. – Минск, 2008.
2. Галузо, И.В. Мультимедийные технологии в учебном процессе. – Витебск, 2010.
3. Кочегарова, Л.В. Мультимедийные средства в образовательном процессе: терминология и классификация // Эйдос: Интернет-журнал. – 2008. – 2 апреля [Э/р]. – Р/д: <http://www.eidos.ru/journal/2008/0402-3.htm>
4. Сорокопуд, Ю.В. Педагогика высшей школы: учебно-методическое пособие. – Ростов – на – Дону, 2011.
5. Иванова, Ю.А. Дидактические условия использования педагогических задач при изучении общеобразовательных и специальных предметов в педвузе. – Волгоград, 2007.

Bibliography

1. Informacionniye tekhnologii v obrazovanii / avt.-sost. O.A. Minich. – Minsk, 2008.
2. Galuzo, I.V. Multimedijniye tekhnologii v uchebnom processe. – Vitebsk, 2010.
3. Kochegarova, L.V. Multimedijniye sredstva v obrazovatel'nom processe: terminologiya i klassifikaciya // Ehyjdos: Internet-zhurnal. – 2008. – 2 aprelya [Eh/r]. – R/d: <http://www.eidos.ru/journal/2008/0402-3.htm>

4. Sorokopud, Yu.V. Pedagogika vihshey skoli: uchebno-metodich. posob. – Rostov – na – Donu, 2011.
 5. Ivanova, Yu.A. Didakticheskie usloviya ispolzovaniya pedagogicheskikh zadach pri izuchenii obteobrazovatelnykh i specialnykh predmetov v pedvuze. – Volgograd, 2007.

Статья поступила в редакцию 14.12.13

УДК 378

Akueva Z.M. HUMANITARIAN CULTURE OF STUDENTS AS HISTORICAL PHILOSOPHICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM. The article reveals the essence and content of the notion of human culture, as a historical and philosophical and pedagogical problems.

Key words: humanization, humanitarianism, humanitarian culture, student.

З.М. Акуева, соискатель каф. педагогики и технологий профессионального образования ФГБОУ ВПО «Дагестанский гос. педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: akieva.1969@mail.ru

ГУМАНИТАРНАЯ КУЛЬТУРА СТУДЕНТОВ КАК ИСТОРИКО-ФИЛОСОФСКАЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В статье раскрыты сущность и содержание понятия гуманитарная культура, как историко-философской и педагогической проблемы.

Ключевые слова: гуманизация, гуманитаризация, гуманитарная культура, студент.

На современном этапе развития российского образования одной из важнейших задач признаются задачи гуманизации и гуманитаризации учебно-воспитательного процесса вуза, что приведет к изменению в структуре, содержании и организации профессиональной подготовки будущего учителя математики, призванная обеспечить, как личностное, так и профессиональное развитие будущего специалиста. В этих условиях будущий учитель математики обязан понять и принять необходимость интеграции своего математического образования и гуманитарной подготовки в вузе.

В обществе, вступившем в третье тысячелетие, повышается статус широко образованных и культурных людей, в котором особое внимание уделяется проблемам воспитания гуманитарной культуры личности. Известно, что гуманитарная культура основывается на знаниях этики, религиоведения, юриспруденции, искусствознания, философии, литературоведения, педагогики. Общечеловеческие ценности гуманитарных наук – гуманизм, идеалы добра, истины, красоты, совершенства, свободы и другие имеют решающее значение в целенаправленной деятельности человека, так как поднимают его «от состояния животного эгоизма к всесторонней общественной жизни» [1, с. 45].

По мнению В.Л. Кургузова, «само словосочетание гуманитарная культура, хотя и встречается в научных изданиях и публицистике, но фигурирует в довольно расхожем, чаще всего публицистическом смысле, как правило, в трех ипостасях: когда оно охватывает только нравственную, эстетическую и художественную культуру, когда употребляется в качестве некоего аналога понятию гуманитарное знание, либо в декларативно-эмоциональном контексте, как общий антипод понятию техническая культура» [2, с. 30].

Гуманитарная культура – широкое понятие, охватывающее смыслы, ориентации, способы, действия и их результаты, это побудительный мотив, реализуемый в деятельности, нацеленный на достижение и приближение к успехам и результатам. Последние представляют ценности из разных сфер и областей жизни, значимые и культивируемые людьми. Это нравственные принципы, правовые нормы (равенство, справедливость, защита прав), гражданское равноправие, выборность и подотчетность всех органов власти, социальная защищенность, национальная представленность, участие в международных акциях, следование гуманистическим идеям, почитание каких-то художественных направлений и школ, посвящение себя какой-то отрасли науки.

М.С. Каган, обращаясь к проблеме понятия «гуманитарная культура», определяет ее как «утверждение» и «развитие» человеческой духовности (1, с. 100). Однако согласно исследованию В.Л. Кургузова, «гуманитарная культура, в отличие от культуры духовной, строится только на ценностях гуманизма, человеколюбия, является аккумулятором непреходящих ценностей гуманизма и гуманности и, вместе с тем, животворным каналом

утверждения парадигм сосуществования, самосохранения человечества, возможностей его выживания» [3, с. 12].

Итак, если культура есть важнейшая (после природы) форма бытия человека и совокупный способ и продукт человеческой деятельности, то гуманитарная культура есть форма гуманистического бытия человека, совокупный способ и продукт гуманистически ориентированной деятельности людей. Концепт гуманитарной культуры выражается в жизненных ориентациях, гуманистических смыслах и целях, в знании правил совместных действий, правил общежития, которые после их освоения составляют автоматизмы социального поведения. Гуманитарная культура сочетается с эмоционально-чувственным миром личности и его взаимоотношениями с другими людьми; это система позитивных культурных смыслов, гуманистических ориентаций, способов, действий и их результатов, связанных с пониманием человека как высшего критерия общественного развития.

Гуманитарная культура и воспитание у личности гуманности, человечности это социальные явления, имеющие исторический характер и существующие во всех обществах: гуманитарные знания, идеи, гуманистическое мировоззрение, гуманные чувства, гуманистические положения и принципы, концепции и теории. Все это в совокупности обеспечивает развитие, формирование и становление гуманитарной культуры личности.

«Гуманитарная культура – основной элемент приобщения человека к условиям и нормам существования в обществе в качестве полноправной, способной к созидательной деятельности личности. Следовательно, это основной элемент социализации. Проблемы формирования гуманитарной культуры в процессе социализации определяются необходимостью непрерывного образования и самообразования личности» Гуманитарная культура понимается как способ мышления, направленный на развитие человеческой духовности. Поскольку гуманитарная культура – ядро общей культуры общества, формирование созидательной личности возможно в процессе деятельности, направленной на усвоение и совершенствование системы современных ценностей» [4, с. 3].

Ближе всего к нашему исследованию проблемы формирования гуманитарной культуры будущего учителя математики стоит дефиниция категории «гуманитарная культура» В.Е. Осипова, где гуманитарная культура – это совокупность духовных ценностей, знаний и норм поведения, выработанных личностью или исторически определенным сообществом на основе познания социальных процессов, выступающих в виде регулятивных форм жизнедеятельности человека. Данная формулировка, на наш взгляд, является наиболее всеобъемлющей и отражает основные мысли ученых относительно поставленной проблемы.

Н.Ю. Куценко выделяет определенные функции гуманитарной культуры: *познавательная* (проявляется в способности гуманитарной культуры «обеспечивать» личность знаниями о природе, обществе, мышлении, технике, способах деятельности);

регулятивная (проявляется в сознательном отношении к миру, деятельности, себе и способствует получению информации об особенностях своей личности, познанию себя, осознанию необходимости непрерывного культурного обогащения); *созидательная* (характеризует стремление личности к саморазвитию, самосовершенствованию и способствует становлению субъекта культуры) [4, с. 14].

Таким образом, гуманитарная культура студента представляет сложное, интегральное образование, в котором совмещаются широкий объем гуманитарных, естественнонаучных и технических знаний, а также духовность, гуманность как личностные качества будущего педагога, направленные на соответствующие действия и педагогическое взаимодействие, отношения и благодетельные поступки.

Библиографический список

1. Каган, М.С. О понятии «гуманитарная культура» и роли гуманитарности на современном этапе истории человечества // День науки в Санкт-Петербургском гос. ун-те профсоюзов: материалы конф. – СПб., 1997.
2. Кургузов, В.Л. Гуманитарная культура (теоретическое обоснование феномена и проблемы функционирования в техническом вузе). – Улан-Удэ, 2012.
3. Кургузов, В.Л. Социология, философия, культурология // Гуманитарная культура: проблема актуализации концепта). – 2011.
4. Куценко, Н.Ю. Место гуманитарной культуры в процессе социализации личности: автореф. дис. канд. филос. наук. – Иркутск, 2009.

Bibliography

1. Kagan, M.S. O ponyatii «gumanitarnaya kul'tura» i roli gumanitarnosti na sovremennom etape istorii chelovechestva // Denj nauki v Sankt-Peterburgskom gos. un-te profsoyuzov: materialih konf. – SPb., 1997.
2. Kurguzov, V.L. Gumanitarnaya kul'tura (teoreticheskoe obosnovanie fenomena i problemih funkcionirovaniya v tekhnicheskome vuze). – Ulan-Udeh, 2012.
3. Kurguzov, V.L. Sociologiya, filosofiya, kul'turologiya // Gumanitarnaya kul'tura: problema aktualizacii koncepta). – 2011.
4. Kucenko, N.Yu. Mesto gumanitarnoy kul'turh v processe socializacii lichnosti: avtoref. dis. kand. filos. nauk. – Irkutsk, 2009.

Статья поступила в редакцию 15.12.13

УДК 37.013

Aksenova A. V. SOCIAL ORIENTATION OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN BY MEANS OF PHYSICAL CULTURE: PROBLEMS AND WAYS OF THE DECISION. Today pedagogical process, in particular physical culture, becomes the mechanism not only transferring of knowledge, but also receiving important social experience to each child. In the article results are presented of theoretical and experimental research on creation of organizational and pedagogical conditions of social orientation of younger schoolchildren at a lesson and additional classes of physical culture.

Key words: younger schoolchildren, social orientation, physical culture, olympic and paralympic education, communicative approach.

А.В. Аксёнова, ст. преп., начальник отдела научно-исследовательской работы студентов и аспирантов Томского гос. педагогического университета, г. Томск, E-mail: onti@tspu.edu.ru

СОЦИАЛЬНОЕ ОРИЕНТИРОВАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И СПОСОБЫ ИХ РЕШЕНИЯ

Сегодня педагогический процесс, в частности физическое воспитание, становится механизмом не только передачи знаний, но и получения важного социального опыта. В статье представлены результаты теоретического и экспериментального исследования по созданию организационно-педагогических условий социального ориентирования младших школьников в рамках урочных и внеклассных форм физического воспитания.

Ключевые слова: младшие школьники, социальное ориентирование, физическое воспитание, олимпийское и паралимпийское образование, коммуникативный подход.

Известно, что формирование основ социализации учащихся закреплено государственной политикой: в тексте нового Федерального государственного образовательного стандарта среди важных образовательных ориентиров урочных и внеклассных форм физического воспитания приоритетно выделено социальное развитие школьников младшего возраста [1, с. 175].

Наше исследование посвящено проблеме определения наиболее эффективных условий социального ориентирования младших школьников в процессе физического воспитания. Выбор данной целевой аудитории не случаен и обусловлен тем, что именно на этом возрастном этапе закладываются общечеловеческие ценности личности, формируются нормы общения и поведения.

В результате изучения научной литературы мы обнаружили несколько основных подходов к пониманию сущности социальной ориентации и социального ориентирования, однако большинство исследователей придерживаются двух или трех подходов.

Социологический подход подразумевает под социальной ориентацией:

- составную часть мировоззрения, имеющиеся у человека некоторые стремления и установки;
- процесс усвоения личностью ценностей и моделей поведения, принятых в конкретном обществе [2; 3].

Психологический подход рассматривает социальную ориентацию как:

- внутреннюю деятельность ребенка, направленную на восприятие особенностей общества и конкретных людей, в том числе анализ, оценка ситуации, принятие решения;

Мы придерживаемся *педагогического* подхода, который трактует понятия социальной ориентации или социального ориентирования как:

- механизм формирования личностных черт в педагогическом процессе;
- педагогическая деятельность, стимулирующая социализацию;
- механизм социализации в условиях учебного учреждения [3; 5].

Полагаем, что педагогический подход подразумевает практическое решение задач по формированию активной и самостоятельной личности посредством урочных и внеклассных занятий в общеобразовательной школе, в том числе в начальном звене. В нашем понимании социальное ориентирование – процесс создания учителем педагогических условий, стимулирующих усвоение учащимися общепринятых норм и ценностей, знаний и умений бесконфликтного взаимодействия школьника со

Таблица 1

Наличествующий уровень социальной ориентированности младших школьников на этапе констатирующего эксперимента

Компоненты	Контрольная группа			Экспериментальная группа		
	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
<i>Школа</i>						
Коммуникативный	15	30	55	13	32	55
Нравственно-поведенческий	15	30	55	13	32	55
Рефлексивный	37	43,5	19,5	44	30	30
Познавательный	47	31	22	45	32	23
<i>Школа-интернат</i>						
Коммуникативный	41	42	17	38	43	19
Нравственно-поведенческий	41	42	17	38	43	19
Рефлексивный	40,5	43	16,5	40	42	18
Познавательный	46	34	20	44	36	20

Таблица 2

Требуемые на уроках физической культуры показатели социальной ориентированности младших школьников

Компонент социального ориентирования	Показатели социальной ориентированности
Коммуникативные качества (коммуникативный компонент)	Умение играть в коллективные игры, способность выполнять функции судьи, страховщика, показывающего упражнение, способность договориться с членами команды, способность выполнять упражнения в паре.
Нравственно-поведенческие качества (нравственный и поведенческий компонент)	Готовность оказать помощь учителю и однокласснику, способность играть в игры, не нарушая правила, самостоятельность при выполнении задания без контроля педагога.
Рефлексивные качества (рефлексивный компонент)	Умение оценить технику выполнения физического упражнения товарища, умение объективно оценить успешность своих действий на уроке.
Познавательная сфера (познавательный компонент)	Проявление интереса к физической культуре, умение выполнять простейшие строевые упражнения (расчет по порядку, повороты на месте, деление в колонне и шеренге по два и три), понимание сути физического упражнения по словесному описанию учителя, понимание правил игры, способность создавать простейший комплекс упражнений на месте и словесно описать правила подвижной игры, умение понимать инструкции педагога.

сверстниками, формирование начальных форм рефлексии и личностных качеств: самостоятельности, инициативности, ответственности, а также умение ориентироваться в сложившихся условиях. В нашем исследовании структура социального ориентирования младшего школьника представлена четырьмя взаимосвязанными компонентами: коммуникативный, поведенческо-нравственный, рефлексивный и познавательный в связи с тем, что результативность социального ориентирования проявляется в изменении качеств ребенка по указанным критериям.

В данной статье представлены результаты экспериментального исследования, проводившегося с 2007 по 2013 годы на базе начальных классов общеобразовательных школ № 51 и 54, а также школы-интерната № 1 города Томска. Всего в исследовании приняло участие 412 учащихся третьих и четвертых классов и 60 педагогов физической культуры и начальных классов.

В результате констатирующего этапа педагогического эксперимента выяснилось, что только около половины учащихся (45%) начальной школы считают урок физической культуры более привлекательным по сравнению с другими предметами. При этом наблюдения позволяют заключить, что «нелюбовь» остальных школьников к физической культуре обусловлена монотонностью проведения урока, однообразием заданий и условий; отсутствием ситуаций успешности для школьника на уроке; несоответствием физических нагрузок соматическому состоянию организма; направленностью упражнений только на развитие физических качеств и формирование двигательных умений в ущерб воспитательной работе.

Отметим и недостаточное внимание учителей физической культуры взаимоотношениям учащихся, их умений общаться друг с другом и взаимодействовать в коллективе. Между тем социометрические исследования показали, что в каждом классе обучается от 20% до 33% школьников, с кем одноклассники не хо-

тели бы общаться как на школьных занятиях, так и вне школы. На уроках физкультуры такие избегаемые дети с неохотой участвуют в коллективных заданиях и играх, не понимают лидерских ролей, а одноклассники редко изъявляют желание заниматься с ними в одной паре или команде, близко контактировать, например, брать за руки.

В ходе исследования также выяснилось, что внеклассные мероприятия по физической культуре довольно часто не имеют единой логики, педагоги начальных школ не используют содержание теоретического раздела по олимпийскому образованию. Из программы практически исключены какие-либо сведения о международном паралимпийском движении, несмотря на то, что в настоящее время актуализируется повышенное внимание к этим вопросам в связи с активной подготовкой России к проведению Олимпийских и Паралимпийских зимних игр в г. Сочи в 2014 году. Таким образом, выявленное в массовой практике состояние и уровень проведения уроков по физической культуре не способствует усилению социализирующей функции физического воспитания в начальной школе.

Для выявления исходного уровня социальной ориентированности учащихся начального звена мы провели ряд диагностических исследований. В результате нами были выявлены социальные проявления в виде агрессивного поведения в среде младших школьников, особенно среди воспитанников школы-интерната (41,5%). Агрессия выявляется на уроках физкультуры в форме беспричинных конфликтов между учащимися, в неприятии команд и указаний педагога, причём как мальчиков, так и девочек. У большей части третьеклассников в школе-интернате был обнаружен не соответствующий возрасту кругозор, повышенная учебная тревожность, страх самовыражения (около 60%), страх проверки знаний (более 60% учащихся), страх не соответствовать ожиданиям окружающих (более 30%). Такая

психологическая напряжённость, обусловленная, на наш взгляд, предшествующим неблагоприятным семейным этапом жизни, вызывает у школьников на уроках физкультуры чувство зажатости, боязни, тормозит запоминание правил игры, названий инвентаря и видов спорта, исходных положений тела, двигательных действий. Демонстрацию грубости, конфликтности, выраженный индивидуализм мы можем объяснить проявлением своеобразной защитной реакции на круглосуточное пребывание детей в стенах школы интернатного типа, что в условиях среднего однообразия влияет на повышение психологической напряженности обучающихся.

По нашим наблюдениям, более трети младших школьников (38,8%) имеют заниженную самооценку. На уроках физической культуры это отмечается в пассивности, стремлении быть не замеченными и избегать выполнения лидирующих функций в игре, эстафете или при показе заданий. На основании наблюдений, опросных методов и проведенной диагностики на этапе констатирующего эксперимента мы распределили младших школьников по уровням социальной ориентированности (таблица 1).

Мы сопоставили выявленные доминирующие особенности учащихся экспериментальных учебных заведений с требуемыми (таблица 2).

Результаты констатирующего этапа эксперимента послужили убедительным основанием для того, чтобы определить и чётко обозначить последовательность решения проблем социального ориентирования младших школьников средствами физической культуры, а именно:

1) культивирование представления у учащихся начальных классов о физической культуре как о важном общественном явлении;

2) введение в содержание внеклассной работы теоретико-практического раздела – олимпийское и паралимпийское образование – как эффективного информативно-воспитательного наглядного средства социального ориентирования учащихся;

3) развитие познавательной сферы учащихся за счёт теоретических знаний, расширения словаря специальных терминов (стойка, шеренга, вис, хват и т.д.);

4) формирование коммуникативных и поведенческих качеств детей: дисциплинированности, умения сотрудничать и бесконфликтно взаимодействовать с одноклассниками на уроках, внеклассных занятиях и вне школы;

5) развитие начальных форм рефлексии младших школьников.

На формирующем этапе апробировались и корректировались организационные и содержательные условия социального ориентирования младших школьников: содержание уроков физической культуры, внеклассные мероприятия, включающие эстафеты, интеллектуальные индивидуальные и командные игры, классные часы, конкурсы по олимпийской тематике, игровые программы, миниконференции, внутришкольные спортивные соревнования, физкультпаузы на каждом общеобразовательном предмете, подвижные перемены, гимнастика до учебных занятий.

В основу внеклассной работы учащихся 3-4-х классов было положено олимпийское и паралимпийское образование младших школьников. Значимость олимпийского образования сегодня признается во всем мире, однако его педагогические аспекты, особенно в работе с младшими школьниками, остаются слабо изученными. Заметим, несмотря на высокий воспитательный потенциал, в программах для начальных школ паралимпийскому образованию практически нет места. Между тем известно, российские школы в настоящее время широко внедряют инклюзивное образование, и в этой связи подчеркнём, что в одной из наших экспериментальных школ № 54 обучаются дети с ДЦП и инвалиды-«колясочники», что по определению обязывает учителей к использованию элементов паралимпийского образования в работе с ними. В нашем эксперименте элементы модифицированного варианта олимпийского и паралимпийского образования включались как в урочную, так и во внеклассную деятельность. С младшими школьниками проводились беседы, интеллектуальные игры, конференции, а также игры по станциям, курсово-игровые программы. Детями позитивно воспринимается цикл внеклассных мероприятий, когда каждое последую-

щее является продолжением предыдущего, заинтересовывает учащихся разнообразием видов спорта и примерами выработки нравственно-волевых качеств, самоорганизации спортсменов с различными видами инвалидности.

Остановимся на коммуникативном подходе в организации уроков физической культуры, отражающемся в подборе учителем таких заданий, чтобы учащиеся нуждались в необходимой помощи товарищей при работе в парах, в сцеплении, при страховке, при распределении обязанностей в командных играх и заданиях. Опыт показал, что включение подобных заданий приводит к преодолению тактильного барьера между детьми, сплочению, к установлению дружеских личных отношений, позволяет организовать педагогический процесс как один из способов получения детьми социально-коммуникативного опыта.

К эффективным социализирующим средствам двигательной деятельности мы отнесли оздоровительную аэробику, катание на коньках, народные игры и забавы. Наблюдения позволили выявить основные преимущества оздоровительной аэробики над иными видами двигательной деятельности благодаря музыкальному сопровождению, эмоционально окрашенным движениям, развивающим чувство такта, ритма, красоты, пластику и координацию движений. Катание на коньках привлекает школьников наличием «свободного времени» на катке и возможностью неформального общения между собой. Установлено позитивное отношение младших школьников к народным подвижным играм и забавам, к которым в нашей работе мы отнесли лапту, городки, горелки, салки, «стенка на стенку», хороводы, в зимнее время – снежки, катание на санках-ледяных, зимние эстафеты и т.д. Наблюдения доказывают позитивное влияние этих привлекательных видов двигательной активности для знакомства учащихся с культурой наших предков, со старинными названиями привычных игр и с традициями, например, приветствовать соперника. Активное взаимодействие детей друг с другом на фоне высокой эмоциональности и непринужденности положительно сказывается на сплочении одноклассников и расширении их познавательной сферы, и, по нашему твёрдому убеждению, являются важными средствами социализации.

Наш педагогический эксперимент длился в течение 5 лет. Среди специалистов, которые непосредственно участвовали в экспериментальной работе с детьми, укажем учителей физической культуры, педагогов начальных классов, заместителей директора по учебно-воспитательной работе и студентов Томского государственного педагогического университета. Диссертант выполнял функции организатора и координатора исследовательского проекта, разрабатывал методические пособия для педагогов и содержательное обновление урочных и внеклассных форм физического воспитания. Не реже одного раза в четверти проводился специальный рефлексивный семинар для участников проекта с целью коррекции содержания педагогического эксперимента и полученных результатов.

Замеры исследуемых показателей проводились по 3 раза в каждой контрольной и экспериментальной группе в общеобразовательной школе и школе-интернате. Анализ полученных замеров свидетельствует о постепенном нарастании ожидаемых результатов социального ориентирования учащихся в ходе экспериментальной работы, по итогам которой нами были зафиксированы позитивные изменения младших школьников в каждой из контрольных (далее КГ) и экспериментальных (далее ЭГ) групп. В экспериментальных классах, по данным мониторинга, позитивные тенденции выражены ярче по показателям: коммуникативные качества ($P < 0,05$); поведенческие и нравственные качества ($P < 0,05$).

Наблюдения показали, что в экспериментальных классах дети в большей степени предрасположены к сотрудничеству, более уверены в своих возможностях, отмечено значительное повышение культуры общения, дисциплинированности, снижение агрессивности. Отметим, что социальное ориентирование школьников интернатного учреждения проходит несколько медленнее и сложнее, чем у сверстников из общеобразовательных школ, но при эффективной целенаправленной работе с этими детьми уровень социального развития приближается к нормативному уровню сверстников.

Библиографический список

1. Селютина, А.В. Социальное развитие младших школьников средствами адаптивной педагогики (на примере физического воспитания) // Вестник Томского государственного педагогического университета научный журнал. – 2012. – № 5(120).
2. Бережная, И.Ф. Формирование социальных ориентаций подростков в детском загородном лагере. – Воронеж, 1998.

3. Полянских, Н.Г. Формирование социальных ориентаций подростков в детских и юношеских объединениях: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2002.
4. Зорина, Н.А. Генезис социальной ориентации как механизма социально-нравственного поведения детей дошкольного возраста // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2012. – № 3.
5. Тукмачев, М.А. Социальное ориентирование старшеклассников средствами телевидения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Кострома, 2006.

Bibliography

1. Selyutina, A.V. Socialnoe razvitiye mladshikh shkolnikov sredstvami adaptivnoy pedagogiki (na primere fizicheskogo vospitaniya) // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta nauchniy zhurnal. – 2012. – № 5(120).
2. Berezhnaya, I.F. Formirovaniye socialnykh orientatsiy podrostkov v detskom zagorodnom lagere. – Voronezh, 1998.
3. Polyanskikh, N.G. Formirovaniye socialnykh orientatsiy podrostkov v detskiy i yunosheskikh obhdineniyakh: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – M., 2002.
4. Zorina, N.A. Genesiz socialnoy orientatsii kak mekhanizma socialno-nravstvennogo povedeniya detey doskolnogo vozrasta // Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. – 2012. – № 3.
5. Tukmachev, M.A. Socialnoe orientirovaniye starshklassnikov sredstvami televideniya: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Kostroma, 2006.

Статья поступила в редакцию 14.12.13

УДК 37.025

Alexandrina N.B. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL DIRECTIONS OF DEVELOPING OF MUSICAL-CREATIVE ABILITIES AMONG PUPILS-PIANISTS OF CHILDREN'S SCHOOLS OF ARTS. The article is devoted to the main aspects of psychological and pedagogical occupation of teachers of children's school of arts in developing of musical-creative abilities among pupils-pianists.

Key words: children's schools of arts, musical-creative abilities, educational space, positive motivation, personal-knowledge approach, occupational approach, pedagogical reflexion, subject-to-subject relations, improvisatory habits.

Н.Б. Александрина, соискатель каф. педагогики и психологии Челябинской гос. академии культуры и искусств, преп. Детской школы искусств № 11, г. Челябинск, E-mail: nalexandrina@mail.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНО-ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ-ПИАНИСТОВ ДЕТСКИХ ШКОЛ ИСКУССТВ

В статье рассматриваются основные аспекты психолого-педагогической деятельности преподавателей детских школ искусств в процессе развития музыкально-творческих способностей учащихся-пианистов.

Ключевые слова: детские школы искусств, музыкально-творческие способности, образовательное пространство, позитивная мотивация, личностноориентированный подход, деятельностный подход, педагогическая рефлексия, субъект-субъектные отношения, навыки импровизации.

Задача развития музыкально-творческих способностей у учащихся детских школ искусств в настоящее время является одной из важнейших в связи со следующим:

– изменение приоритетов в сфере образования, необходимость воспитания творчески-преобразующего типа личности, что отражено в нормативно-правовых актах: в Законе РФ «Об образовании», в котором подчеркивается значение дополнительного образования в самоопределении личности и создании условий для ее самореализации (ст. 2-4), также в Национальной доктрине развития системы Российского образования до 2025 г., которые являются основополагающими в деятельности учреждений дополнительного образования детей;

– «востребованность композиторов, создающих новые произведения во всех жанрах инструментальной и вокальной музыки, аранжировщиков, деятельность которых связана с преобразованием музыкального материала, пианистов-импровизаторов во всех жанрах эстрадной и джазовой музыки, а также пианистов-концертмейстеров, владеющих импровизационными навыками, в работе с хореографами (особенно на хореографических уроках) и вокалистами;

– доступность получения музыкальной информации из всех источников коммуникации и возможностью ознакомления в кабинетных условиях с музыкальными произведениями различных стилей и жанров, национальных культур в исполнении выдающихся солистов и оркестров. Это облегчает изучение музыкальных произведений и дает возможность использовать навыки игры на музыкальном инструменте для развития в индивидуально-творческом плане» [1, с. 110].

В связи с актуальностью развития музыкально-творческих способностей учащихся-пианистов детских школ искусств большую значимость приобретает проблема психолого-педагогической направленности развития вышеуказанных способностей.

Специальной научно-педагогической и методической литературы по данной проблеме не имеется, поэтому в данном исследовании автор руководствовался работами по общей педагогике и психологии (В.В. Давыдов, А.А. Леонтьев, Л.М. Митина, Д.Н. Узнадзе), работами по развитию музыкально-творческих способностей детей (К. Орф, Б.В. Асафьев), статьями по развитию навыков творческого музицирования (Т. Родионова, Т. Мун), исследованиями по развитию и коррекции музыкальных способностей (В. Петрушин, В.М. Подуровский, Н.В. Суслова, Д.К. Кирнарская), учебно-методическими пособиями по импровизации (И. Бриль, Д. Брубек, П. Живайкин, Д. Крамер, Ю. Чугунов, Р.С. Столяр).

Детские школы искусств, относящиеся к системе дополнительного образования, являются предпрофессиональной ступенью профессионального музыкального образования. Главная цель инноваций в системе дополнительного образования – это разрешение противоречия между репродуктивным и творческим компонентами педагогической деятельности в процессе воспитания творческой личности, что определяет психолого-педагогическую направленность процесса развития музыкально-творческих способностей учащихся-пианистов детских школ искусств.

Музыкально-творческие способности относятся к категории способностей, посредством которых учащийся-музыкант может заниматься продуктивной музыкально-творческой деятельностью. Это общие художественно-творческие и специальные музыкальные способности. Общие способности – художественное воображение, впечатлительность, эмоциональность, концентрация внимания, интуиция, творческое мышление, чувство новизны; специальные способности – музыкальный слух во всех его компонентах, чувство ритма, ладовое чувство, музыкальная память и мышление. Для успешного развития музыкально-творческих способностей учащихся-пианистов необходимо создание

специального образовательного пространства, способствующего успешной реализации педагогических задач. Образовательное пространство представляет собой материальную среду обучения, а также систему педагогических условий и факторов, методов и приемов обучения. К материальной среде следует отнести обеспечение качественным музыкальным инструментом, а также аудио и видеоаппаратурой, что помогает успешному развитию всех компонентов музыкального слуха учащихся, развитию навыков интерпретации художественного образа в звуковой палитре и последующего его отображения языком нотных символов. К педагогическим условиям следует отнести позитивную творческую мотивацию, личностноориентированный подход, субъект-субъектный тип взаимосвязи между преподавателем и учащимся, деятельностный подход, принципы рефлексивного управления образовательным пространством. Педагогические факторы — это предметное обеспечение процесса развития музыкально-творческих способностей учащихся: специальные программы обучения, индивидуальные планы, в которых программа курса скорректирована с учетом индивидуальных психофизиологических особенностей и уровня развития музыкальных способностей ученика, а также приемы и методы развития музыкально-творческих способностей.

Для успешного развития музыкально-творческих способностей прежде всего необходима позитивная мотивация учащихся к творческой деятельности. Задача преподавателя — определить доминирующий мотив в творческой деятельности учащегося и развивать его; следует отметить, что среди разнообразных мотивов к творческой деятельности учащихся преобладают личные и профессиональные мотивы. Формирование творческой мотивации связано с целеполаганием, познавательным и эстетическим интересами, ориентацией в художественных ценностях, в том числе в мировой музыкальной культуре, установкой на позитивное отношение к творческой деятельности, свободное от бытового прагматизма. Развитие позитивной мотивационной сферы учащегося желательно развивать в соответствии с основными мотивационными функциями: стимулирующей, связанной с ускорением конкретной деятельности, в том числе творческой; целеполагающей функцией, отражающей осмысление результата творческой деятельности; направляющей функцией; регулирующей, связанной с изменениями потребностей и мотивов творческой деятельности учащегося, а также контрольной, связанной с проверкой достижений музыкально-творческой деятельности [2].

Личностноориентированный подход является одним из основополагающих в реализации творческого потенциала учащихся-пианистов детских школ искусств, так как основной формой обучения являются индивидуальные занятия с учениками, при которых субъект-субъектные отношения имеют максимальную степень воздействия. С одной стороны — это воздействие преподавателя на ученика: личностно-психологическое, обучающее, развивающее, формирующее во всем многообразии аспектов музыкально-творческого воспитания; с другой стороны — рефлексия ученика на педагогическое воздействие с привнесенными личностными качествами ученика, что составляет в учебном процессе триаду «педагог-музыка-ученик». Рефлексия ученика проявляется в «осознании себя как творческой личности, реализации музыкально-творческого потенциала (импровизации, сочинение авторских произведений, выступления в концертах, фестивалях, конкурсах), в самоутверждении, в самооценке, самокоррекции, и, главное, — в самореализации» [3, с. 15]. Большое значение в творческом воспитании учащегося-музыканта имеет направленность на осознание своей причастности к национальной и мировой музыкальной культуре. В данном аспекте следует отметить положения «Я-концепции» (К. Роджерс, Д. Майер, А. Ренан), которые ориентируют личность на самосознание себя во множестве социальных ролей и, в частности, в роли творческого индивидуума.

Развитие музыкально-творческих способностей осуществляется в процессе деятельности преподавателя и ученика, в связи с чем необходимо отметить значение деятельностного подхода в развитии вышеуказанных способностей. Д.Н. Узнадзе подчеркивает значение творческой деятельности для социального развития и разделяет творческую деятельность на репродуктивную и продуктивную с «разработкой новых идей и выбором соответствующих им средств для достижения известных целей» [4, с. 160]. Деятельностный подход связан с готовностью, которая характеризует возможность совершения личнос-

тью определенных действий. Готовность к действию предполагает наличие определенных знаний, умений, навыков и «реализуется за счет проявления своих отдельных составляющих: нейродинамической сформированности действия, физической подготовленности, психологических факторов готовности» [5, с. 137]. Основа готовности учащихся-пианистов к продуктивной музыкально-творческой деятельности имеет внешнее и внутреннее проявление. Внешнее — это знание основ музыкальной системы, владение навыками игры на музыкальном инструменте, умение фиксировать музыкальную мысль нотными символами. Внутреннее проявление — это яркое творческое воображение, желание реализовать художественные образы средствами звуковой палитры. В процессе развития музыкально-творческих способностей учащимися осуществляются различные виды деятельности: познавательная — ознакомление с музыкальными произведениями различных национальных культур, стилей и жанров, освоение выразительных возможностей музыкальных инструментов и системы музыкальной нотации. Развивающая деятельность направлена на развитие всех компонентов музыкального слуха, памяти, чувства ритма, ладового чувства, навыков игры на музыкальном инструменте. Эстетическая деятельность развивает художественный вкус, чувство меры, художественно-образное мышление. Интеллектуальная деятельность предполагает овладение основами европейской музыкальной системы, интерпретации слуховых представлений знаковыми символами, ознакомление с логикой построения музыкальных форм. Творческая деятельность предстает в репродуктивной и продуктивной форме: репродуктивная — это концертно-исполнительская деятельность, связанная с выступлениями в концертах, конкурсах, фестивалях, в том числе исполнение собственных сочинений; продуктивная — создание авторских произведений, аранжировок, импровизационное творчество. Ценностно-ориентационная деятельность выражается в осознании учащимся значимости собственной деятельности в системе ценностей данного социума, а также в профессиональной перспективе. При этом следует отметить следующие виды деятельности преподавателя: коммуникативную, связанную с установлением контакта между учеником и преподавателем, взаимодействием и взаимодоверием между ними, проектировочно-целевую деятельность, определяющую конечную цель, этапы обучения и планирование управления музыкально-творческой деятельностью учащегося (составление индивидуального плана и программы обучения). Далее следует отметить организационно-методическую деятельность, представляющую собой отбор средств и методов в соответствии целям деятельности и уровню музыкального развития учащегося, и диагностическую деятельность — определение уровня музыкального развития ученика, его психофизиологических особенностей, интеллектуального и художественно-творческого потенциала и степени готовности преподавателя к управлению творческой деятельностью учащегося. И, в заключение, мы отмечаем стимулирующе-регулятивную деятельность преподавателя — отбор информации о процессе обучения, стимулирование деятельности учащегося, коррекцию процесса обучения, а также контрольно-оценочную деятельность — периодическую проверку достижений музыкально-творческой деятельности учащегося (открытые и контрольные уроки, концертные и конкурсные выступления) с оценкой результатов деятельности [6].

Процесс развития музыкально-творческих способностей предполагает осознание преподавателем степени ответственности перед поставленной педагогической задачей, понимание трудностей педагогического процесса, осознание степени восприятия учеником педагогического воздействия, что требует объективной самооценки деятельности. Данные факторы являются компонентами педагогической рефлексии. Педагогическая рефлексия — это установка на самопознание, самоанализ и творческую деятельность, она предполагает самооценку профессиональных, личностных и творческих достижений [7]. Принципы рефлексивного управления являются необходимым организационно-педагогическим условием эффективного развития музыкально-творческих способностей учащихся. Необходимо отметить следующие принципы: во-первых, — это принцип природосообразности, предполагающий обучение в соответствии индивидуальным музыкальным способностям, возрастным и психофизиологическим особенностям учащегося, опору на зону ближайшего развития, а также соответствие уровня развития творческих способностей учащихся личным потенциальным возмож-

ностям преподавателя. Далее следует принцип гуманизации, который предполагает отношения доверия между преподавателем и учащимися в течение всего педагогического процесса. Следующим является принцип диалогизации, связанный с переходом от отношений субординации к отношениям сотрудничества между преподавателем и учащимся; данный принцип предполагает стимулирование учащихся к творческому развитию, создание условий для творческой самореализации и осуществления свободы выбора. И, наконец, принцип целостности, основным фактором которого является единство и завершенность всех компонентов творческого развития учащегося [8].

В нашем исследовании для развития музыкально-творческих способностей у учащихся-пианистов младших классов детских школ искусств применялись методы формирования и методы развития. Методы формирования реализовывались в осуществлении эстетической и познавательной направленности развития личности учащихся, в формировании их музыкальной культуры, а также в формировании исполнительских навыков и умений. Здесь следует отметить формирование пианистического аппарата (руки учащегося), приобретение учащимися начальных навыков игры на инструменте. В качестве метода развития значительное внимание уделялось обучению навыкам инструментальной импровизации, развивающей ладово-гармоническое мышление, чувство стиля, координацию, подвижность нервных процессов. Импровизационные навыки развивают деятельность обеих полушарий головного мозга, являясь образно-эмоциональным процессом, требующим аналитического и конструктивного мышления, что ускоряет процесс обучения, делает его более эффективным, главное – дает возможность ученику осознать свою творческую индивидуальность, свою уникальность в мире.

Воспитанием навыков импровизации желательно начинать заниматься на начальной стадии обучения, когда учащийся осваивает определенные стадии музыкального языка и в различной степени овладевает ими так же, как и разговорной речью и грамматикой. Задача музыкально-творческого воспитания – на ранней стадии музыкального развития формировать и развивать индивидуальный музыкальный язык ученика: интонационный (язык «музыкальных слов»), затем мелодический язык (фразы, предложения), ритмический язык, ладово-гармонический, тембровый, далее – изучать основы музыкальной формы, композиции. В процессе исследования была разработана и апробирована программа по начальному курсу импровизации и на ее основе написано учебно-методическое пособие «Начальный курс фортепианной импровизации». В программе обучения и методических рекомендациях к ней определено образовательное пространство для успешных занятий, а также факторы и условия, методы и приемы обучения. Предложена систематизация средств, с помощью которых осуществляется импровизационное творчество: материальных, художественных и специфически музыкальных; систематизированы виды импровизации по

способу звукоизвлечения, по составу исполнителей, по стилевым особенностям, по музыкально-тематическому материалу, по музыкальной форме и фактуре изложения музыкального материала. Программа имеет следующие направления: ритмические импровизации; изобразительные (тембровые, динамические, на заданный образ) импровизации; диатонические и хроматические секвенции (мелодические, аккордовые); импровизации в пентатонике на черных клавишах и в диатонике; вокальные импровизации с последующей нотацией; сочинение подголосков, секвенций и канонов; подбор мелодий на слух и аккомпанемента с последующей нотацией; изучение видов фортепианной фактуры, гармонических функций, основ музыкальной формы; импровизации в стиле марша, польки, вальса, лирической мелодии, сочинение мелодии к гармонической последовательности, песен на заданный стихотворный текст, пьес.

Занятия импровизацией оказали положительное влияние на развитие тембрового и ладово-гармонического слуха, «внутреннего» слуха, ритмического чувства, умение мыслить нотами. Активизировались навыки импровизации: умение импровизировать на заданный образ с использованием различных штрихов, динамики, типов фактуры, педализации, ладово-гармонических связей; появились навыки свободной импровизации, сочинения небольших пьес и песен на стихотворный текст, начальные навыки аранжировки. Ярче стали исполнительские качества: увереннее владение инструментом, появился артистизм.

Апробация материалов исследования осуществлялась путем участия в научно-практических конференциях, публикации научных статей, монографии. Эффективность работы по данной программе подтверждена успешными выступлениями учащихся в концертах, фестивалях и конкурсах: детских джазовых фестивалях «Бэби-джаз» (2004, 2009, 2010), городских фестивалей-конкурсов творческого музицирования «Учись, выдумывай, твори!» (2005, 2007), Международном детском и юношеском конкурсе-фестивале «Урал принимает друзей» (2012, 2013), III Всероссийском конкурсе молодых композиторов им. С.С. Прокофьева (2012), Международном конкурсе-фестивале «Уральская сказка» (2012, 2013).

Таким образом, мы отмечаем значимость и основные аспекты психолого-педагогической направленности деятельности преподавателей детских школ искусств в процессе развития музыкально-творческих способностей учащихся-пианистов: создание специального образовательного пространства, значение позитивной творческой мотивации, личностноориентированного и деятельностного подходов, педагогической рефлексии и принципов рефлексивного управления, определили роль субъект-субъектных отношений между преподавателем и учащимся, отметили значение навыков импровизации, что способствует успешному выполнению задачи развития музыкально-творческих способностей учащихся и воспитанию творческой личности.

Библиографический список

1. Александрина, Н.Б. Импровизация как метод развития музыкально-творческих способностей учащихся-пианистов детских школ искусств // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. – 2011. – № 4(28).
2. Александрина, Н.Б. Формирование позитивной мотивации у учащихся-пианистов детских школ искусств // Теория и практика педагогики и психологии профессионального и общего образования: Вестник ЧГАКИ. – Челябинск. – 2008. – № 2. – Вып. 29.
3. Александрина, Н.Б. Личностно-ориентированный подход как необходимое условие успешного развития музыкально-творческих способностей учащихся детских школ искусств // Молодежь в науке и культуре XXI века: материалы VI Международной научно-творческой конф. молодых ученых, аспирантов и соискателей. – Челябинск, 2007. – Ч. I.
4. Узнадзе, Д.Н. Теория установки. – М., 1997.
5. Леонтьев, А.А. Психология обучения. – М., 1997.
6. Деятельностный подход в обучении и формировании творческой личности: сб. статей / под ред. В.В. Давыдова. – Уфа, 1990.
7. Митина, Л.М. Психология профессионального развития учителя. – М., 1998.
8. Формирование профессиональной культуры учителя / под ред. В.А. Сластенина. – М., 1993.
9. Парыгин, Б.Д. Социальная психология. – СПб., 1999.
10. Яковлева, Н.О. Педагогическое проектирование педагогических систем: дис. ... д-ра пед. наук. – Челябинск, 2003.
11. Александрина, Н.Б. Музыкально-творческие способности. – LAP LAMBERT Academic Publishing. – Germany, 2013.

Bibliography

1. Aleksandrina, N.B. Improvizaciya kak metod razvitiya muzhkaljno-tvorcheskikh sposobnostey uchastikhhsya-pianistov detskikh shkol iskusstv // Vestnik Chelyabinskoy gosudarstvennoy akademii kul'tur i iskusstv. – 2011. – № 4(28).
2. Aleksandrina, N.B. Formirovanie pozitivnoy motivacii u uchastikhhsya-pianistov detskikh shkol iskusstv // Teoriya i praktika pedagogiki i psikhologii professional'nogo i obshchego obrazovaniya: Vestnik ChGAKI. – Chelyabinsk. – 2008. – № 2. – Vihp. 29.
3. Aleksandrina, N.B. Lichnostno-orientirovanniy podkhod kak neobkhodimoe uslovie uspeshnogo razvitiya muzhkaljno-tvorcheskikh sposobnostey uchastikhhsya detskikh shkol iskusstv // Molodezh v nauke i kul'ture XXI veka: materialih VI Mezhdunarodnoy nauchno-tvorcheskoy konf. molodikh uchastikhhsya, aspirantov i soiskateley. – Chelyabinsk, 2007. – Ch. I.
4. Uznadze, D.N. Teoriya ustanovki. – M., 1997.
5. Leontjev, A.A. Psikhologiya obucheniya. – M., 1997.

6. Deyatel'nostnyy podkhod v obuchenii i formirovanii tvorcheskoy lichnosti: sb. statey / pod red. V.V. Davihdova. – Ufa, 1990.
7. Mitina, L.M. Psikhologiya professional'nogo razvitiya uchitelya. – M., 1998.
8. Formirovanie professional'noy kul'tur uchitelya / pod red. V.A. Slavenina. – M., 1993.
9. Parigin, B.D. Social'naya psikhologiya. – SPb., 1999.
10. Yakovleva, N.O. Pedagogicheskoe proektirovanie pedagogicheskikh sistem: dis. ... d-ra ped. nauk. – Chelyabinsk, 2003.
11. Aleksandrina, N.B. Muzhkalno-tvorcheskoe sposobnosti. – LAP LAMBERT Academic Publishing. – Germany, 2013.

Статья поступила в редакцию 12.12.13

УДК 378

Aliphanova F.N., Omarova A.A. FACTORS FEELINGS IN INTERNATIONAL EDUCATION A MULTICULTURAL ENVIRONMENT. The article is devoted to the formation and education of international sentiment among adolescents and young people in a multinational team.

Key words: internationalism, patriotism, tolerance, tolerance.

Ф.Н. Алипханова, д-р пед. наук, проф. каф. педагогики и технологий профессионального образования ФГБОУ ВПО «Дагестанский гос. педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: fatima2365@mail.ru;
А.А. Омарова, соискатель каф. педагогики и технологий профессионального образования ФГБОУ ВПО «Дагестанский гос. педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: amina.omarova@mail.ru

ФАКТОРЫ ВОСПИТАНИЯ ИНТЕРНАЦИОНАЛЬНЫХ ЧУВСТВ В МНОГОНАЦИОНАЛЬНОМ КОЛЛЕКТИВЕ

Статья посвящена вопросам формирования и воспитания интернациональных чувств у подростков и молодежи в условиях многонационального коллектива.

Ключевые слова: интернационализм, патриотизм, толерантность, толерантное сознание.

В современных условиях приобретает особую актуальность и значимость патриотическое и интернациональное воспитание учащейся молодежи. Система патриотического и интернационального воспитания в Дагестане предусматривает формирование и развитие социально значимых ценностей, гражданственности, патриотизма и интернационализма в процессе обучения и воспитания.

Содержание патриотического и интернационального воспитания вузе включает культурно-исторический, социально-политический, психолого-педагогический, духовно-нравственный, военно-технический и физический компоненты. Приоритетными направлениями патриотического и интернационального воспитания является возрождение у студентов традиционного чувства гражданской гордости, воспитание патриотизма, интернационализма, дружбы, веротерпимости, уважения к другим народам и формирование готовности к созиданию на благо Отечества, к его защите [1]. Однако, события последнего времени (социальная дифференциация общества, девальвация духовных ценностей, падение нравственных устоев молодежи, криминальная обстановка в республике) оказало негативное влияние на патриотическое и интернациональное воспитание молодежи Дагестана. Все эти объективные и субъективные процессы обострили национальный вопрос. Патриотизм кое-где стал перерождаться в национализм. Во многом утрачено значение патриотизма и интернационализма. Молодежь стала равнодушной, безразличной, агрессивной, неуважительной к старшему поколению, историческому прошлому. Наблюдается устойчивая тенденция падения нравственности, духовности, престижа военной и государственной службы. В этих условиях значительно возрастает значение правильно организованной и целенаправленной работы по патриотическому и интернациональному воспитанию учащейся молодежи, очевидна неотложность решения на государственном уровне острых проблем системы воспитания патриотизма, интернациональной дружбы как основы консолидации общества и укрепления государства Российской Федерации.

Дети и молодежь вовлекаются в ту или иную систему отношений, сложившихся между народами страны и республики, которые оказывают определяющее влияние на формирование у людей культуры межнационального общения. Однако определяющее влияние межнациональных отношений на формирование у молодежи отношений к людям разных национальностей не является прямым отражением социально-этнической среды, а воспитание – процессом прямого перевода социального опыта во внутренний мир личности, социальных норм и ценностей общества в личные нормы и ценности. Личность является про-

дуктом развития психики человека в социальных условиях. Чтобы формировать ее в нужном направлении, организуется специальный процесс воспитания. При этом следует помнить, что воспитание, целенаправленно организуемое институтами общества (государственная политика, семья, школа, СМИ, интернет), протекает тем успешнее, чем полнее оно учитывает влияние, которое оказывают на человека объективные условия его жизни, социальная среда [2].

Определение состава дисциплин учебных планов школы и вуза и системы знаний, составляющих программы и учебники, позволит в полной мере осуществлять воспитательные функции обучения, формировать у учащихся правовые, морально-этические, эстетические представления, взгляды, убеждения и качества личности гражданина многонациональной Российской Федерации. Правовой основой отбора учебных предметов и определения их воспитательной функции являются: Конституция РФ, Закон РФ «Об образовании», Стратегия государственной национальной политики РФ на период до 2025 года, Государственный стандарт образования и др.

Так, в Стратегии государственной национальной политики РФ до 2025 года определена система мер по регулированию отношений народов страны, укреплению федеративного государства, воспитанию граждан в духе российского патриотизма, дружбы народов и веротерпимости. Эффективность реализации государственной национальной политики РФ обеспечивается непрерывной и согласованной деятельностью государственных органов и органов местного самоуправления, институтов гражданского общества с комплексным использованием политических, правовых, организационных, социально-экономических, информационных и иных мер, направленных на решение задач в рамках вышеназванных направлений [3]:

а) совершенствование государственного управления в сфере государственной национальной политики Российской Федерации;

б) обеспечение межнационального мира и согласия, гармонизация межнациональных (межэтнических) отношений;

в) обеспечение равноправия граждан, реализации конституционных прав граждан в сфере государственной национальной политики России;

г) создание условий для социальной и культурной адаптации и интеграции мигрантов;

д) обеспечение социально-экономических условий для эффективной реализации государственной национальной политики Российской Федерации;

е) укрепление единства и духовной общности многонационального народа Российской Федерации (российской нации);
 ж) сохранение и развитие этнокультурного многообразия народов России;

з) создание условий для обеспечения прав народов России в социально-культурной сфере;

и) развитие системы образования, гражданско-патриотического воспитания подрастающего поколения;

к) обеспечение оптимальных условий для сохранения и развития языков народов России, использования русского языка как государственного языка;

л) информационное обеспечение реализации государственной национальной политики РФ;

м) совершенствование взаимодействия государственных и муниципальных органов с институтами гражданского общества;

н) развитие международного сотрудничества в сфере государственной национальной политики РФ.

Таким образом, мы видим, что государство констатирует, узаконивает обеспечение экономических, политических, правовых и организационных условий достижения поставленной цели – воспитания у российских граждан культуры межнационального общения.

Исходя из научно-педагогического анализа Стратегии государственной национальной политики РФ до 2025 года, в Республике Дагестан реализуются меры, нацеленные на разработку и реализацию учебных курсов по воспитанию культуры межнационального общения:

- Осуществляются научные исследования по разработке методологии и теории воспитания культуры межнационального общения, формирование гражданственности, патриотизма и веротерпимости.

- В содержание школьного и вузовского образования вносятся знания, направленные на формирование культуры межнационального общения.

- В государственные образовательные стандарты включаются требования, обеспечивающие знание выпускниками вузов основных положений государственной национальной поли-

тики, формирование у них патриотизма, дружбы народов и толерантного сознания.

- Разрабатываются школьные и вузовские курсы «Педагогика и психология межнационального общения», соответствующие государственным образовательным стандартам основного общего и высшего профессионального образования России.

- Государственная национальная политика широко освещается в СМИ; распространяются знания о совместной жизни и общности интересов народов России, формирующие у граждан чувства и сознания российского патриотизма, дружбы народов и веротерпимости.

- Проводятся молодежные форумы, конгрессы, фестивали («Каспий», «Фестиваль молодежи Кавказа», «Неделя дружбы студенческой молодежи», «Форум юных граждан» и др.), основной темой которых является формирование толерантного сознания у подрастающего поколения др.

Проведенный анализ условий формирования интернациональных чувств у молодежи в условиях многонационального Дагестана показывает, что в этом сложном динамичном процессе взаимодействует несколько социально-культурных сред, что составляет культурно-образовательное пространство [4]:

- общество с опорой на национальные представления о ценностях и задачах воспитания, создающее историко-культурный фон, особую атмосферу, в которой молодой человек формируется как личность, обретая и личностную, и культурную, и национальную идентификацию;

- государство, определяющее правовые, социальные, экономические основы жизнедеятельности и нации в целом, и молодого человека в частности;

- семья, формирующая систему личностных ценностей, диктующая нормы бытового и социального поведения;

- средства массовой информации, создающие информационный фон воспитания;

- учебные заведения, выполняющие образовательную функцию;

- творческие коллективы, создающие условия для социального, культурного и гражданского становления.

Библиографический список

1. Маллаев, Д.М. Патриотическое воспитание: опыт Дагестанского педагогического университета // Педагогика. – 2008. – № 8.
2. Хомяков, М.Б. Идентичность, толерантность и идея гражданства // Гражданские, этнические и религиозные идентичности в современной России: сб. научных трудов. – М., 2006.
3. Стратегия государственной национальной политики РФ до 2025 г.
4. Гасанова, З.З. Воспитание толерантной личности в полиэтнической и многоконфессиональной среде // Проблемы сохранения толерантности в условиях полиэтнического и многоконфессионального региона. – Махачкала, 2008.

Bibliography

1. Mallaev, D.M. Patrioticheskoe vospitanie: opyt Dagestanskogo pedagogicheskogo universiteta // Pedagogika. – 2008. – № 8.
2. Khomyakov, M.B. Identichnostj, tolerantnostj i ideya grazhdanstva // Grazhdanskije, etnicheskije i religioznihe identichnosti v sovremennoj Rossii: sb. nauchnih trudov. – M., 2006.
3. Strategiya gosudarstvennoj nacionalnoj politiki RF do 2025 g.
4. Gasanova, Z.Z. Vospitanie tolerantnoj lichnosti v poliehtnicheskoyj i mnogokonfessionalnoj srede // Problemih sokhraneniya tolerantnosti v usloviyakh poliehtnicheskogo i mnogokonfessionalnogo regiona. – Makhachkala, 2008.

Статья поступила в редакцию 15.12.13

УДК 378

Ataeva E.A. MAJOR THEORETICAL APPROACHES TO INFORMATION CULTURE FUTURE TEACHER PROFESSIONAL EDUCATION. In this paper we study and covers the main theoretical approaches to the formation of information culture of the future teacher training.

Key words: approach, humanistic approach, student-centered approach, creative and technological approach, cultural approach, system approach.

Э.А. Атаева, соискатель каф. педагогики и технологий профессионального образования ФГБОУ ВПО «Дагестанский гос. педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: okxis@mail.ru

ОСНОВНЫЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье изучены и раскрыты основные теоретические подходы к формированию информационной культуры будущего педагога профессионального обучения.

Ключевые слова: подход, гуманистический подход, личностно-ориентированный подход, креативно-технологический подход, культурологический подход, системного подход.

Реформирование профессионального образования, его технология и информатизация, принятые Национальная доктрина образования (на период с 2010 по 2025 год) и ФГОС, ориентируют высшие учебные заведения не только на высококачественную подготовку будущего педагога профессионального обучения с освоением узкоспециализированных знаний, но и на формирование его информационной культуры. Решая проблему формирования информационной культуры будущего педагога профессионального обучения, необходимо учитывать существующие в педагогической науке теоретические подходы к формированию будущего педагога профессионального обучения.

Гуманистический эффект информатизации образования зависит от того, в каких социально-информационных условиях она осуществляется, какова образовательно-воспитательная и информационная среда вуза и какую позицию занимает личность студента в данной структуре. Все это обусловлено внедрением гуманистического подхода, основанного на принципах, разработанных Б.Т. Лихачевым, Н.Д. Никандровым, В.А. Караковским и др. в процесс формирования информационной культуры будущего педагога профессионального обучения.

Использование личностно-ориентированного подхода в процессе формирования информационной культуры будущего педагога профессионального обучения рассмотрен в педагогической науке как процесс становления и развития личности в информационной среде, который предполагает применение активных методов обучения, стимулирующих самостоятельность и творчество студентов, их самостоятельную поисковую деятельность и коммуникативную активность. Так, Н.В. Ходякова [1] рассматривает личностный подход в процессе формирования информационной культуры как необходимый компонент обновления обучения, определяют функции и психолого-педагогические возможности включения компьютерных технологий в личностно-ориентированное обучение.

Креативно-технологический подход в формировании информационной культуры будущего педагога профессионального обучения необходим, поскольку ориентирует на формирование творческой (креативной) индивидуальности, выработку творческого стиля деятельности, способности нестандартных решений педагогических задач, способность к инновациям. Существенно новым в развитии педагогического творчества, отмечает Л.К. Гребенкина, является креативная направленность обучения и воспитания, суть которой состоит в смене ценностных ориентации, в установке на рефлексивно-творческое освоение новых знаний, продуктивное их внедрение и творческое использование» [2]. Поэтому информационную культуру будущего педагога профессионального обучения мы рассматриваем как двусторонний процесс. С одной стороны, с выработкой нужных качеств творческой личности будущего педагога профессионального обучения, с другой, с формированием у него опыта творческой деятельности.

Исследования технологического подхода доказывают, что принцип технологичности является составной частью информационной культуры будущего педагога профессионального обучения, который придает ему другое качество, другую сущность, мастерство владения вариативными технологиями, проектированием и организацией диалога, дифференциацией, интеграцией и др., а не просто методикой передачи информации.

Разработка и внедрение информационно-коммуникативных технологий в процессе обучения в вузе требуют от будущего педагога профессионального обучения соблюдения определенных условий, которые обращены к профессионализму педагога, к его деятельности: установка на инновационную технологию, анализ имеющихся технологических ресурсов, умение проектировать (планировать) деятельность, распределение целей, организация и анализ деятельности, умение осваивать свой опыт

через рефлекссию, выражать его в технологической форме, способность к самовыражению, видение старения технологии и умение перестраивать ее [3]. Использование креативно-технологического подхода позволит последовательно реализовать спроектированный учебно-воспитательный процесс, гарантирующий эффективное формирование информационной культуры будущего педагога профессионального обучения.

Рассматривая процесс формирования информационной культуры будущего педагога, нельзя обойти культурологический подход, предполагающий приобщение личности к общечеловеческой культуре, не замыкаясь на узкопрофессиональных педагогических задачах.

Е.В. Данильчук, характеризуя информационную культуру личности в ее гуманитарных, духовных проявлениях считает, что в качестве методологического основания необходимо рассматривать культурологический подход. Она подчеркивает, что «информационная культура – не достижение некоего уровня, а стремление к более высокому, состояние обновления собственной культуросообразности и культурной идентичности в постоянно меняющейся информационной среде» [4].

Поэтому культурологический подход в формировании информационной культуры будущего педагога профессионального обучения предполагает обновление учебных планов и программ (введение в учебные планы новых дисциплин социокультурного содержания), интеграцию общей и педагогической культуры, активное вхождение будущего педагога профессионального обучения в мир педагогических систем, ценностей, новых информационных технологий.

С целью сформировать информационную культуру будущего педагога профессионального обучения, которая соответствует современному уровню информатизации общества, необходимо организовать целый комплекс мероприятий, затрагивающих все звенья социальной системы, что означает использование системного подхода к обучению [5].

Системный подход предполагает раскрытие целостности объекта путем выявления многообразных типов связей в нем и сведения их в единую теоретическую картину на основе определенных общих принципов познавательной деятельности. Ввиду того, что наше исследование обращено к формированию информационной культуры личности будущего педагога профессионального обучения, то мы используем термин «системный подход» в качестве основного, сохраняя за ним первоначальный смысл, за исключением случаев, требующих специальных оговорок. Обращение к системному подходу был детерминирован логикой самодвижения научного познания, а специфику ситуации обращения к данному подходу задавали социокультурные условия.

Среди элементов системного подхода, организующих коллективное образовательное пространство как единое целое, важную роль играют: преподавательский состав, обеспечивающий ориентацию образовательного пространства на творческую деятельность; эмоционально-интеллектуальный фон процесса обучения, формирующий положительную мотивацию творческой деятельности, ситуации успеха, приводящих к воспроизводству творческой инициативы и активности; рейтинговая система оценки по итогам обучения; востребованность и предоставление возможности презентации результатов сформированности информационной культуры будущего педагога профессионального обучения.

Таким образом, анализ и использование теоретических подходов к процессу формирования информационной культуры будущего педагога профессионального обучения, которые, так или иначе, связаны с его профессиональной подготовкой и профессиональной культурой, способствуют совершенствованию данного процесса.

Библиографический список

1. Ходякова, Н.В. Личностный подход к формированию информационной культуры выпускников вузов: дис. ... канд. пед. наук. – Волгоград, 1999.
2. Гребенкина, Л.К. Идеи «ненасилия» в гуманистической педагогике // Традиции и новации в педагогике ненасилия: тезисы докладов Всероссийской конференции. – Киров, 1996.
3. Сафонова, В.Г. Организация проектной деятельности по формированию информационной культуры студентов (на материалах деятельности технико-экономического колледжа г. Новокузнецк): дис. ... канд. пед. наук. – Томск, 2011.
4. Данильчук, Е.В. Методическая система формирования информационной культуры будущего педагога: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2003.
5. Маркова, А.Г. Диагностика-коррекция мотивационной сферы // Детский психолог. – Ростов-на-Дону, 2005. – Вып. 7.

Bibliography

1. Khodyakova, N.V. Lichnostniy podkhod k formirovaniyu informacionnoy kul'turii vspusknikov vuzov: dis. ... kand. ped. nauk. – Volgograd, 1999.
2. Grebenkina, L.K. Idei «nenasiliya» v gumanisticheskoy pedagogike // Tradicii i novicii v pedagogike nenasiliya: tezisy dokladov Vserossiyskoy konferencii. – Kirov, 1996.
3. Safonova, V.G. Organizatsiya proektnoy deyatel'nosti po formirovaniyu informacionnoy kul'turii studentov (na materialakh deyatel'nosti tekhniko-ehkonomicheskogo kolledzha g. Novokuzneck): dis. ... kand. ped. nauk. – Tomsk, 2011.
4. Danilchuk, E.V. Metodicheskaya sistema formirovaniya informacionnoy kul'turii buduthego pedagoga: dis. ... d-ra ped. nauk. – M., 2003.
5. Markova, A.G. Diagnostika-korrekcija motivacionnoy sferi // Detskiy psikholog. – Rostov-na-Donu, 2005. – Vyp. 7.

Статья поступила в редакцию 18.12.13

УДК 37.01

Balyura M.Y. KNOWLEDGE AND SKILLS: ROLE IN THE FORMATION OF FUNCTIONALLY LITERATE PERSON.

Article is dedicated to one of the most important problems in education—the formation of a meta-subject skills in students. Today there is a demand for «a person who is able to use all received during the life of the knowledge and skills to deal with life's challenges». Author argues that it is necessary to work hard to organize the formation of students a meta-subject skills.

Key words: meta-subject skills, organizational, communication, estimates, intellectual, functionally literate person, education, training, development, subject knowledge.

М.Ю. Балюра, аспирантка МГГУ им. М.А. Шолохова, г. Москва, E-mail: roxiufa@mail.ru

ЗНАНИЯ И УМЕНИЯ: ИХ РОЛЬ В ФОРМИРОВАНИИ ФУНКЦИОНАЛЬНО ГРАМОТНОЙ ЛИЧНОСТИ

Статья посвящена одной из важных проблем образования – формированию у школьников метапредметных умений. Сегодня появился спрос на «личность, которая способна использовать все постоянно приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач». Автор статьи доказывает, что необходимо организовывать целенаправленную работу по формированию у школьников метапредметных умений.

Ключевые слова: метапредметные умения: организационные, коммуникативные, оценочные, интеллектуальные; функционально грамотная личность, воспитание, обучение, развитие, предметные знания.

В настоящее время многие вопросы, связанные с воспитанием, обучением и развитием учащихся в школе, требуют нового осмысления, потому что социальные преобразования, происходящие в обществе, не только изменили взгляд на человека, на Дитя, но и послужили основой для изменения мировоззрения педагогов и школьников. Как и чему учить сегодня – вопрос далеко не праздный. Если меня учили прочно усваивать знания по предметам, то я формирую у учащихся умения, которые помогут им реализовать весь свой потенциал в будущем.

Что же важнее для ученика: Знание или Умение?

Как учить сегодня: передавать сумму знаний, надеясь на безграничные пределы памяти ребёнка, или развивать умения, позволяющие детям успешно адаптироваться в окружающем мире и овладевать новыми знаниями. Автор принадлежит к поколению, которому давали прочные знания. Мы, дети 70-ых годов прошлого столетия, обладаем прочными знаниями, многое умеем, состоялись профессионально. Но только сегодня я чётко осознала, что все мои успехи были результатом заучивания. Вероятно, именно поэтому на выпуске из школы я испытывала определённые трудности. Я прекрасно помню наш разговор с моим учителем литературы (в то время я училась на первом курсе педагогического института):

– Вы учили нас не тому, в жизни всё не так, – говорила я.

– Девочка моя, – с грустью в голосе отвечала она, – этого требовала наша программа. Не могла же я тебе сказать, что в жизни всё будет совсем по-другому. Я просто не имела на это права.

Так начались мои первые взрослые разочарования. Началась работа, работа, прежде всего, над собой. Я старалась не просто больше узнать о чём-нибудь, но в первую очередь научиться, КАК надо это делать.

Сегодня у наших выпускников такие же трудности. Сначала они поступают в профессиональное учебное заведение, по окончании которого мало надежды, что они смогут работать по специальности. Чаще всего молодым специалистам приходится сразу же переучиваться, чтобы заинтересовать работодателя. Предлагая себя на какое-либо рабочее место, начинающий спе-

циалист должен показать свои возможности и убедить будущего начальника в своей перспективности.

А сколько жизненных задач приходится решать нашим детям?! И у них нет права на ошибку, потому что ошибка приводит к разочарованию, пропадает уверенность в своих силах, возникает боязнь перед будущим. А это и есть первый шаг к краху главной мечты любого ребёнка – быть успешным.

Затруднения школьников, связанные с неумением учиться, привлекают пристальное внимание учёных, родителей и педагогов. Исследования кафедры педагогики МГУ показали, что более половины старшеклассников считают основной причиной своего отставания нехватку у них не знаний, а умений. По результатам исследований только 33% обследованных детей хорошо умеют доказывать свою правоту, сравнивать, рассуждать, анализировать, классифицировать, обобщать знания, планировать, осуществлять самоконтроль. 20% обладают примерно половиной перечисленных умений, а 12% владеют одним-двумя из них. Думаю, и вас не может оставить равнодушным тот факт, что, по данным Международного исследования образовательных достижений учащихся, Россия заняла 28 место из 32 возможных [1].

Давайте задумаемся, почему это происходит? Думаю, со мной согласятся многие, программы общеобразовательных учреждений включают разделы, определяющие знания и умения, но это – специальные (предметные) знания, умения и навыки – так называемые ЗУНы. В данном случае речь идёт о метапредметных умениях, которые в общеобразовательной школе не выступают предметом специального усвоения. Метапредметные умения являются инструментом овладения любым учебным материалом.

Возьмём в качестве примера умение плавать, ездить на велосипеде, управлять автомобилем. Это умение может быть приобретено в результате наблюдений, личных тренировок под руководством инструктора, личных попыток. И любые, сколь угодно ясно сформулированные правила сами по себе не помогут этому научиться. Другой пример – знание языков. Человек, будучи погружённым в языковую среду, успешно осваивает язык постепенно, не изучая грамматики.

Вывод очевиден: необходимо организовывать целенаправленную работу по формированию у школьников метапредметных умений.

Термин *метапредметные умения* на сегодня ещё не является устоявшимся. «Метапредметные умения – это умения (способы действия), усвоенные учащимися на базе одного или нескольких учебных предметов, применяемые как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях» [2].

Проблему формирования и развития метапредметных умений учащихся можно отнести к разряду сакраментальных, т.е. священных. Так, ещё в «Великой дидактике» Яном Амосом Коменским было заявлено, что «кальфор и омегой школы должно быть изыскание и открытие метода, при котором учащие меньше бы учили, учащиеся больше бы учились; в школах бы было меньше одурения, напрасного труда, а больше досуга, радостей и основательного успеха». А итальянский поэт Петрарка в свою очередь писал: «Что пользы в том, что ты многое знал, раз ты не умел применять твои знания к твоим нуждам».

Если в начальной школе главным результатом образования является формирование метапредметных умений, обеспечивающих возможность продолжения образования в основной школе, то в основной школе главным результатом образования является формирование умений организации и программирования эффективной индивидуальной и коллективной деятельности – как учебной, так и социально-творческой. По окончании школьного курса молодые люди должны быть готовы к осознанному и основанному на предметных знаниях выбору будущей образовательной траектории [3].

Библиографический список

1. Начальная школа плюс До и После: научно-методический и психолого-педагогический журнал. – М., 2009.
2. [Э/р]. – Р/д: <http://yandex.ru/>
3. Леонтьев, А.А. Педагогика здравого смысла: сб. материалов PDF. – М., 2003.
4. Образовательная система «Школа 2100»: сборник программ. Основная школа. Старшая школа / под науч. ред. Д.И. Фельдштейна. – М., 2009.
5. Федеральный закон РФ «Об образовании в Российской Федерации».
6. Бунеев, Р.Н. Образовательная система нового поколения. Теоретический аспект: монография. – М., 2008.

Bibliography

1. Nachal'naya shkola plus Do i Posle: nauchno-metodicheskiy i psikhologo-pedagogicheskiy zhurnal. – М., 2009.
2. [Eh/r]. – R/d: <http://yandex.ru/>
3. Leontiev, A.A. Pedagogika zdravogo smisla: sb. materialov PDF. – М., 2003.
4. Obrazovatel'naya sistema «Shkola 2100»: sbornik programm. Osnovnaya shkola. Starshaya shkola / pod nauch. red. D.I. Fel'dshteyna. – М., 2009.
5. Federal'niy zakon RF «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federacii».
6. Buneev, R.N. Obrazovatel'naya sistema novogo pokoleniya. Teoreticheskiy aspekt: monografiya. – М., 2008.

Статья поступила в редакцию 15.12.13

УДК 378

Borozinets N.M. DEFINITION «PROFESSIONAL CONSCIOUSNESS» IN WORKS OF DOMESTIC AND FOREIGN SCIENTISTS. In article various approaches to essence of a definition «professional consciousness» are considered.

Key words: consciousness, consciousness structure, professional consciousness.

Н.М. Борозинец, канд. психол. наук, доц., декан факультета образования, Института образования и социальных наук СКФУ, г. Ставрополь, E-mail: naboroz@yandex.ru

ДЕФИНИЦИЯ «ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОСОЗНАНИЕ» В ТРУДАХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ УЧЁНЫХ

В статье рассмотрены различные подходы к сущности дефиниции «профессиональное самосознание».

Ключевые слова: самосознание, структура самосознания, профессиональное самосознание.

Профессиональное самосознание является одним из важнейших компонентов самосознания человека как субъекта деятельности. Вопросы формирования самосознания у профессионалов невозможно решить, не опираясь на психологические исследования сущности, структуры самосознания, условий его формирования и развития. В этой связи, прежде чем рассмотреть содержание данной дефиниции, рассмотрим понятие «самосознание».

Однако только предметные знания сами по себе не могут развить у современных школьников такие качества, как самостоятельность и ответственность, креативность и коммуникативность, умение ставить и решать проблемы, получать новые знания и т.д. Для учащихся не менее важно овладеть метапредметными умениями, такими, как организационные, интеллектуальные, оценочные, коммуникативные, которые «являются основой множества конкретных видов деятельности» [4, с. 99].

Обобщая всё вышесказанное, можно отметить, что метапредметные умения – это то, что должно остаться после школы.

Осмысление идей государственных документов об образовании [5] показывает, что сегодня появился спрос не просто на человека, а на «личность, которая способна использовать все постоянно приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений» (6; с.16.) По сути это такая личность, у которой сформированы метапредметные умения.

В связи с вышесказанным не следует забывать и о роли учителя. В прессе и на телевидении много говорится о профессиональном стандарте [6], включающем в себя прежде всего:

- * позитивное отношение к профессии;
- * умение обеспечить успех в учебной деятельности для всех ребят, а не только для тех, кто хорошо учится;
- * умение делать учебную задачу личностной, т.е. научить решать учебную задачу не потому, что её надо решить, а потому, что это пригодится в жизни;
- * умение принимать решение в различных педагогических ситуациях.

Автор выражает уверенность в том, что умеющий научить учитель сумеет воспитать умеющего жить ученика.

Таблица 1

Подходы к пониманию дефиниции «профессиональное самосознание»

№	Содержание понятия	Автор
1.	Выделяет профессиональное самосознание как разновидность самосознания и рассматривает его как осознание своей принадлежности к некоторой профессиональной группе.	Б.Д. Парыгин
2.	Профессиональное самосознание как познание и самооценку профессиональных качеств и отношение к ним.	З.И. Иванова и К.В. Косев
3.	Профессиональное самосознание является инстанцией, в которой происходит оценка имеющихся достижений, планирования направления саморазвития, его осуществление.	В.Н. Казиев
4.	Трактует это понятие как избирательную деятельность самосознания личности, подчиненную задаче профессионального самоопределения; осознание себя как субъекта своей профессиональной деятельности.	П.А. Шавир
5.	Профессиональное самосознание – осознание личностью себя, во-первых, в системе профессиональной деятельности, во-вторых, в системе профессионального общения, в-третьих, в системе собственной личности,	И.В. Вачков

тельности, в результате которого представления человека о самом себе складываются в мысленный «образ-Я» [2].

Самосознание – способность человека одновременно отображать явления и события внешнего мира и иметь знание о самом процессе сознания на всех его уровнях.

В философии проблема самосознания была сформулирована Сократом, который называл самопознание смыслом философии. Но в античной философии проблема самосознания не получила развернутого толкования.

Впервые вопрос о самосознании стал проблемой в средневековой философии. Средневековое религиозное мировоззрение предполагало и требовало от человека определенного усилия, направленного на преобразование телесной природы, связанной с грехом. Понятно, что прежде чем человек будет способен осознать себя образом и подобием Бога, он должен просто осознать себя. В философии Нового времени проблема самосознания оказалась связанной с проблемой познания и возможностью человека знать о своих собственных способностях. Философия XVII – XVIII веков утверждает, что нет сознания без самосознания, а сознание в свою очередь сводится к мышлению (хрестоматия). Современная философия отказалась от отождествления сознания, мышления и самосознания. В современной философии интерпретируется уже не столько вопрос о сознании или самосознании, сколько проблема принципиальной возможности рефлексии по поводу любых проявлений человека: сознательных и бессознательных, интеллектуальных, эмоциональных или волевых. Самосознание рассматривается не только в форме знания о самом себе, но и переживания по поводу содержания субъективной реальности, понимается как самоотображение, равноценное отображению внешнего мира [3].

В современной психологии структура самосознания раскрыта В.С. Мерлином. Компоненты самосознания по В.С. Мерлину:

- сознание своей тождественности;
- сознание своего собственного «Я» как активного, деятельного начала;
- осознание своих психических свойств и качеств;
- определенная система социально-нравственных самооценок [4].

Все эти элементы связаны друг с другом функционально и генетически, но формируются они не одновременно.

Профессиональное самосознание является одним из важнейших компонентов самосознания человека как субъекта деятельности. Его Происхождение и развитие дефиниции «профессиональное самосознание» неразрывно связано с уровнем профессиональной подготовки (Овсянникова В.В., Райна Г., Ткачева Н.О.), с овладением профессиональным мастерством (Жукова М.И., Васюк А. Г., Борисова Е.М.). Возникнув, профессиональное самосознание становится важным звеном в регулировании как текущей деятельности, так и профессионального развития субъекта в целом (Климов Е.А., Козиев В.Н., Васьковская С.В.) [5]. Отдельные подходы к пониманию дефиниции «профессиональное самосознание» отражены в таблице 1.

Подобные интерпретации термина «профессиональное самосознание» не противоречат друг другу, а скорее взаимодополняют, отражая различные аспекты этого широкого понятия.

Можно отметить, что профессиональное самосознание прямо связано с осознанием человеком себя в профессиональной деятельности, т.е. содержание профессионального самосознания относится к профессиональной деятельности и к себе как к субъекту этой деятельности. Если самосознание формируется в жизнедеятельности и общении с окружающими людьми

и является результатом познания себя, своих действий, психических качеств и т.д., то профессиональное самосознание – это проекция всех структурных компонентов самосознания на профессиональную деятельность.

Профессиональное самосознание включает осознание человеком норм, правил, моделей своей профессии как эталонов для осознания своих качеств; осознание этих качеств у других людей, сравнение себя с неким абстрактом или конкретным коллегой; учет оценки себя как профессионала со стороны коллег; самооценивание человеком своих отдельных сторон – понимание себя, своего профессионального поведения, а также эмоциональное отношение и оценивание себя. Профессиональное самосознание опирается здесь на профессиональную самооценку – ретроспективную, актуальную, потенциальную, идеальную; положительное оценивание себя в целом, определение своих положительных качеств, перспектив, что приводит к позитивной «Я-концепции».

Разработка проблемы профессионального самосознания только начинается, поэтому в научной литературе она освещена еще очень слабо. Особенно остро ее неразработанность ощущается в конкретных областях профессионального труда. Незнучность данной проблемы также объясняется неразработанностью методов исследования такого сложного образования каким является феномен презентации субъекту собственной «Я».

Резюмируя вышеизложенное, отметим: профессиональное самосознание, как разновидность социально-специфического самосознания, представляет собой сложное личностное образование, формирующееся под воздействием профессиональной среды и активного участия субъекта в профессиональной деятельности. Оно через мотивы личности профессионала связано с реальной профессиональной деятельностью. Профессиональное самосознание сигнализирует о смысле «Я» профессионала. Изучение профессионального самосознания предполагает исследование профессионального Я-образа (Я-концепции), отношения личности к самой себе как профессионалу, к собственному профессиональному становлению и самосовершенствованию.

Профессиональный Я-образ (или профессиональная Я-концепция) – это динамическая система представлений профессионала о себе как субъекте профессиональной деятельности. Психологическое исследование становления самосознания профессионалов, осваивающих различные профессии, должно прояснить важную сторону формирования человека как субъекта труда, вскрыть механизм сознательной рефлексии на изменение своих отношений с миром.

Профессионализация – целостный непрерывный процесс становления личности специалиста, который начинается с момента выбора и принятия будущей профессии, и заканчивается, когда человек прекращает активную трудовую деятельность. Наиболее интенсивным периодом профессионализации считается обучение в вузе. Поэтому важной задачей университетского образования, помимо передачи знаний и умений, должно стать формирование личности профессионала, содействие его идентификации с профессией, основанное на учете психологических закономерностей процесса профессионализации.

Таким образом, профессиональное самосознание необходимо для успешного самоопределения и предполагает постоянную работу субъекта по формированию и детализации внутреннего образа профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Самозонание [Э/п]. – Р/д: <http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D0%B0%D0%BC%D0%BE%D1%81%D0%BE%D0%B7%D0%BD%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5>
2. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. – М., 1946.
3. Радугин, А.А.. Хрестоматия по философии. – М., 2001.
4. Мерлин, В.С. Психология индивидуальности // Избр. психол. труды. – М., 1996.
5. Смахтина, Т.А. Развитие профессионального самосознания в индивидуальных стратегиях карьерного роста государственных служащих: дис. ... канд. психол. наук. – М., 2008.

Bibliography

1. Samozonanie [Eh/r]. – R/d: <http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D0%B0%D0%BC%D0%BE%D1%81%D0%BE%D0%B7%D0%BD%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5>
2. Rubinshteyn, S.L. Osnovih obthej psikhologii. – M., 1946.
3. Radugin, A.A.. Khrestomatiya po filosofii. – M., 2001.
4. Merlin, V.S. Psikhologiya individualnosti // Izbr. psikhol. trudih. – M., 1996.
5. Smakhtina, T.A. Razvitie professionalnogo samosoznaniya v individualnykh strategiyakh karjernogo rosta gosudarstvennykh sluzhathikh: dis. ... kand. psikhol. nauk. – M., 2008.

Статья поступила в редакцию 19.11.13

УДК 908(470 + 571):378.013

Vasilieva G.M., Kozhevnikova M.N., Kusnetsov A.L. **FORMING THE RUSSIAN GEOGRAFICAL IMAGE IN THE COURSE OF PRE-UNIVERSITY SCHOOLING OF FOREIGN STUDENTS.** The article concerns new ways of forming the geographical image of Russia in the course of pre-university schooling of foreign students. With the help of linguistic and cultural approach the authors find out the correspondence between the image of Russian geographical parameters existing in the mind of native Russian speakers and the image formed by means of specially created text-books for foreign students.

Key words: geographical image of Russia, cross-cultural education, foreign students, pre-university schooling, linguistic and cultural approach, frequent associations.

Г.М. Васильева, д-р филол. наук, проф. каф. межкультурных коммуникаций ФГБОУ ВПО «Российский гос. педагогический университет им. А.И. Герцена», г. Санкт-Петербург, E-mail: galinav44@mail.ru;

М.Н. Кожевникова, канд. пед. наук, доц. каф. русского языка для иностранных граждан ФГБОУ ВПО «Московский автомобильно-дорожный гос. технический университет», г. Москва,

E-mail: kozhevnmariya@yandex.ru; А.Л. Кузнецов, канд. ист. наук, зав. каф. страноведения ФГБОУ ВПО «Московский автомобильно-дорожный гос. технический университет», г. Москва, E-mail:

tanjalex@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ГЕОГРАФИЧЕСКОГО ОБРАЗА РОССИИ У ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ НА ЭТАПЕ ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

В статье обсуждаются возможности формирования географического образа России у иностранных учащихся на этапе их довузовской подготовки. Средствами лингвокультурологического подхода выявляется соответствие географического образа России, сформированного с помощью специально разработанных пособий для иностранных учащихся, и представлений о географических параметрах России у носителей русского языка.

Ключевые слова: географический образ России, межкультурное образование, иностранные учащиеся, довузовская подготовка, лингвокультурологический подход, частотные мотивы.

Образ России в сознании иностранного учащегося формируется в процессе изучения русского языка, чтения художественных текстов и учебной литературы (по страноведению, истории, географии и т.д.), а также на основе бесед с русскими людьми и личных впечатлений. Одной из важнейших составляющих образа любой страны является её географический образ. Мысль о влиянии особенностей географии на культуру, традиции, внешний облик и национальный характер любого народа прослеживается в высказываниях самых разных философов и учёных, начиная с работ Демокрита, Монтескье, Гегеля и включая современные исследования в области этнопсихологии, культурологии, антропологии. Эту же идею развивали Н.А. Бердяев, Л.Н. Гумилёв, В.О. Ключевский, Д.С. Лихачёв, Ю.М. Лотман и др. Так, Лотман, исследуя введенное им понятие «географическое пространство», пишет о его принадлежности к одной из форм пространственного конструирования мира в сознании человека, о его тесной связи с общей картиной мира [1, с. 24].

Обучение иностранных граждан в высшей школе России предполагает не только формирование общенаучных и профессиональных компетенций, но и становление новой личности, интегрированной в российское общество и адаптированной к условиям современной российской жизни. На смену коммуни-

кативному подходу в обучении русскому языку как иностранному приходит методика межкультурного образования, суть которой сводится к следующему. При общении носителей различных культур, которых можно назвать языковыми личностями (Ю.Н. Караулов), каждый из них вносит в ситуацию общения свой культурный стиль: своё видение и понимание окружающей действительности, включающее знание о стране собеседника (географии, политической ситуации и т.д.), а также знания о своей собственной стране, которые придают ситуации социальный смысл и являются ключевыми для взаимопонимания. Поэтому в образовательных целях продуктивно считать, что нет раздельно языка и культуры – язык есть органическая часть культуры [2, с. 9-10]. Поэтому усвоение языка предполагает также усвоение фоновых и лингвокультурологических знаний, стоящих за словом, которые формируют образ страны через призму изучаемого языка.

Пока продолжаются дискуссии по поводу того, какая информация может считаться фоновым знанием о стране, мы должны признать, что одним из бесспорных и важнейших компонентов фоновых знаний является географический образ страны – то есть, представление о её размерах, границах, рельефе, климате и других географических параметрах.

География является важным фактором не только хозяйствования и существования, но и становления мировоззрения и менталитета любого этноса, поэтому вербализованные представления о географическом пространстве страны могут стать актуальным предметом обучения. Характерно, что пространство, представляющее собой фундаментальную категорию философии, социологии, естествознания, этнопсихологии и других наук, является объектом, в том числе, и лингвистических исследований. Репрезентация географических образов происходит не только через непосредственное зрительное восприятие, но и благодаря текстам различного происхождения – это могут быть научные и художественные тексты, газетные статьи, частная переписка, официальные документы, и даже реклама. Изобразительное искусство, театр и кино, частные видеозаписи, интернет – также являются важными средствами представления географических образов.

Поскольку объектом нашего исследования является представление о географическом образе России, которое получают иностранцы, обучающиеся в российских вузах, то в качестве предмета исследования мы предлагаем взять учебные тексты, используемые в обучении иностранных граждан на этапе довузовской подготовки (на примере подготовительного факультета для иностранных граждан Московского автомобильно-дорожного государственного технического университета).

Теоретической основой нашего исследования стали работы Г.М. Васильевой и О.В. Ротмистровой (прежде всего, монография «Культурно-географический образ России в лингвокультурологическом аспекте»), в которых исследуется проблема восприятия образа нашей страны иностранными и российскими учащимися [1; 3]. Для практической части исследования были отобраны учебники и учебные пособия, созданные специалистами подготовительного факультета МАДГТУ, которые используются в процессе довузовской подготовки иностранных учащихся: учебные пособия по страноведению «Из истории русской культуры» (А.Л. Кузнецов, М.Н. Кожевникова и др.) [4] и «Русские имена на карте мира» (А.Л. Кузнецов, М.Н. Кожевникова) [5], а также учебное пособие по истории «Из истории России XX века» (А.Н. Ременцов, А.Л. Кузнецов, М.Н. Кожевникова) [6].

Для того чтобы определить, какой образ страны присутствует в сознании носителей языка, мы используем данные культурологических исследований и опросов. С целью выявления информации, на основе которой у иностранных учащихся формируется географический образ России, мы проанализируем тексты перечисленных выше учебных материалов. Таким образом, мы определим, насколько материал представленный учащимся в процессе обучения, может способствовать формированию географического образа России.

Поскольку географический образ страны, существующий в сознании носителей языка, является гетерогенным по своей сути и формируется в чрезвычайно широком контексте, его реконструкция требует обращения к различным языковым источникам. С целью реконструкции культурно-географического образа России были проанализированы материалы Национального корпуса русского языка и «Русского ассоциативного словаря» под ред. Ю.Н. Караулова (далее РАС). Предметом анализа стали тексты, содержащие описание и интерпретацию географического пространства России, а также ассоциативно-вербальные поля «страна» «Родина», «Россия», «отчизна», включенные в РАС. Анализ перечисленных источников позволил выделить ключевые географические параметры, определяющие в сознании носителей русского языка пространство России, к которым относятся: размер территории страны, ее рельеф и ландшафт, климат, протяженность по оси «запад-восток», степень освоенности территории. На их основании были определены и наиболее частотные мотивы, формирующие в сознании носителей русского языка устойчивый географический образ России.

Перечислим выделенные географические параметры и соответствующие им наиболее частотные мотивы.

Размер территории страны (обширность, необъятность территории России): «1/6 часть суши», «шестая часть мира», «шестая часть земли с названием кратким «Русь», «широка страна моя родная», «необъятная моя Россия» и т.д.

Ландшафт и рельеф страны (однообразие, бесструктурность, монотонность ландшафта): «русское поле», «великая равнина», «русская равнина», «степенные просторы», «поле, русское поле», «степь да степь кругом», «широко ты, степь, пораскинулась», «среди равнины ровныя» и т.д.

Степень освоенности территории (пустынный характер, неосвоенность пространства): «открыто-пустынно все в тебе» (Н. Гоголь).

Евразийское положение: «Евразия», «биполярный мир», «средний мир»; «великий Восток-Запад» (Н. Бердяев).

Представления о границах страны: «безграничная», «бескрайняя»; «От врат зимы, камчатских льдов, до красных Невских берегов» (Н. Карамзин).

Климат (северная, холодная страна, страна зимы): «русская зима», «русский мороз», «сибирский мороз» и др.

Таким образом, основные события в географическом параметре обуславливают возникновение ряда устойчивых мотивов, которые создают стереотипный географический образ огромной, пустынной, равнинной, северной страны, границы которой мыслятся неопределенно, даже, подчас, несколько вольно [1, с. 89].

Анализируя закономерности формирования образа, исследователи подчеркивают, что «в процессе восприятия информация о географическом пространстве и его отдельных объектах различного масштаба (от ландшафта до континента) претерпевает ряд изменений. Картина мира, сложившаяся в определенной культуре, влияет на отбор и интерпретацию информации индивидуальным сознанием. В результате индивидуальное сознание несет в себе сведения о пространственном мировоззрении конкретной культуры <...>, таким образом, при восприятии территорий, несравнимых с сенсорными возможностями человека, огромное влияние имеет культурный контекст, довлеющий над индивидуальным сознанием. Индивидуальное представление о подобном рода объектах создается под влиянием культурных стереотипов и адекватной географической информации, содержащейся в различных источниках» [7, с. 9].

Таким образом, основные аспекты образа географического объекта, многократно тиражируемые культурой, превращаются в достаточно устойчивые стереотипы. Исследователи отмечают, что «стереотипные представления о макространствах, помимо семантического значения, несут в себе и эмоциональное содержание», и хотя «эмоции в отношении геообъектов имеют много нюансов», они, по мнению исследователей, «могут быть сведены в два основных типа – положительные (чувство приязни), граничащие с топофилией, и отрицательные (чувство неприязни), граничащие с топофобией» [7, с. 12].

Чувство топофобии, связанное с неприязненным восприятием окружающего пространства, можно отнести к стрессовым ситуациям, которые в психологии носят название «культурного шока», связанного с попаданием иностранца в новую среду. Чтобы избежать возникновения таких ситуаций, необходим целый комплекс организационно-педагогических мероприятий, направленных на успешную адаптацию иностранных учащихся, что является одной из задач российского вуза. Адаптация в этом случае представляет собой двусторонний процесс достижения гармоничного равновесия между субъектом (иностранным учащимся) и внешней средой [8, с. 101]. Одним из таких мероприятий может стать целенаправленное формирование у иностранцев правильного представления об окружающей действительности, в частности, посредством учебных и художественных текстов.

Итак, иностранец, изучающий русский язык получает некоторые сведения о географии России – её ландшафте, размерах, климате, и т.д. двумя основными способами. Первый способ – эксплицитный, это информация, которая содержится в текстах страноведческого характера, обычно включаемых в учебники по русскому языку, а также непосредственно в учебных курсах географии, истории, страноведения. При работе с текстами из учебников по русскому как иностранному следует помнить, что лингводидактическая составляющая в них имеет приоритетный характер по сравнению со страноведческой, то есть главной целью таких текстов остаётся обучение языку. С другой стороны, это тексты, с которыми иностранец знакомится на самом раннем этапе обучения, поскольку в соответствии с межкультурной направленностью современных языковых методик, тексты, содержащие информацию о стране изучаемого языка, предлагается включать уже на элементарном уровне владения РКИ.

Второй способ получения представлений о географическом образе России – имплицитный. Это информация, содержащаяся в текстах, не имеющих собственно географической тематики, однако косвенным образом дающая представление о некоторых географических аспектах. Имплицитная информация также может содержаться как в текстах по русскому языку,

так и в текстах пособий по специальным дисциплинам – истории, культуре, географии.

Таким образом, учащиеся получают, с одной стороны, объективную информацию о реальных физических параметрах географического пространства страны, заимствованную из дисциплин естественного цикла. Это данные о численности населения, протяжённости рек, наличии полезных ископаемых и т.д. С другой стороны, они воспринимают эти факты так, как они отражаются в языке, через языковую картину мира, которая присутствует в сознании носителей языка.

Поскольку наше исследование не носит лингвокультурологического характера, мы решили отказаться от выявления имплицитных знаний. В данной статье речь пойдёт, прежде всего, об эксплицитном выражении географического образа России в учебных текстах учебников и пособий довузовского, подготовительного этапа.

Географический образ страны, на наш взгляд, начинает формироваться с ближайшего окружающего пространства, а именно – российского города (села, посёлка). Это ближайший после дома ареал обитания, который можно назвать «малой родиной» в противоположность «большой родине» – стране. Из текстов, представленных в пособии по истории культуры [4], иностранец узнаёт, что русские города традиционно строились по берегам рек, так появляется важный географический концепт «река». Река в России это не просто источник воды – это почти одушевлённое существо (сравним «речка-матушка»). Это символ очищения (на реке рубили прорубь в виде креста, куда окунались верующие, чтобы очиститься от грехов). Река – это источник пропитания и транспортный путь, связывающий на огромных просторах России отдалённые населённые пункты. Об этом говорится во многих разделах пособия по истории [6], связанных с транспортной системой страны. Протяжённость российских рек задаёт представление об огромном размере страны (например, информация о том, что Волга – самая длинная река в Европе). В современных условиях реки выполняют важнейшую экономическую функцию, являясь источниками электроэнергии и привязанной к ней промышленности (металлургической, целлюлозно-бумажной и др.). Из пособия по истории иностранец узнаёт о периоде индустриализации и плане ГОЭЛРО, связанном, в первую очередь, со строительством электростанций. Обычно единственная русская река, название которой помнят иностранцы – это Волга. Прочитав книгу «Русские имена на карте мира» [5] получают более широкое представление о географии русских рек: Печора, Индигирка, Лена, Енисей, Анадырь, Амур. Об их протяжённости можно составить впечатление по тому периоду, который занимало их освоение ещё 200 лет назад – это были многие месяцы, а порой и годы.

Если река – это горизонтальная составляющая географического образа, то должна быть и вертикальная. В отличие от многих европейских и азиатских стран, в России нет гор. Конечно, это противоречит реальным географическим знаниям, поскольку каждый школьник назовет Уральские горы и Кавказ. Но парадокс заключается в том, что эти горы не воспринимаются в контексте представлений о России. Кавказ – не вполне Россия, это понятно, а как же Урал? На наш взгляд, существует традиционное, фоновое представление об Урале как об огромной кладовой, где хранятся и добываются различные природные ископаемые (уральские самоцветы, уральские заводы). То есть это функция скорее хозяйственная, но не географическая. Также Урал часто упоминается в связи с тем, что именно там проходит граница между Европой и Азией, значит, опять-таки речь идёт не о вертикальной, а о горизонтальной составляющей образа.

На наш взгляд, представление о географической вертикали в картине мира русского человека возникает благодаря рукотворным, созданным человеком объектам. Может быть в силу того, что в России преобладает плоский, равнинный ландшафт, российские мастера любили строить высокие здания. В каждом городе или селе обязательно должен быть храм, а с понятием «храм» неизменно связано понятие «высокого»: он стремился вверх, к небу, поражаля современников высотой, его купол был символом небесного свода и т.д. Эта вертикальная направленность храма, очевидно, связана с его духовной ролью – это дорога к Богу, к вечной жизни. Русский человек всегда воспринимал храм как прообраз мирового устройства. Тяга к строительству высоких сооружений затем продолжилась в строительстве современной Москвы, а также в любви к монументальным памятникам, поражающим своими размерами (об этом учащиеся узнают из пособия по истории культуры).

Другой образ, неразрывно связанный с русским городом и географией России в целом, – это образ круга, окружности. Круг – это символ объединения, совместности. Круг представляла собой крепость, окружавшая традиционный русский город, которая затем стала называться кремлём. Улицы, расходящиеся от кремля, положили начало радиально-кольцевому строению, типичному для русского города, который складывался хаотично, стихийно в противоположность рациональной, планировке европейских городов. Кстати, эта оппозиция нашла отражение в противопоставлении Москвы как символа исконно русского и Санкт-Петербурга как символа всего западного, новаторского. Представление о круге связано и с понятием «Золотого кольца» старинных русских городов, которое стало популярным туристическим маршрутом.

В пособии «Из истории России XX века» есть целый раздел, посвящённый географии нашей страны, в частности, её границам, ландшафту, климатическим и природным зонам, природным ресурсам, населению. В других разделах, освещающих различные периоды истории России XX века, также есть информация, дополняющая географический образ нашего государства. В книге «Русские имена на карте мира» образ России возникает через описание истории географических открытий и путешествий, совершённых русскими людьми. В пособии «Из истории русской культуры» география России находит отражение в таких фактах культуры, как быт и традиции её жителей, произведениях искусства.

История постепенного увеличения территорий прослеживается в книге «Русские имена на карте мира», где рассказывает о присоединении территорий Сибири, Приамурья, Дальнего Востока в разные периоды российской истории. Возникает понимание того, что Россия всегда тяготела к укрупнению, объединению, совместности.

Если в пособии по истории описываются границы современной России с другими государствами, то из пособия по русской культуре учащиеся могут узнать о соседях России, о влиянии этих народов на культурно-историческое развитие нашей страны. Так, огромный вклад в русскую культуру внесли связи с Византией, скандинавскими странами. Ордынское иго, напротив, стало фактором, на несколько веков затормозивших развитие России, но впоследствии ставшее отправной точкой для формирования нового, единого государства – Московской Руси.

Если Киевская Русь строилась по оси «север – юг» (вспомним знаменитый путь «из варяг в греки»), то новое государство, стремясь как можно дальше выдвинуть своего исторического врага – степную Орду – будет всё дальше продвигаться на восток, определяя новое направление развития «запад – восток». Начиная с эпохи Петра Великого, Россия становится морской державой, строительство флота позволяет осваивать новые – морские территории, Россия получает выход к Чёрному морю на юге, Северному Ледовитому океану на севере, Тихому океану – на востоке. В XVIII веке Россия начинает осваивать территорию третьего континента – Америки (помимо Европы и Азии). В XIX веке российские мореплаватели совершают кругосветное плавание, открывают последний неизвестный материк – Антарктиду. Такая широта географических интересов не может не впечатлять.

Однако большой размер территории имеет как плюсы, так и минусы. Во многих текстах пособия по истории прослеживается идея отдалённости разных регионов страны друг от друга, и показываются постоянные попытки объединения, счленения этой огромной территории. Так, результатом Гражданской войны стало разрушение экономических связей между регионами, приведшее к катастрофическим последствиям для хозяйства страны, дальнейшие действия были направлены на восстановление этих связей. План ГОЭЛРО позволил расширить железнодорожное сообщение, соединить регионы. Транспорту посвящён целый раздел пособия по истории, поскольку транспорт в условиях огромной протяжённости территории становится ключевым фактором, определяющим реальную целостность страны. Идея огромной протяжённости страны прослеживается в тексте о строительстве Транссиба – гигантской железнодорожной артерии, соединяющей западную и восточную части страны.

В книге о русских путешественниках есть несколько глав, посвящённых освоению Северного морского пути, начиная с Семёна Дежнёва и заканчивая Отто Шмидтом. Это долгая, полная трагических и героических моментов история освоения пути с запада на восток России по морям Северного Ледовитого океана. Она даёт прекрасное представление как о масштабах рос-

сийской территории, так и о трудностях освоения её северной части, которая бывает покрыта льдом восемь месяцев в году. Только развитие атомной промышленности и строительство атомных ледоколов дало возможность активного использования Северного морского пути и соединения Сибири и Дальнего Востока с европейской частью страны.

Большая протяжённость страны оказала влияние на особенности организации жизни людей. Так, из пособия по истории иностранцы узнают об эвакуации в период Великой Отечественной войны за Урал как материально-технических, так и культурных ценностей и, конечно, людей. Благодаря географическому фактору Россия получила возможность сохранить многие достижения своей культуры, науки и промышленности. Такое огромное географическое пространство трудно освоить, особенно если речь идёт о районах со сложным климатом. Поэтому следующая географическая особенность, с которой знакомятся иностранцы – это малая заселённость территорий. В книге «Русские имена на карте мира» рассказывается об основании в разное время новых русских городов – Якутска, Тобольска, Хабаровска, Петропавловска-Камчатского – и о том, как трудно было сохранить огромные территории силами небольших военных гарнизонов. Описание тягот жизни в суровом климате можно встретить в текстах о Геннадии Невельском, основавшем город Николаевск-на-Амуре, о Семёне Дежнёве, защищавшем интересы России в тогда ещё чужой Якутии.

В разных главах книги можно проследить идею о том, что переселение русских людей на восток было сродни освоению европейцами американского запада: туда тоже ехали отчаянные, храбрые люди, отчасти авантюристы и искатели удачи, отчасти люди, желающие обрести новый дом и новую жизнь. Не всегда такое переселение было добровольным. Об этом можно узнать из исторических текстов, посвящённых реформам Столыпина, целью которых было освоение Сибири, и об освоении целины – это была масштабная государственная программа уже в советские годы.

В пособии по истории подробно описаны климатические зоны современной России – от тундры до субтропиков. В тек-

стах пособия есть информация о том, что на большей части территории страны климат достаточно суровый (об этом говорится, например, в связи с проблемой строительства автомобильных дорог). В книге о русских путешественниках русская зима с её морозами, метелью, коротким световым днём диктует участникам экспедиций сроки и маршруты движения. Иностранцы могут узнать интересные факты из жизни народов русского Севера, обусловленные продолжительностью холодного времени года. Например, они узнают, что для того, чтобы избежать цинги, жители Севера едят строганину (мороженую рыбу), а для передвижения по снегу используют собачьи упряжки. Представление о том, как люди живут и работают в условиях крайнего севера, даёт информация о том, что при сильном морозе железо становится хрупким, как стекло, а глаза быстро устают от яркого белого снега.

В пособии по истории русской культуры рассказывается о том, что российский климат создавал неблагоприятные условия для земледелия, поэтому на Руси закрепился коллективный характер обработки земли, в отличие от европейского – индивидуального. Климат обусловил конструкцию традиционного русского дома, разделённого на тёплую часть (избу) и холодную (сени). Важным атрибутом русского дома всегда была печь, которую считали душой дома, потому что без неё невозможно было пережить суровую зиму. О холодной зиме упоминается и в связи с традиционным рукоделием, таким как вязание (оренбургские пуховые платки), и, конечно, в связи с русскими праздниками – Рождеством, Святками, Масленицей.

Таким образом, направленная работа с текстами пособий по истории России и истории русской культуры, созданных на подготовительном факультете МАДГТУ (МАДИ), будет способствовать формированию в сознании иностранных учащихся географического образа России, близкого к тому, который существует в сознании носителей русского языка. В процессе формирования объективных представлений о России реализуется принцип межкультурного образования, позволяющий иностранному учащемуся успешно интегрироваться в современное российское общество.

Библиографический список

1. Васильева, Г.М. Культурно-географический образ России в лингвокультурологическом аспекте: монография / Г.М. Васильева, О.В. Ротмистрова. – СПб., 2011.
2. Бердичевский, А.Л. Методика межкультурного образования средствами русского языка как иностранного / А.Л. Бердичевский, И.А. Гиниатуллин, И.П. Лысакова, И.П. Пассов. – М., 2011.
3. Васильева, Г.М. Содержательные сферы культурно-географического образа России в преподавании дисциплин гуманитарного цикла / Г.М. Васильева, О.В. Ротмистрова // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2012. – № 7. – Т. 89.
4. Кузнецов, А.Л. Из истории русской культуры: книга для чтения / М.Н. Кожевникова, И.И. Дмитрова, О.С. Перелюбская. – М., 2009.
5. Кузнецов, А.Л. Русские имена на карте мира / А.Л. Кузнецов, М.Н. Кожевникова. – М., 2012.
6. Ременцов, А.Н. Из истории России XX века: пособие для иностранцев, изучающих русский язык: базовый и первый сертификационный уровни / А.Н. Ременцов, А.Л. Кузнецов, М.Н. Кожевникова. – М., 2008.
7. Лавренова, О.А. Географическое пространство в русской поэзии XVIII – начала XX вв. (Геокультурный аспект). – М., 1998.
8. Кузнецов, А.Л. Роль современной информационной среды в формировании интереса учащихся к изучению истории России / А.Л. Кузнецов, М.Н. Кожевникова // Мир русского слова. – 2013. – №2.

Bibliography

1. Vasiljeva, G.M. Kuljturno-geograficheskiy obraz Rossii v lingvokuljturologicheskom aspekte: monografiya / G.M. Vasiljeva, O.V. Rotmistrova. – SPb., 2011.
2. Berdichevskiy, A.L. Metodika mezhkuljturnogo obrazovaniya sredstvami russkogo yazihka kak inostrannogo / A.L. Berdichevskiy, I.A. Giniatullin, I.P. Lihsakova, I.P. Passov. – M., 2011.
3. Vasiljeva, G.M. Soderzhateljnihe sferih kuljturno-geograficheskogo obraza Rossii v prepodavanii disciplin humanitarnogo cikla / G.M. Vasiljeva, O.V. Rotmistrova // Ucheniye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta. – 2012. – № 7. – T. 89.
4. Kuznecov, A.L. Iz istorii russkoy kul'tur: kniga dlya chteniya / M.N. Kozhevnikova, I.I. Dmitrova, O.S. Perelyubskaya. – M., 2009.
5. Kuznecov, A.L. Russkie imena na karte mira / A.L. Kuznecov, M.N. Kozhevnikova. – M., 2012.
6. Remencov, A.N. Iz istorii Rossii KhKh veka: posobie dlya inostrancev, izuchayutikh russkiy yazihk: bazoviy i perviy sertifikatsionniy urovn / A.N. Remencov, A.L. Kuznecov, M.N. Kozhevnikova. – M., 2008.
7. Lavrenova, O.A. Geograficheskoe prostranstvo v russkoy poezii XVIII – nachala XX vv. (Geokulturniy aspekt). – M., 1998.
8. Kuznecov, A.L. Rolj sovremennoy informatsionnoy sredih v formirovanii interesa uchathikhsya k izucheniyu istorii Rossii / A.L. Kuznecov, M.N. Kozhevnikova // Mir russkogo slova. – 2013. – №2.

Статья поступила в редакцию 19.12.13

УДК 37.03

Djogteva D.V. REASONS, CONDITIONS, PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONSEQUENCES OF A MARGINALITY IN RUSSIA. The article is devoted to the reasons, conditions, psychological and pedagogical consequences of a marginality in Russia. Ways of overcoming of these reasons are pointed. A research of social aspects of a pedagogical marginality, its influence on a crime rate in Russian society on social behavior and a sense of justice of citizens is conducted.

Key words: marginality, pedagogical marginality, destructurization, social conditions.

Д.В. Дёгтева, преп. каф. государственно-правовых дисциплин Владимирского юридического института ФСИИ России, г. Владимир, E-mail: degtevadina@mail.ru

ПРИЧИНЫ, УСЛОВИЯ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОСЛЕДСТВИЯ МАРГИНАЛЬНОСТИ В РОССИИ

В работе описаны причины, условия и психолого-педагогические последствия маргинальности в России, указаны пути и способы преодоления этих причин, проводится исследование социальных аспектов педагогической маргинальности, влияние её на уровень преступности в российском обществе, на социальное поведение и правосознание граждан.

Ключевые слова: маргинальность, педагогическая маргинальность, деструктуризация, социальные условия.

В последнее время все чаще в научной литературе, средствах массовой информации, повседневной жизни употребляется такое понятие, как маргинальность. Впервые в научный оборот, данный термин ввел Р. Парк (1928) для обозначения «культурного гибрида», разделяющего «жизнь и традиции двух различных групп». Среди ученых нет единства в определении этого понятия. Так, автор Д. Джери «Большого толкового социологического словаря» под маргинальностью понимает состояние пребывания частично внутри социальной группы и частично вне ее [1]. Другие ученые трактуют маргинальность как промежуточное, пограничное состояние индивида или группы индивидов, оторванных от привычной среды и образа жизни [2]. Субъектом маргинальности является маргинальная личность. Это понятие, употребляемое для выделения и анализа специфических отношений, противопоставляемых общественно нормальным отношениям в парадигме «социальный субъект – социальная общность». Понятие «маргинал» впервые появилось во Франции в 1972 г. Маргиналами стали называть тех, кто-либо сам отвергал общество, либо оказывался им отвергнут.

Современное понятие маргинала, которое отображает его проявляемые качества в настоящем мире, может быть сформулировано следующим образом: маргиналы – это личности или социальные группы, находящиеся на «окраинах» или за рамками характерных для данного общества основных структурных подразделений или господствующих социокультурных норм и традиций. Дети-маргиналы – не случайное явление в современном социуме. Оно обусловлено сложностью социально-политических отношений, когда индивидуализация, индифферентность и коммерциализация стали нормой Российского общества.

В настоящее время классической (эталонной) фигурой маргинала является индивид, пришедший из села в город в поисках работы: уже не крестьянин, еще не рабочий; нормы деревенской субкультуры уже подорваны, а городская субкультура еще не усвоена. Главным признаком маргинальности выступает разрыв социальных связей. Последовательно рвутся экономические, правовые, социальные и духовные связи. При включении маргинала в новую социальную общность эти связи в той же последовательности устанавливаются. Установление социальных, духовных и правовых связей, как правило, значительно отстает от установления связей экономических.

Проанализировав данное понятие, можно выявить следующие признаки данного явления:

- пограничность, промежуточность;
- потеря или отсутствие принадлежности к какому-либо классу или группе;
- утрата субъектом горизонтальных экономических, социальных, правовых и духовных связей;
- разрушение системы ценностных ориентаций;
- деструктуризация (разрушение социальной структуры);
- деморализация общества.

Общество ощущает, как подрываются изнутри его глубинные устои, основательно расшатанные экономическими процессами. Отверженностью выступает как продукт распада общества, пораженного кризисом. Термин «маргинал» постепенно выходит из употребления, так как в эпоху рыночных отношений многие страсти населения живут не так достойно и качественно, как им хотелось бы не считать это девиацией. Будучи слабее других они остаются на обочине дороги, по которой продолжает движение «когорты» удерживающихся в седле, индифферентных тому, как отстают и падают маргиналы.

Акцент в исследовании маргинальности в различные годы делался на различных аспектах структурного неравенства, его углублении, социальной поляризации и маргинализации общества, интеграции и дезинтеграции социального пространства; на проблемах формирования среднего класса; на властных отношениях; на автономии труда в социально-производственных структурах. Чтобы составить достаточно полное представление о процессах, происходящих в социально-структурной сфере российского общества, надо рассмотреть тенденции и масштабы формирования различных социальных элементов, динамика которых детерминирована качественными изменениями в отношениях собственности, власти, в уровне доходов различных социальных групп и слоев, воспитанности и образованности молодого поколения. Определенная часть населения в результате отраслевых сдвигов в экономике страны, кризиса, затронувшего целые группы производств, осталась вне сферы занятости, приобрела статус безработных, что не могло не отразиться на семье в основном институте социализации и воспитания. Безработные индивиды сформировали черты групповой определенности со своими ценностно-нормативными установками, структурой потребления, качеством и образом жизни, идентификационными предпочтениями и жизненными ценностями. Таким образом, произошла реализация целого комплекса новых социально-групповых процессов, становление феномена группового сознания и групповой консолидации и интеграции, определившего проблемное поле воспитания и образования детей.

Специфика российского общества, состоит и в том, что процесс глобализации накладывается на противоречия трансформации, сопровождающихся углублением социального неравенства и маргинальности значительной части населения. Рост маргинальных слоев наблюдается в российском обществе, особенно отражается на нравственности, гражданственности, патриотизме подросткового поколения, немалое большинство которого нивелирует эти качества. Трансформация российского общества с неизбежностью повлекла за собой не только изменения в социальной структуре, но и остро поставила перед традиционными общностями вопрос об осознании индивидуальной и групповой социальной идентичности, интеграции и дезинтеграции, месте в социальной иерархии, солидарности, уровне сплоченности, системе ценностей [3].

В контексте нашего исследования нас интересует маргинальность среди наиболее незащищенных слоев населения – детей, подростков, инвалидов.

Находясь в условиях асоциальных сообществ, когда семья и школа как институты воспитания не справляются с выполнением своих функций, несовершеннолетние достаточно часто демонстрируют противоправные паттерны поведения, показывая реакции оппозиции давления семьи, школы, которые, в свою очередь, демонстрируют индифферентность, апатию, безответственность по отношению к воспитанникам.

В эпоху социально-экономических перемен, когда дифференциация социальных групп достигает огромных размахов, те страсти, которые имеют низкие доходы, наращивают деструктивный вектор взаимоотношений со сверстниками, иницируя маргинальный тип поведения.

Маргинальная ситуация, возникающая на рубежах несхожих форм социокультурного опыта, бывает напряженной и по-разному реализуется на практике. С одной стороны, она может быть источником нервозности, деморализации, индивидуальных и групповых форм протеста, а с другой, нового восприятия и ос-

мысления смысла жизни, нетривиальных форм интеллектуального, художественного, религиозного и педагогического творчества. Ретроспективный взгляд на историю мировой культуры позволяет сделать вывод, что многие обновляющиеся тенденции в духовной истории человечества (мировые религии, великие философские системы и научные концепции, новые формы художественного отображения мира) во многом обязаны своим возникновением именно маргинальным личностям и социокультурным средам. Технологические, социальные, культурные сдвиги последних десятилетий придали проблеме маргинальности качественно новые очертания. Урбанизация, массовые миграции, интенсивное взаимодействие носителей разнородных этнокультурных и религиозных традиций, размывание вековых культурных барьеров, влияние на население средств массовой коммуникации – все это привело к тому, что маргинальный статус стал в современном мире не столько исключением, сколько нормой существования миллионов людей. На рубеже 70–80-х гг. XX в. стала очевидной невозможность выражения и отстаивания, используя интересы этих огромных людских масс и вставших на их сторону интеллигентов, привычных форм социального управления (государственные институты, политические партии, традиционные церковные иерархии и т.д.). Именно в этот период в мире начался бурный процесс становления неформальных общественных движений – (просветительских, экологических, правозащитных, культурных, религиозных, земляческих, благотворительных и др.) – смысл которых во многом определялся тем временем.

Неформальные молодежные организации могут демонстрировать просоциальное поведение (пацифисты, экологи, группа Че Чевара, общество милосердия); асоциальное поведение, выражающее несогласие с политикой государства (панки, хиппи), антисоциальное поведение (фашисты, нацисты, бритоголовые, «коричневые», ярко выражающие свою неприязнь – расовую, этническую, социальную).

На современном этапе развития общества причиной психолого-педагогической маргинальности выступает снижение роли социальных предписаний, в основе которых лежит изменения ценностных ориентаций личности. Недостатки законодательства, нарушение социального и педагогического статуса, свобод и законных интересов несовершеннолетних, дифференциация российского общества, безработица, экзистенциальный вакуум относятся к негативным сторонам общественной жизни. Все это влияет, во-первых, на сознание детей и подростков, приводя к изменению иерархии приоритетов личности, а во-вторых, способствует формированию неправовых правил поведения, что в конечном итоге приводит к развитию педагогической маргинальности личности. Таким образом, педагогическую маргинальность можно определить как психологическую неопределенность, основанную на негативном отношении индивида к нормам и правилам общественной морали и нравственности [4].

Анализируя причины появления индивида с маргинальным сознанием, мы пришли к выводу, что указанные социальные обстоятельства, оказывая деструктивное воздействие на личность с устойчивым правовым поведением, постепенно «размывают» принципы законности и правопорядка, на которых это поведение основывается, и приводят к бездуховности, индифферентности и безнравственности.

Ряд ученых (Барсукова С.Ю., Нешитова А.) [5] выделяют следующие условия педагогической маргинальности:

- экономические;
- социальные;
- политические;
- психологические.

Всестороннему развитию личности, обеспечению каждого члена общества возможностью осуществления своих прав и интересов может способствовать только позитивная обстановка в данных сферах общественной жизни, основанная на правовых актах, которые соответствуют требованиям законности, правопорядка, демократии, ментальности, основанной на фасилитации и эмпатии по отношению к нуждающимся. Отсутствие грамотного регулирования отношений в правовой, экономической или социальных сферах приводит, как правило, к появлению искажений, которые, в свою очередь, отражаются в сознании несовершеннолетних.

Для определения условий маргинальности мы рассмотрим более подробно сложившиеся на настоящий момент отношения в основных сферах общества и их влияние на сознание детей и подростков.

В начале 90-х г. XX в. значительная часть трудоспособного населения России оказалась на грани нищеты, оставшись в следствии экономического кризиса без работы и средств к существованию. Сегодня государство не в состоянии в полной мере реализовать права граждан на труд, гарантированные Конституцией РФ, поскольку отсутствие инвестирования приводит к выпуску неконкурентоспособной продукции, а это, в свою очередь, к увеличению безработицы при вступлении России во Всемирную торговую организацию.

По официальным данным, регистрируемая безработица в феврале 2010 г. составила 7,1% трудоспособного населения, поставив на грань выживания многие российские семьи [6]. Численность безработных зарегистрированных в органах службы занятости, увеличилось с 2009 – 2010 гг. с 63,3 до 63,7% [7]. Из трудовых отношений полностью оказались исключены граждане старше 40 лет, имеющие высшее профессиональное образование и пытающиеся найти работу по специальности. Сегодня предпочтение отдается лицам в возрасте от 25 – 35 лет, с высшим образованием и опытом работы по специальности.

В настоящее время 1/3 россиян живет ниже стандарта, который считается приемлемым витальным уровнем, а средний уровень означает малообеспеченную жизнь, при которой большинству населения отрезан путь к удовлетворению своих потребностей законным путем. Вследствие этого при деформировании нравственной планки ценностей многие подростки достаточно часто совершают правонарушения, не имея средств и возможностей конструктивно проводить досуг. Основу ценностной базы любого общества составляют мораль и нравственность. В тех случаях, когда представления о должном семей, школы и общества различны и воспитание не является основной ценностью общества, на первое место выходит их маргинальное поведение.

Неконтролируемая рыночная экономика сегодня привела к тому, что медицина, образование, культура становятся доступными только для семей, чьи доходы значительно превышают прожиточный минимум. Практически исключенными из общественной жизни являются семьи с детьми, находящиеся на нижних ступенях социальной лестницы.

Таким образом, неблагоприятная экономическая обстановка, отсутствие надлежащего контроля за целевым расходованием денежных средств влекут за собой низкий материальный уровень жизни населения, в результате складывается критическая ситуация в морально-нравственной, ценностной, правовой сферах общественного сознания несовершеннолетних.

Социальные условия педагогической маргинальности мы считаем целесообразным рассмотреть через призму толерантности. В Декларации принципов терпимости, принятой ЮНЕСКО в 1995 г., толерантность определяется как ценность и социальная норма гражданского общества, проявляющаяся в праве всех индивидов гражданского общества быть различными, обеспечении устойчивой гармонии между различными конфессиями, политическими, этническими и другими социальными группами, уважении и разнообразии культур, цивилизаций и народов, готовности к пониманию и сотрудничеству с людьми, различающимися по внешности, языку, убеждениям, обычаям и верованиям.

Сегодня немалая часть российского населения испытывает негативные чувства к представителям различных этносов. Обострение национальных интересов произошло после распада СССР. Нахлынувший поток мигрантов, появившихся после образования СНГ, показал, что российское общество не готово справляться с создавшейся ситуацией. Усугубляется данное положение резкой дифференциацией социальных страт, являющейся результатом нецелесообразной социальной политики государства.

В настоящее время в российском обществе практически отсутствуют социальные ориентиры поведения, поддерживаемого государством. Поэтому в условиях социальной маргинальности, отказа от признания нравственных предписаний в качестве основных, у несовершеннолетних порой не остается внутренних мотивов для отказа от совершения правонарушения, и только страх перед юридической ответственностью является основанием для того, чтобы не переступить грань правомерности, не задаваясь такими нравственными ориентирами, как честь, совесть, достоинство.

Библиографический список

1. Джери, Д. Большой толковый социологический словарь. – М. – 2001. – Т. 1.
2. Касьянов, В. Социология права. – Ростов-на-Дону, 2001.
3. Голеньков, З.Т. Социальная стратификация российского общества. – М., 2003.
4. Нечаева, О.В. Правовые аспекты маргинальности: дис. ... канд. юрид. наук. – М., 2006.
5. Нечаева, О.В. Правовые аспекты маргинальности: дис. ... канд. юрид. наук. – М., 2006.
6. [Э/р]. – Р/д: <http://www.petrostimul.ru/news/1518/>
7. [Э/р]. – Р/д: http://www.gks.ru/bgd/regl/b07_13/lssWWW.exe/Stg/d01/05-01.html

Bibliography

1. Dzhery, D. Bolshoyj tolkovijj sociologicheskijj slovarj. – M. – 2001. – T. 1.
2. Kasjanov, V. Sociologiya prava. – Rostov-na-Donu, 2001.
3. Golenkov, Z.T. Socialjnaya stratifikaciya rossijskogo obshestva. – M., 2003.
4. Nechaeva, O.V. Pravovihe aspektih marginaljnosti: dis. ... kand. yurid. nauk. – M., 2006.
5. Nechaeva, O.V. Pravovihe aspektih marginaljnosti: dis. ... kand. yurid. nauk. – M., 2006.
6. [Eh/r]. – R/d: <http://www.petrostimul.ru/news/1518/>
7. [Eh/r]. – R/d: http://www.gks.ru/bgd/regl/b07_13/lssWWW.exe/Stg/d01/05-01.html

Статья поступила в редакцию 16.12.13

УДК 378.046.4

Dyagileva E.S. SCIENTIFIC STUDY COURSE IN THE SCIENTIFIC-METHODOLOGICAL TRAINING SYSTEM AND PERSONAL RETRAINING OF HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT OF NAUTICAL SPECIALIZATION.

In the article it is considered the problem of improvement the organization of the raising the level of lectures' of higher educational establishment skill system. The author pays attention to the scientific study course as to the effective way out from the mentioned problem. Discovering features of scientific study course, the author gives much attention to the importance of the filling its content with innovative technology, up-to-date forms, methods and means.

Key words: raising the level of skill system; pedagogical personal retraining, scientific study course, higher educational establishment of nautical specialization.

Е.С. Дягилева, заместитель начальника МК ХГМА по научной работе, преп. высшей категории, преподаватель-методист, г. Херсон, E-mail: el.dyagileva@yandex.ru

НАУЧНАЯ СТАЖИРОВКА В СИСТЕМЕ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ И ПЕРЕПОДГОТОВКИ КАДРОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ МОРСКОГО ПРОФИЛЯ

В статье рассматривается проблема усовершенствования организации системы повышения квалификации преподавателей вузов морского профиля. Автор акцентирует внимание на научной стажировке как на результативном пути решения указанной проблемы. Раскрывая особенности научной стажировки, автор особое внимание уделяет важности наполнения ее содержания инновационными технологиями, современными формами, методами и средствами.

Ключевые слова: система повышения квалификации, переподготовка педагогических кадров, научная стажировка, высшие учебные заведения морского профиля.

Модернизация системы непрерывного педагогического образования Украины относится к стратегическим направлениям социально-экономического развития общества. Наполнение ее новым содержанием, современными педагогическими технологиями будет способствовать повышению качества личностно-профессиональной подготовки преподавателей, способных эффективно выполнять multifunctional, разновекторную педагогическую деятельность. Этот важный, сложный и актуальный процесс направляет ученых, руководителей учебных заведений на поиск новых форм решения многих ключевых задач, связанных с повышением профессионального уровня специалистов в сфере образования. Прежде всего, требует существенного усовершенствования организация системы повышения квалификации путем создания, научного обоснования и внедрения в практику государственных стандартов последипломного образования с учетом отечественных, общеевропейских, региональных запросов; формирование гибкой, конкурентной образовательной среды с доминированием инновационных технологий, вариативных практико-ориентированных программ повышения квалификации, способствующих развитию, саморазвитию и самореализации педагога.

В государственных документах: Конституции Украины (1996), законах «Об образовании» (2004), «Об общем среднем образовании» (1999), «О высшем образовании» (2007), «Национальной стратегии развития образования в Украине на 2012-2021 годы» (2012), «Концепции развития последипломного образования в Украине» (2005) отмечается необходимость подготовки

компетентных, активных, самодостаточных педагогических кадров, указывается, что улучшение системы непрерывного образования, отвечающей требованиям сегодняшнего дня, является доминантным условием развития отечественного культурно-образовательного пространства.

Проблемы развития непрерывного педагогического образования, поиск новых, высокотехнологических подходов к подготовке и переподготовке преподавателей учебных заведений различного типа постоянно находятся в поле зрения отечественных и зарубежных ученых. При этом ученые рассматривают довольно широкий диапазон составляющих повышения профессионального уровня педагогов с учетом исторической традиции. В частности, это работы таких известных в Украине и за ее пределами теоретиков и практиков становления и развития высшего профессионального образования, как А.В. Глузман, В.Г. Кремени, В.И. Лугового, М.Ф. Степко, И.А. Зязюна, Н.В. Кичук, С.А. Сысоевой и др. Непосредственно проблемам повышения квалификации в системе непрерывного образования педагогических кадров посвящены работы А.И. Кузьминского, Н.Г. Нычкало, В.В. Олейника, В.А. Семиченко и других.

Несмотря на широкий спектр исследуемых вопросов, в системе непрерывного профессионального образования, в частности в последипломном, есть вопросы, требующие поиска новых путей повышения эффективности такой работы в современных условиях, прежде всего – это объединение усилий всех организаций, деятельность которых напрямую связана с реализацией задач последипломного образования. Ведущее место в этом

процессе принадлежит высшим учебным заведениям, которые в контексте новых образовательных программ имеют широкий спектр новых форм организации работы в системе последипломного профессионального образования педагогов, преподавателей учебных заведений разного уровня, в том числе I-II уровня аккредитации, технических колледжей.

Следует отметить, что ретроспективный и сравнительно-педагогический анализ развития последипломного профессионального образования в Украине позволил выявить приоритетные направления его усовершенствования: расширение смыслового наполнения инновационных видов и форм работы с педагогическими кадрами; учет особенностей мотивации к повышению профессиональных компетенций каждым преподавателем; индивидуальные запросы и потребности на каждом этапе профессионализации; обеспечение компетентностного развития педагогов; высокий уровень саморазвития, самоорганизации деятельности, ее качество и результативность.

Реализация этих задач осуществляется с учетом таких методологических подходов: системного, культурологического, акмеологического, компетентностного, социологического, управленческого.

Анализ трудов ученых, изучение опыта работы учреждений последипломного образования свидетельствуют, что существующие структурно-функциональные модели повышения квалификации, сложившиеся традиции, нуждаются в расширении спектра содержания, инновационных форм, методик и технологий подготовки преподавателей. Немаловажным при этом является региональный подход и профессиональная направленность.

На сегодняшний день в системе последипломного образования Украины особое звучание и значение приобретает научная стажировка, что подтверждается последними нормативно-правовыми документами МОН Украины. «Стажировка – ... одна из форм последипломного образования, которая предусматривает адаптацию приобретенных теоретических знаний к требованиям конкретного вида деятельности, конкретной должности на основе достижений науки, технологий и т.д.» [2].

В научно-справочной литературе, в частности в «Энциклопедии образования», термин «стажировка» раскрывается в двух значениях:

1. Стажировка молодого специалиста является последипломной практикой специалиста, периодом вхождения в профессию непосредственно на рабочем месте под руководством опытного сотрудника, руководителя определенной научной или методической школы, мастера своего дела.

2. Стажировка является формой усвоения новых научных знаний, перспективных технологий, видов организации труда и других достижений в конкретной сфере деятельности, непосредственно в организации (учреждении, заведении, на производстве), где они возникли и внедряются [1, с. 870].

«Юридическая энциклопедия» рассматривает эту дефиницию как «форму обучения, которая предусматривает приобретение практического опыта и навыков слушателями, впервые принятыми на работу сотрудниками и претендентами на более квалифицированную работу (высокую должность), проверку их профессионального уровня и деловых качеств, а также повышение квалификации» [3, с. 609].

Стажировка преподавателей учебных заведений морского профиля как и повышение квалификации в системе профессионального последипломного образования Украины, направлена на дальнейшее совершенствование сотрудниками учебных заведений профессиональной подготовки, углубление и расширение педагогами профессиональных знаний, умений и навыков, которые образуют целостную модель из конкретных составляющих (педагогической, психологической, коммуникативной, информационной, методической, культурологической, а также соответственно лингвистической, естественной, гуманитарной и других составляющих, в зависимости от специальности – преподаватель-филолог, математик, историк, преподаватель технических дисциплин и т.д.).

Таким образом, последипломное образование (повышение квалификации и стажировка) направлено на формирование новых профессиональных компетенций в психолого-педагогической, научно-исследовательской, организационно-воспитательной работе. Что же касается руководящих кадров учебных заведений, то перечень профессиональных компетенций мы дополняем организационно-управленческой деятельностью.

Большое внимание в научной стажировке уделяется усвоению инновационных технологий, форм, методов и средств обу-

чения; приобретению опыта формирования содержания обучения с учетом его целевого направления, полученного образования по специальности (профессиональной подготовки), опыта практической работы и уровня квалификации с учетом интересов, потребностей, запросов преподавателя. Особое место в такой работе принадлежит изучению научно-педагогического опыта, его внедрение в практику, в частности это касается повышения квалификации на кафедрах методики преподавания отдельных учебных дисциплин и предметов высших учебных заведений IV уровня аккредитации. Такая работа помогает преподавателям морских учебных заведений осознать и проверить на практике эффективность применения инновационных технологий реализации содержания обучения, что предполагает его дифференциацию, индивидуализацию, введение дистанционных, информационно-коммуникативных технологий обучения.

Сегодня преподаватели учебных заведений разного уровня, в том числе и Херсонской государственной морской академии, проводят повышение квалификации и стажировку в разных формах и видах, а именно: долговременное повышение квалификации – через долговременную научно-педагогическую стажировку (максимальный срок – 108 часов); кратковременную научно-педагогическую стажировку, которая проходит во время проведения научно-методических, научно-практических семинаров, конференций, семинаров-практикумов, семинаров-совещаний, семинаров-тренингов, непосредственно тренингов и т.п. Также в современных условиях вузы осуществляют обучение сотрудников учебных заведений на дневной, вечерней, заочной и дистанционной формах. Следует отметить, что большие надежды на успешность и эффективность в подготовке управленческих кадров для органов образования и учебных заведений разного уровня: школ, дошкольных и внешкольных учебных заведений, профессорско-преподавательские коллективы вузов возлагают на образовательно-квалификационный уровень «магистр» специальности «Управление учебным заведением (по выбору)». Выше названные формы повышения квалификации в большинстве высших учебных заведений сочетаются как и виды работы. Все зависит от заказчика – органа управления образованием: школы, профессионально-технического училища, лицея, колледжа. При этом следует подчеркнуть, что форма обучения определяется учреждением-заказчиком, а формы занятий обосновываются и устанавливаются учреждениями-исполнителями, т.е. высшими учебными заведениями. Обычно это зависит от срока обучения (стажировки) сотрудников различных учебных заведений, который определяется учебными программами (сложностью их реализации и усвоения); цели и содержания стажировки с учетом предложений, потребностей, направления, уровня профессиональной квалификации и аттестации педагогических кадров.

Исходя из опыта работы структурных подразделений Херсонской государственной морской академии, отмечаем, что вышеуказанные вопросы всегда находятся в поле зрения руководства, поскольку управленческая составляющая дает возможность выстроить процесс в соответствии с принципами системности, демократичности, профессионализма, креативности. Повышение квалификации, научно-педагогические стажировки в академии имеют четкое планирование, осуществляются в соответствии с учебными планами и программами, разработанными кафедрами и утвержденными научно-методическими комиссиями факультетов для прохождения такой стажировки в университетах. Также существуют межкафедральные планы, учебные планы и программы (морской академии), которые определяются договором учреждения-заказчика (университета) и учреждения-исполнителя и соответствуют требованиям к стажировке того или иного преподавателя, организатора и руководителя структурного подразделения с учетом их профессиональных функций.

Необходимо отметить, что успешность проведения и прохождения стажировки во многом зависит от четкой, организованной системы управления, от полноты информации о программах повышения квалификации. Такие программы направлены на углубление знаний, овладение современными педагогическими технологиями, специальными профессиональными, научно-методическими, педагогическими, социально-гуманитарными, психологическими, правовыми, экономическими и управленческими компетенциями, предусматривают изучение отечественного и зарубежного опыта, который способствует качественному выполнению специалистами в сфере образования своих должностных обязанностей, расширению их компетенции и т.д.

По программам кратковременного повышения квалификации – семинаров, семинаров-практикумов, семинаров-совещаний, семинаров-тренингов, тренингов, вебинаров, «круглых столов» – проводится комплексное изучение современных и актуальных научных проблем в области образования, науки, педагогики, соответствующих нормативно-правовых актов, отечественной и зарубежной практики, что способствует повышению уровня профессиональной культуры преподавателей и т.д. Учебные программы семинаров-тренингов и тренингов направлены на формирование, развитие и совершенствование личностных профессиональных компетенций педагогов (организаторских, творческих, лидерских, коммуникативных и т.д.), повышение эффективности профессиональной деятельности в области образования.

Цель научной стажировки каждого преподавателя Херсонской морской государственной академии – формирование и закрепление на практике профессиональных компетенций, направленных на выполнение задач и обязанностей соответственно как руководителя так и преподавателя, усвоение отечественного и зарубежного опыта, формирование личностных качеств для выполнения профессиональных задач на новом, более высо-

ком уровне. Именно такая работа способствует обеспечению вузов высококвалифицированными специалистами.

Таким образом, на современном этапе развития системы образования в Украине проблема повышения квалификации педагогических кадров высших учебных заведений морского профиля требует срочного решения, поскольку именно от преподавателя в большой мере зависит качество подготовки будущего выпускника морского вуза, его компетентность, мобильность, конкурентоспособность на мировом рынке труда, умение работать в полиэтническом коллективе и др. Одним из оптимальных путей решения проблемы повышения квалификации преподавателей морских вузов является научная стажировка. Научная стажировка дает возможность успешно сочетать теоретический материал с практической направленностью в решении конкретных задач и проблем развития высшего учебного заведения морского профиля. Кроме этого, профессионально организованная научная стажировка, наполненная инновационными формами, современными методами и средствами обучения способствует компетентностному развитию педагога, повышению его научно-методического уровня, уровня саморазвития и самоорганизационной деятельности.

Библиографический список

1. *Энциклопедія освіти* / Гол. ред. В.Г. Кремень. – Киев, 2008.
2. Концепция развития последипломного образования в Украине [Э/п]. – Р/д: <http://do.gendocs.ru/docs/index-25298.html>
3. Тихомиров, Л.В. Юридическая энциклопедия / Л.В. Тихомиров, М.Ю. Тихомиров. – М., 1997.

Bibliography

1. *Encyklopediya osviti* / Gol. red. V.G. Kremenj. – Kiev, 2008.
2. *Konceptsiya razvitiya poslediplomnogo obrazovaniya v Ukraini* [Eh/r]. – R/d: <http://do.gendocs.ru/docs/index-25298.html>
3. *Tikhomirov, L.V. Yuridicheskaya ehnciklopediya* / L.V. Tikhomirov, M.Yu. Tikhomirov. – M., 1997.

Статья поступила в редакцию 19.12.13

УДК 378

Igorpulo I.F., Semin I.S., Sorokopud Yu.V., Shapovalov V.K. DESIGN OF THE MASTER PROGRAM IN THE PEDAGOGICAL EDUCATION DIRECTION IN THE CONTEXT OF METHODOLOGY OF TUNING (EXPERIENCE NORTH – THE CAUCASIAN FEDERAL UNIVERSITY). In article the essence of methodology of the International project «Tuning Educational Structures» (Tuning), its practical realization in Russia and experience of design in North – The Caucasian Federal University of the master program «Pedagogical education» on the basis of «Tuning Educational Structures» methodology is opened.

Key words: Tuning of educational programs, competence-based approach, common cultural and professional competences, master program «Pedagogical education».

И.Ф. Игорпуло, д-р пед. наук, проф. каф. педагогики и психологии профессионального образования Института образования и социальных наук, ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: igorpulo@mail.ru; **И.С. Семин**, канд. психол. наук, доц. каф. педагогики и психологии профессионального образования Института образования и социальных наук, ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: semais@rambler.ru; **Ю.В. Сорокопуд**, д-р пед. наук, проф. каф. педагогики и психологии профессионального образования Института образования и социальных наук, ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: yuppa_sorokopud@mail.ru; **В.К. Шаповалов**, д-р пед. наук, проф. директор Института образования и социальных наук, ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», E-mail: dekanat_spf@inbox.ru

ПРОЕКТИРОВАНИЕ МАГИСТЕРСКОЙ ПРОГРАММЫ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» В КОНТЕКСТЕ МЕТОДОЛОГИИ TUNING (ОПЫТ СЕВЕРО-КАВКАЗСКОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА)

В статье раскрыта сущность методологии Международного проекта «Tuning Educational Structures» (Тюнинг), её практическая реализация в России и опыт проектирования в Северо-Кавказском Федеральном университете магистерской программы «Педагогическое образование» на основе методологии «Tuning Educational Structures».

Ключевые слова: тюнинг образовательных программ, компетентностный подход, общекультурные и профессиональные компетенции, магистерская программа «Педагогическое образование».

За последние десять лет в условиях интернационализации и создания единого европейского пространства высшего обра-

зования, призванного повысить конкурентоспособность европейских университетов, первоочередной стала задача обеспечения

сопоставимости, совместимости и прозрачности образовательных программ. Для достижения данной цели от европейского образовательного сообщества потребовалось разработать единых подходов к преподаванию и обучению, общего понимания содержания квалификаций и результатов обучения. Сближение национальных систем образования в рамках Европейского Союза и на более обширном пространстве – во всех европейских странах – важная веха в глобальном развитии высшей школы в XXI в. В Европейском Союзе методология «Tuning Educational Structures» («Настройка образовательных структур») (далее – TUNING) была разработана в рамках европейского образовательного проекта с аналогичным названием еще в 2000 году. Название «Тюнинг» («Tuning») было выбрано для того, чтобы подчеркнуть, что университеты стремятся не к единообразию программ или единым, определенным, «предписанным» учебным планам, но к согласованным параметрам, сближению и общему пониманию программ. Суть проекта заключается в использовании инструментов Болонского процесса для согласованного представления структур и описании программ всех уровней на основе компетентностного подхода [1]. Проект TUNING направлен на сближение образовательных структур в странах – участниках Болонского процесса, включая Российскую Федерацию (которая включилась в этот проект, начиная с 2006 года).

Основу методологии TUNING составляет компетентностный подход, который в свою очередь базируется на анализе профессиональных требований, определяющие приоритетность компетенций, необходимых в конкретной сфере профессиональной деятельности. В методологии TUNING особое внимание уделяется двум наборам компетенций: предметно-специализированным (в ФГОС ВПО России нового поколения они обозначены как профессиональные компетенции – ПК) и общим компетенции (общекультурные – ОК) [2].

Первый набор компетенций является ключевым для академической квалификации и связан со специфическим знанием предмета. Второй набор компетенций является общим для всех или большинства академических квалификаций.

В рамках проекта TUNING первоначально с помощью тематических сетевых организаций были также разработаны предметно-специализированные компетенции по двум образовательным уровням для 9 предметных областей: химия, физика, педагогика, деловое администрирование, история, математика, наука о европейской интеграции, наука о Земле, медресинское дело. Применительно к магистерским программам в общем виде их можно представить следующим образом:

Магистр обязан:

- обладать высоким уровнем знаний в специализированной области конкретной дисциплины. На практике это означает знакомство с новейшими теориями, интерпретациями, методами и технологиями;
- уметь практически осмысливать и интерпретировать новейшие явления в теории и на практике; быть достаточно компетентным в методах независимых исследований, уметь интерпретировать результаты на высоком уровне;
- быть в состоянии внести оригинальный, хотя и ограниченный вклад в каноны дисциплины, например, подготовить диссертацию;
- демонстрировать оригинальность и творчество в том, что касается владения дисциплиной;
- обладать развитой компетенцией на профессиональном уровне [3].

Результаты обучения формулируются как для всей программы, так и для отдельных модулей. С точки зрения проекта TUNING учебная программа представляет собой не просто набор случайно подобранных курсовых единиц, а взаимосвязанный комплекс, для разработки которого требуется целостный подход. В учебной программе, ориентированной на обучаемого и результаты обучения, все единицы связаны друг с другом. Это правило распространяется не только на единицы, которые составляют ядро программы, но и на второстепенные и факультативные модули. Результаты прохождения модулей должны способствовать формированию общих результатов программы. Компетенции формируются последовательно и постепенно. Так, формирование конкретной компетенции может быть предусмотрено в нескольких модулях на различных стадиях программы. На этапе разработки программы принимается решение о том, какие единицы программы будут направлены на формирование тех или иных компетенций.

Для измерения объема учебной нагрузки студента в методологии TUNING использована уже принятая международным образовательным сообществом Европейская система перевода кредитов (ECTS), основной целью создания которой было обеспечение университетов разных стран средством, позволяющим сравнивать периоды обучения. Такой механизм считался необходимым для усовершенствования процедур признания результатов обучения за рубежом. Система ECTS должна была стать системой переноса кредитов, своего рода связующим звеном между разными системами и структурами высшего образования стран Европы. Эта система, в основе которой лежат общее понимание учебной нагрузки и принципы взаимного уважения и доверия, функционирует эффективно. Сильными и привлекательными сторонами ECTS были и продолжают оставаться ее простота и способность сближать системы образования как в каждой отдельно взятой стране, так и на международном уровне.

В условиях введения в Российской Федерации федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), основанных на принципах, формально совместимых с данной методологией (выражение требуемых результатов освоения образовательных программ в виде наборов общекультурных и профессиональных компетенций, введение системы зачетных единиц (академических кредитов) для расчета трудоемкости образовательных программ), а также значительного расширения свобод вузов в формировании их образовательных программ, интерес к активному использованию методологии Тюнинг в построении учебных программ для разных направлений подготовки в России существенно возрос.

Северо-Кавказский Федеральный университет (СКФУ – Ставрополь, Россия) был образован в 2012 году из ряда ведущих вузов Ставропольского края. Как Федеральный университет, он имеет право на разработку и реализацию самостоятельно установленных образовательных стандартов высшего профессионального образования.

Динамичные социокультурные изменения детерминируют опережающее развитие системы непрерывного образования, в том числе педагогического образования.

Авторский коллектив участвует в разработке нового стандарта магистерской подготовки по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование» (050100- шифр данной программы в России) на основе методологии Тюнинг.

В процессе проектирования нового стандарта магистерской подготовки по направлению подготовки «Педагогическое образование» мы опирались на действующий Стандарт, утверждённый в 2010 году. С целью изучения её эффективности нами были проведены опросы работодателей, выпускников данной программы, педагогов образовательных учреждений различного типа (учителей школ, преподавателей колледжей и вузов). Цель опросов – установить наиболее востребованные компетенции; осуществить поиск компетенций, которые востребованы в образовательной практике Северо-Кавказского региона, но не были представлены в действующем Стандарте с дальнейшим определением дисциплин, необходимых для их формирования.

В анкетировании, которое проводилось в г. Ставрополе и Ставропольском крае, а так же в других регионах России, принимали участие 90 респондентов: 25 экспертов-работодателей, 38 – преподавателей, 17 – выпускников направления подготовки – 050100.68 Педагогическое образование. Проведенное анкетирование позволяет сделать вывод о необходимости наполнения образовательного стандарта новыми компетенциями, которые позволяют отразить:

- региональную специфику, учитывающую социокультурные, демографические и прочие особенности СКФО
- специфику реализуемых в конкретном учреждении образовательных программ (школа для одаренных, инклюзивная школа и т.п.).

– специфику работы в образовательных организациях с девиантными, социально запущенными и социально уязвимыми учащимися, имеющими серьезные отклонения в поведении.

В процессе проведённой работы необходимо разработать **результат освоения основной образовательной программы** – сформированность перечня компетенций, заданных соответствующим стандартом. В процессе работы нами было выделено 4 общекультурных и 17 профессиональных компетенций.

В процессе проектирования магистерской программы по направлению «Педагогическое образование» нами так же были разработаны:

Таблица 1

Матрица «дисциплины-компетенции» (прямая)

Дисциплина	Перечень компетенций
Инновационные процессы в образовании	ОК-1, ОК-3, ОК-4, ПК-1, ПК-2, ПК-3, ПК – 6, ПК- 7, ПК-9, ПК-13, ПК-14
Информационные технологии в профессиональной педагогической деятельности	ОК-3, ПК-2, ПК-3, ПК-4, ПК-5, ПК-8, ПК-13, ПК-17

Таблица 2

Матрица «компетенции-дисциплины» (реверсивная)

Компетенция	Дисциплины, направленные на формирование данной компетенции
ОК-4	Современные проблемы науки и образования Методология и методы научного исследования Философия науки и образования Инновационные процессы в образовании Деловой иностранный язык
ПК-4	Современные проблемы науки и образования Методология и методы научного исследования Философия науки и образования Инновационные процессы в образовании Информационные технологии в профессиональной деятельности Практики и научно-исследовательская работа Итоговая государственная аттестация

Матрица «дисциплины-компетенции» (прямая), которая представляет собой перечень дисциплин, в процессе изучения которых (позапно) реализуется формирование каждой компетенции (ОК или ПК) соответствующего стандарта. Например, представленных дисциплин в таблице 1.

Матрица «компетенции-дисциплины» (реверсивная), которая отражает «вклад» конкретных дисциплин, курсов, практик в формирование определенной компетенции.

Например, компетенции:

– готовность демонстрировать критическую оценку состояния знаний в предметной области и осознанно применять полученные знания в широком междисциплинарном контексте при решении новых нестандартных образовательных и профессиональных проблем (ОК-4).

– готовность к интенсификации образовательного процесса на основе комплексного использования новейших результатов научных исследований, инновационного отечественного и зарубежного педагогического опыта (ПК-4) (таблица 2);

Наряду с основными дисциплинами, такими как Современные проблемы науки и образования; Методология и методы научного исследования; Философия науки и образования; Инновационные процессы в образовании; Деловой иностранный язык; Информационные технологии в профессиональной деятельности и др. предполагается реализация ряда элективных курсов,

в зависимости от специализации магистров. При этом особое внимание будет уделяться проблемам обучения учащихся, студентов с учётом их личностных особенностей; специфике организации образовательного процесса в поликультурной среде; особенностям организации образовательного процесса в условиях дополнительного образования и др. При этом одна из ведущих целей образовательной программы подготовки магистров образования является формирование компетенций, направленных на умение жить в постоянно изменяющейся образовательной среде, в условиях введения инноваций и др.

Резюмируя вышесказанное, необходимо отметить, что проект TUNING обеспечивает эффективные инструменты улучшения качества разработки и реализации учебных программ.

Тем самым разработанная магистерская программа должна служить ориентиром для: модернизации содержания основной образовательной программы подготовки магистров образования и переработки программ дисциплин, с учётом разработанных общекультурных и профессиональных компетенций. В этой связи разработанный нами проект магистерской программы по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование» имеет важное значение для повышения эффективности подготовки магистров образования, прежде всего, для Северо-Кавказского региона России.

Библиографический список

1. Горылев, А.И. Методология TUNING: компетентностный подход при определении содержания образовательных программ: электронное методическое пособие. / А.И. Горылев, Е.А. Пономарева, А.В. Русаков. – Нижний Новгород, 2011.
2. Сорокопуд, Ю.В. Система компетенций преподавателя высшей школы в контексте методологических подходов программы «Tuning Education Programmes in Russian HEIs» («Настройка образовательных программ в Российских вузах») и ФГОС ВПО 3-его поколения // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – №10.
3. Компетентностный подход в образовании // Реферативный бюллетень РГГУ. – СПб., 2005.

Bibliography

1. Gorihlev, A.I. Metodologiya TUNING: kompetentnostniy podkhod pri opredelenii sodержaniya obrazovatel'nykh programm: ehlektronnoe metodicheskoe posob. / A.I. Gorihlev, E.A. Ponomareva, A.V. Rusakov. – Nizhniy Novgorod, 2011.
2. Sorokopud, Yu.V. Sistema kompetentsiy prepodavatelya vihshey shkoly v kontekste metodologicheskikh podkhodov programm «Tuning Education Programmes in Russian HEIs» («Nastroyka obrazovatel'nykh programm v Rossiyskikh vuzakh») i FGOS VPO 3-ego pokoleniya // Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal. – 2009. – №10.
3. Kompetentnostniy podkhod v obrazovanii // Referativniy byulleten' RGGU. – SPb., 2005.

Статья поступила в редакцию 21.12.13

УДК 378

Ismailova E.K. **METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE PROBLEM OF CHILDREN ABILITY TO INTELLECTUAL CREATIVITY.** The problem of the formation of the intellectual abilities of the individual creativity, studying the functions of creative abilities and the criteria for its detection in the activities personality.

Key words: personality, intellectual creativity, education, development, ability, formation, training, process.

Э.К. Исмаилова, ст. преп. каф. социальной педагогики и социальной работы ФГБОУ ВПО «Дагестанский гос. педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: Palmira_77@mail.ru

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ У ДЕТЕЙ СПОСОБНОСТЕЙ К ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМУ ТВОРЧЕСТВУ

В статье рассматривается проблема формирования способностей личности к интеллектуальному творчеству, изучения функций творческой способности и определения критериев ее обнаружения в деятельности личности.

Ключевые слова: личность, интеллектуальное творчество, образование, развитие, способности, формирование, обучение, процесс.

Рассматривая проблему формирования способностей личности к интеллектуальному творчеству, необходимо обратиться к определению категорий «творчество» и «способность». Для понимания проблемы формирования творческих способностей у детей к интеллектуальному творчеству немаловажно проследить процесс становления творчески активной личности, способной к воплощению своих внутренних возможностей не только в преобразовании окружающего мира, но и своей индивидуальности.

В работах последних лет ученые все чаще обращаются к ребенку как к субъекту учебной деятельности, личности, стремящейся к самоопределению и самореализации. Важной составляющей педагогического процесса при формировании у школьников способностей к интеллектуальному творчеству становится личностное и ориентированное взаимодействие ученика с учителем, при котором осуществляется переход от учения в виде функции запоминания к учению как процессу умственного развития, позволяющему использовать ранее усвоенное.

В связи с этим, исследуя интеллектуальное развитие ребенка, мы обращаем особое внимание к технологии личностного ориентированного обучения. Особое значение в подобной технологии мы придаем фактору развития, считающемуся «субъектным опытом жизнедеятельности», приобретаемый ребенком в конкретных условиях семьи до школы, социокультурного окружения, в процессе ознакомления и понимания им окружающего его людей и вещей. Это отражено и в программе «Развитие» [1, с. 43], в основу которой легла теория А.В. Запорожца о самооценности дошкольного периода развития. Согласно этой теории главный путь развития ребенка заключается в амплификации развития, то есть в обогащении его наиболее значимыми способами деятельности и формами. Данное положение потребовало основательной разработки новых путей развития ребенка в раннем, дошкольном возрасте.

В основе другого теоретического положения программы «Развитие» лежит концепция Л.А. Венгера о развитии способностей, согласно которым ведущим направлением в развитии ребенка выступают способности (в отличие от знаний, умений и навыков). Способности, понимаемые автором как ориентировочные действия со специфическими для ребенка образными средствами решения тех или иных задач, позволяют ему самостоятельно анализировать действительность и произвольно находить решения в неожиданных ситуациях, а уже к концу дошкольного детства с пониманием относиться к собственной деятельности [2, с. 73].

Ученые, изучающие проблему творчества, пытаются развести понятия «интеллектуальные способности» и «творческие способности». К примеру, В.Н. Дружинин предлагает рассматривать «интеллект» как способность применять в различных ситуациях ранее накопленные знания, навыки, умения и приемы работы [3, с. 27].

В психологической науке деление общих способностей на интеллектуальные и творческие происходит в виде дивергентных и конвергентных способностей. Конвергентные способности личности характеризуются как адаптивные возможности интеллектуального поведения личности, как успешный результат

интеллектуальной деятельности в определенных, заранее обозначенных условиях.

Анализируя накопленную исследовательскую практику, можно заключить, что понятие «способность к интеллектуальному творчеству» означает способность обнаруживать и определять проблемы в нерегламентированных условиях деятельности, более того, порождать множество оригинальных и разнообразных идей для их решения. Таким образом, первоначально цель творческой деятельности возникает перед субъектом достаточно расплывчатой, как некоторый перечень требований, обретающих конкретные формы лишь в ходе выполнения задания и многократных определений.

В связи с этим проблема формирования способности к интеллектуальному творчеству напрямую зависит от решения проблемы развития личности учащегося, от способа его адаптации к окружающей среде, от внутренней организации его психической жизни.

Рассмотрение умений, навыков и способностей младшего школьника, исходящее из анализа его деятельности, нацеливает исследователей на применение функционального подхода к анализу способностей учащегося, в том числе – творческих (Б.Г. Ананьев, В.Д. Шадриков, И.Я. Лернер и др.).

Б.Г. Ананьев считал, что механизмы действия (функциональные механизмы) определяются природой индивида, они связаны с конкретными мозговыми структурами и свойствами этих структур [4, с. 5]. Все вместе функциональные механизмы зависят от возрастных и индивидуальных особенностей индивида. Операционные же механизмы усваиваются индивидом в процессе общей его социализации, в процессе образования, воспитания и носят конкретный исторический характер.

Другим компонентом психического процесса, согласно Б.Г. Ананьеву, является мотивация, определяющая тенденции и скорость их распространения как фактор индивидуального развития психических процессов. Мотивация, как правило, включает практически все уровни, от органических потребностей до ценностных ориентаций и характеризует человека как индивида и личность [4, с. 29].

В.Д. Шадриков полагает, что способности это свойства функциональных систем, которые реализуют отдельные психические функции, имеющие индивидуальную меру выраженности и проявляемые в качественном и успешном разнообразии освоения и дальнейшей деятельности [5, с. 120].

Как отмечает И.Я. Лернер, творческая способность – это перечень интеллектуальных операций и действий. Среди основных он выделяет видение свежей проблемы в настоящей ситуации и самостоятельное применение знаний, навыков и умений в новой ситуации. По мнению ученого, творческая способность является сложным функциональным образованием, объединяющим очень важные личностные образования ребенка – его интеллектуальные умения и навыки [6, с. 34].

Таким образом, представленные методологические подходы к проблеме формирования у детей способностей к интеллектуальному творчеству ориентируют нас на системное представление о развитии способности к интеллектуальному творчеству, на выделение интеллектуальных способностей в общей структуре способностей личности.

Библиографический список

1. Развитие учащихся в процессе обучения / под ред. Л.В. Занкова. – М., 1963. – 1 кл.
2. Венгер, Л.А. Тренировка ума: упражнения для развития повышенного интеллекта. – СПб., 2002.
3. Дружинин, В.Н. Сотрудничество в обучении. – М., 2005.

4. Ананьев, Б.Г. Коэффициент интеллектуальности ребенка. – М., 2001.
5. Шадриков, В.Д. Психология деятельности и способности человека. – М., 2004.
6. Лернер, И.Я. Качества знаний учащихся. Какими они должны быть? – М., 1978.

Bibliography

1. Razvitiye uchastikhysya v processe obucheniya / pod red. L.V. Zankova. – М., 1963. – 1 kl.
2. Venger, L.A. Trenirovka uma: uprazhneniya dlya razvitiya povyshennogo intellekta. – SPb., 2002.
3. Druzhinin, V.N. Sotrudnichestvo v obuchenii. – М., 2005.
4. Ananjev, B.G. Koehfficient intellektualnosti rebenka. – М., 2001.
5. Shadrikov, V.D. Psikhologiya deyatel'nosti i sposobnosti cheloveka. – М., 2004.
6. Lerner, I.Ya. Kachestva znaniy uchastikhysya. Kakimi oni dolzhnih bytj? – М., 1978.

Статья поступила в редакцию 15.12.13

УДК 372.851 + 371.315

Konstantinova T.N. CONTEXTUAL PROBLEMS AS AN INSTRUMENT TO DEVELOP MATHEMATICAL MODELING APPROACH AMONG SECONDARY SCHOOL CHILDREN. This article reveals the essence of the problem context, the basic requirements for its compilation. The technique of work with targeted goals, focused on the formation of students' mathematical modeling technique.

Key words: contextual problem, mathematical modeling, students, secondary school.

Т.Н. Константинова, Почетный работник общего образования РФ, учитель математики АНО «Павловская гимназия», МО Истринский район, аспирант РУДН, г. Дзержинский, E-mail: tatkon5@rambler.ru

КОНТЕКСТНЫЕ ЗАДАЧИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРИЕМОВ МАТЕМАТИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ У УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В статье раскрывается сущность контекстной задачи, основные требования к ее составлению. Рассматривается методика работы с контекстными задачами, ориентированная на формирования у учащихся приемов математического моделирования.

Ключевые слова: контекстная задача, математическое моделирование, учащиеся, общеобразовательная школа.

Федеральный Государственный Образовательный стандарт выдвигает новые требования к результатам освоения образовательных программ. Начальная школа должна сформировать у ученика не только предметные, но и универсальные способы действий, которые обеспечивают возможность продолжения образования; развивают способность к самоорганизации и индивидуального роста в основных сферах личностного развития.

В современном мире необходимо научиться самостоятельно добывать знания, уметь их систематизировать, интерпретировать для использования в решении новых задач в различных сферах жизнедеятельности. Таким образом, акцент в образовании с усвоения фактов смещается на овладение способами взаимодействия с окружающим миром. Появляется потребность организации учебного процесса, в котором главное место отводится активной самостоятельной познавательной деятельности школьника. Использование на уроках контекстных задач, помогает реализовать деятельностный метод обучения.

Под контекстной задачей (КЗ) понимают разработанный в логике деятельностного подхода прием мотивации [1]. Суть его заключается в том, что учитель создает на уроке реальную или моделирует воображаемую жизненную ситуацию и предлагает ученику действовать в ней, опираясь на имеющиеся у него знания и опыт.

Название «контекстная задача» достаточно условно, так как это не задача в общепринятом смысле, а «жизненно-имитационная» ситуация для описания или разрешения которой учащиеся используют математический аппарат. Иванов Т.В. определяет следующие требования к контекстной задаче [2]:

1. Контекстная задача должна опираться на реально имеющийся у учащихся жизненный опыт, представления, знания (в том числе житейские, донаучные), взгляды, мнения, предпочтения и т. д. Это позволит преодолеть формализм знаний, который проистекает из несовпадения, разрыва между устойчивыми житейскими представлениями и новыми научными понятиями.

2. Контекстная задача отличается принципиальной неопределенностью и открытостью. Она не имеет эталона «правильности», напротив, предполагает множество (нередко – бесконеч-

ное множество) вариантов ответов и решений. Выполняя такое задание, невозможно ошибиться, дать неверный ответ. Это устраняет возможность появления внутреннего препятствия: страха перед неудачей, боязни сделать ошибку – и делает задание нетрудным для учащихся, хотя уровень сложности его может быть разным.

3. Контекстная задача нестандартна, оригинальна, иногда даже парадоксальна по содержанию. Эта ее особенность обеспечивает мощный эффект новизны, вызывает интерес, интригу.

4. Контекстная задача – это задача-ловушка, в ней в неявном, свернутом виде заключена проблема, которая соответствует основной идее учебного занятия, его сверхзадаче. Включаясь в процесс ее решения, ученики неизбежно выйдут на учебную проблему, которая, вырастая из контекста предыдущей деятельности, становится личностно значимой.

Сущностные характеристики контекстной задачи позволяют рассматривать ее в качестве эффективного средства стимулирования познавательного интереса учащихся к предмету. В школьном курсе математики она также может выступать и как содержательная основа для формирования навыков математического моделирования, что предполагает ее использование на этапе обобщения темы. Рассмотрим этот процесс на примере следующей задачи для учащихся третьего класса при изучении темы «Время».

Задача

Четыре друга отправились из Москвы на каникулы в разные стороны света.

Первый – на восток в Екатеринбург.

Второй – на запад в Варшаву.

Третий – на север в Архангельск.

Четвертый – на юг в Анапу.

Билеты у всех были куплены на 29 февраля. В аэропорту они встретились и узнали, что все вылетают из Москвы в полдень, но прибывают в пункты назначения в разное время.

Первый в Екатеринбург – в 16.00. Второй в Варшаву – в 12.00

Третий в Архангельск – в 14.00. Четвертый в Анапу – в 14.00.



Вопрос 1. Почему такое может быть? Выберите верный вариант ответа:

- разное расстояние от Москвы до этих городов;
- летят в разные стороны;
- разница во времени между городами Варшава – Москва, Екатеринбург – Москва составляет 2 часа;
- зависит от цены билетов.

Укажи на карте местоположения городов из текста.

Вопрос 2. Ребята хотят ежедневно общаться по скайпу. Родители не разрешают им это делать с 21.00 до 9.00 по местному времени и во время обеда с 13.00 до 15.00. В какие промежутки времени допустимо общение между всеми детьми одновременно? Для ответа на этот вопрос используйте московское время.

Вопрос 3. В какое время должны вылететь самолеты из всех этих городов, чтобы ребята могли встретиться в московском аэропорту 8 марта в 16.00?

Вопрос 4. В какой части России общение с Москвой затруднено из-за разницы во времени?

Как известно, процесс математического моделирования включает в себя несколько этапов. Первый из них – это математизация информации, т.е. перевод данных в математические величины. Поэтому необходимо, чтобы после прочтения и обсуждения содержания КЗ, учащиеся выделили те математические величины, которые отражены в условии задачи.

Например, время отправления самолётов, летящих в разные стороны света одинаковое – полдень, а время прибытия разное, хотя расстояния от пункта отправления до пунктов назначения практически одинаковые. Следует обратить внимание на единицы измерения величин и неоднозначное прочтения этих величин (можно использовать разные единицы времени, например часы, минуты и т.д., что даст возможность повторить перевод из одних единиц в другие). Следующий шаг – это выбор верного ответа на первый вопрос задачи из предложенных вариантов. Тем самым мы даём возможность учащимся проанализировать каждый вариант ответа и выбрать нужный по определённым критериям, используя межпредметные знания и свой личный опыт. Строим схему движения по карте и выясняем, как меняется время во время перелёта в разные концы света. Следующим шагом может быть установление функциональной зависимости между величинами. Можно вывести формулу нахождения времени на разных территориях и зависимость от времени в пункте отправления или проживания: $t = t_0 \pm \Delta$, особо уделяя внимание, когда используется знак плюс, а когда минус. Этот этап – очень важен, так как мы составляем обобщённую модель с использованием буквенной символики.

Для ответа на следующий вопрос об ограничении времени общения в разных местах пребывания необходимо выйти на моделирование условия с помощью полученной формулы и дан-

ных, которые можно поместить в таблицу, где может быть указано местное и выбрано единое время для всех участников виртуального общения. Обсуждаем, почему так получилось. К моменту работы с КЗ все используемые способы и методы решения должны быть освоены на уровне умений (а еще лучше, навыков), так как целью должно стать формирование приемов математического моделирования, а не закрепление способа решения! Решение собственно математической задачи должно быть быстрым, без громоздких вычислений (в крайнем случае, возможно, использовать калькулятор, это даже можно сделать интересно).

На следующим этапе решения КЗ можно интерпретировать полученные результаты для ответа на обобщающий вопрос о времени на территории России. Необязательно все данные заменять сразу буквами, можно это делать последовательно. Сначала можно внести данные в таблицу (у каждого учащегося – своя система), а затем вывести формулу.

Важно иметь в виду, что создаваемая учителем на уроке проблемная ситуация должна «вырастать» не из академической задачи, а из противоречий и проблем реальной жизни ребенка, его личного опыта, которые составляют контекст учения и в которых всегда отражается в той или иной форме опыт общественный, социокультурный. Иными словами, в контекстной задаче встречаются личный (ученика) и общественный интересы, требования стандарта и потребности познающего субъекта. Блинова Е. предлагает следующий алгоритм конструирования контекстных задач. Который может быть применен и в школьном курсе математики [1]:

1. Определив тему предстоящего урока, подумайте, что в этой теме ученикам уже может быть известно.
2. Определите, что в содержании темы будет для учеников новым.
3. Подумайте, в чем может заключаться личностная значимость тех новых знаний, которые приобретут ученики на предстоящем уроке, то есть сформулируйте для себя ответы на вопросы: почему я считаю нужным, важным для учащихся приобретение ими этих знаний? Какой интерес они могут представлять для них?
4. Сформулируйте ответы на все предыдущие вопросы обобщенно – в виде личностно значимой проблемы. Ее формулировка также будет иметь характер вопроса, но теперь уже заданного как бы от лица учеников.

5. Вспомните или придумайте какую-либо жизненную ситуацию, анализируя которую или действуя в которой ученики сами смогут осознать и сформулировать личностно значимую для них проблему.

6. Составьте текст – описание данной ситуации, то есть опишите условие контекстной задачи.

7. Сформулируйте задание, требующее анализа ситуации или осуществления соответствующих ситуации действий.

8. Оцените качество и предполагаемую эффективность полученной контекстной задачи с двух позиций: во-первых, способствует ли она встрече с проблемой, соответствующей программной теме урока; во-вторых, содержит ли данная задача ориентиры для получения учениками ответа на вопрос о личностной значимости новых знаний и умений.

С помощью контекстных задач выявляются не только предметные знания и умения, но и их системность и функциональность, самостоятельность и креативность мышления, другие личностные характеристики. Результаты использования контекстных задач в обучении математике свидетельствуют о повышении уровня мотивации и познавательного интереса к предмету и, как следствие, уровня учебных достижений.

Библиографический список

1. Блинова, Е. Что такое контекстная задача? [Э/п]. – П/д: http://ps.1september.ru/view_article.php?ID=201001815
2. Иванов, Т.В. Контекстные задачи [Э/п]. – П/д: http://fiziola.ucoz.ru/index/kontekstnye_zadachi/0-230
3. Комиссарова, С.А. Гуманитаризация физического образования: информационные технологии в решении гуманитарно-ориентированных задач // Грани познания: электронный научно-образовательный журнал ВГПУ. – 2008. – № 1 [Э/п]. – П/д: www.grani.vspu.ru

Bibliography

1. Blinova, E. Chto takoe kontekstnaya zadacha? [Eh/r]. – R/d: http://ps.1september.ru/view_article.php?ID=201001815
2. Ivanov, T.V. Kontekstnihe zadachi [Eh/r]. – R/d: http://fiziola.ucoz.ru/index/kontekstnye_zadachi/0-230
3. Komissarova, S.A. Gumanitarnizatsiya fizicheskogo obrazovaniya: informacionnihe tekhnologii v reshenii gumanitarno-orientirovannikh zadach // Grani poznaniya: ehlektronniy nauchno-obrazovatel'niy zhurnal VGPU. – 2008. – № 1 [Eh/r]. – R/d: www.grani.vspu.ru
Статья поступила в редакцию 10.12.13

УДК 378

Magomadova L.S. IMPROVEMENT OF PROFESSIONAL MODEL OF READINESS OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS (ILLUSTRATED ETHNOPEDAGOGICAL TRADITIONS AND CUSTOMS CHECHEN). The paper presents a model to improve the professional readiness of the future primary school teachers on the example ethnopedagogical traditions and customs of the Chechens.

Key words: model, modeling, future teacher, professional readiness, primary school teacher, customs and traditions.

Л.С. Магомедова, соискатель каф. педагогики и технологий профессионального образования ФГБОУ ВПО «Дагестанский гос. педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: magomadova.69@mail.ru

МОДЕЛЬ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ (НА ПРИМЕРЕ ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТРАДИЦИЙ И ОБЫЧАЕВ ЧЕЧЕНЦЕВ)

В статье представлена модель совершенствования профессиональной готовности будущего учителя начальных классов на примере этнопедагогических традиций и обычаев чеченцев.

Ключевые слова: модель, моделирование, будущий учитель, профессиональная готовность, учитель начальных классов, обычаи, традиции.

Интерес к проблеме моделирования процесса совершенствования профессиональной готовности будущего учителя начальных классов, связан с возросшими требованиями, предъявляемыми к личности современного учителя, который должен быть способен организовать процесс обучения и воспитания учащихся в тесной связи с традициями и обычаями народа, на основе многовековой этнопедагогической культуры. Учитель начального образования составляет основу школьного учреждения, в которое он сам приносит широкий спектр элементов собственной сформированной культуры, а его культура определяется собственной моделью профессионального поведения. Согласно модели современного учителя начальных классов, построенной в новом ФГОС, «учитель начальных классов должен уметь строить воспитательную деятельность с учетом культурных различий детей, использовать специальные подходы к обучению, для того чтобы включить в образовательный процесс всех учеников, и тех, для которых русский язык не является родным, и уметь формировать, развивать навыки поликультурного общения и толерантность, ключевые компетенции по международным нормам [1].

Несомненно, совершенствование профессиональной подготовки будущего учителя начальных классов будет более эффективным, если в нем используются следующие теоретические подходы: гуманистический, этнокультурный, технологический и аксиологический.

Внедрение гуманистического подхода при моделировании профессиональной подготовки будущего учителя начальных классов потребует изменения отношения учителя к личности воспитанника, вовлечения в образовательный процесс всех учеников, в том числе и тех, для которых русский язык не является родным, развивать навыки поликультурного общения и толерантность. Гуманистическая образовательная парадигма основана на следующих положениях: «утверждение отношения к личности ученика как высшей ценности; придерживаться гуманистических ценностей педагогической деятельности; гуманистический образ жизни; постоянная профессиональная подготовка и переподготовка учителя» [2, с. 33].

Этнокультурный подход к профессиональной готовности будущего учителя начальных классов определяет и направленность этнокультурного образования в вузе. Среди задач, которые определяет этнокультурный подход, можно выделить следующие: у студентов чувство любви к малой и большой Родине,

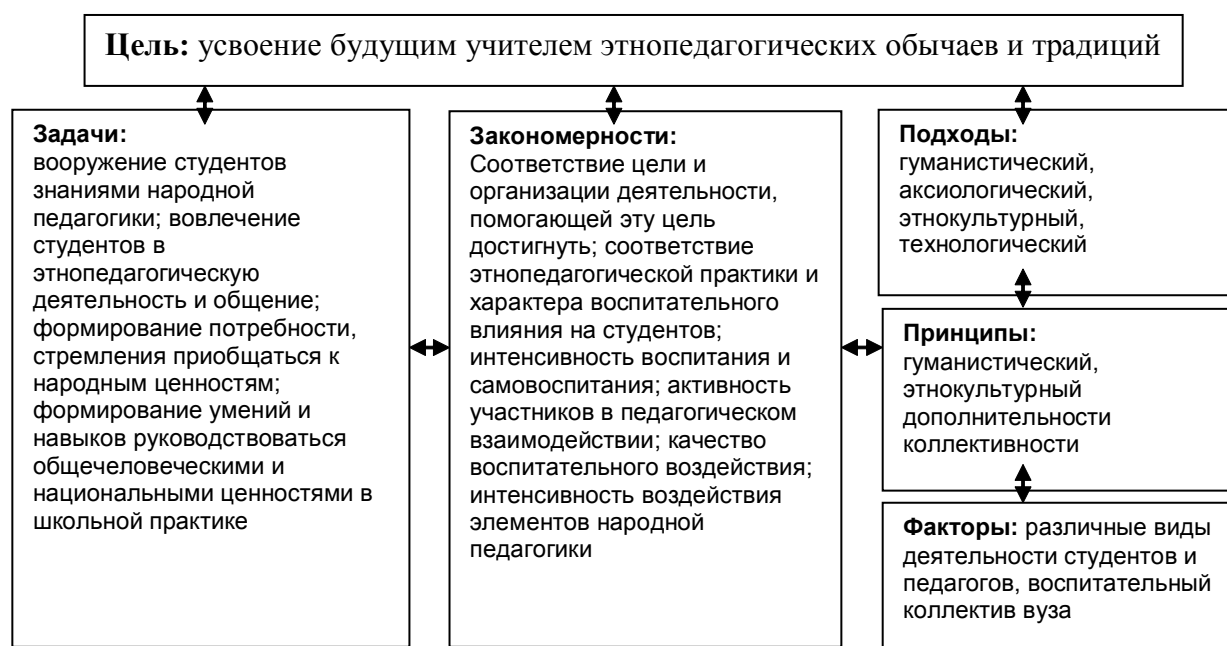
гражданского сознания, способствовать становлению этнической и этнокультурной толерантности, культуры межэтнического общения; дать знания об основах этнофилософии, этнопсихологии, этноэтики; воспитать уважение и интерес к этнической культуре, желание ее изучать и т.д. Применение технологического подхода предполагает освоение будущим учителем вариативными технологиями реализации этнопедагогических традиций и обычаев своего народа и их использование в учебно-воспитательном процессе с целью достижения высокого уровня профессионализма. Известно, что уровень мастерства учителя зависит от развития его технологической компетентности. В работе В.А. Сластенина «Целостный педагогический процесс как объект профессиональной деятельности учителя» даются технологии формирования коллектива, воспитывающей деятельности, педагогического общения, развития индивидуальности воспитанников и формирования их готовности к самосовершенствованию [2, с. 50].

Применение аксиологического подхода в совершенствовании профессиональной готовности будущего учителя начальных классов в практической реализации этнопедагогических традиций и обычаев чеченцев позволило сориентировать студентов на общечеловеческие, национальные и профессиональные ценности, ценностную направленность в педагогической деятельности. Известно, что ценности образования – это цели, значения, смыслы, идеальные формы педагогической деятельности, направленные на развитие человека на основе ценностных ориентаций [3].

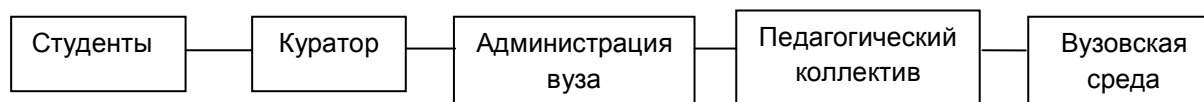
Теоретическое обоснование исследуемой проблемы позволило разработать структурно-блочную модель совершенствования профессиональной готовности будущего учителя начальных классов в практической реализации этнопедагогических традиций и обычаев, которая включает в себя блочный алгоритм исследуемого процесса: ценностно-целевой, субъектно-организационный, содержательно-технологический, критерийно-результативный (рис. 1).

Профессиональная подготовка будущего учителя будет подлинно народной и национальной тогда, когда сможет опираться на духовные ценности своего народа, его этнического самосознания, когда вберет в себя национальную культуру, психологию, образ жизнедеятельности, систему духовно-нравственных ценностей представителей своей общности.

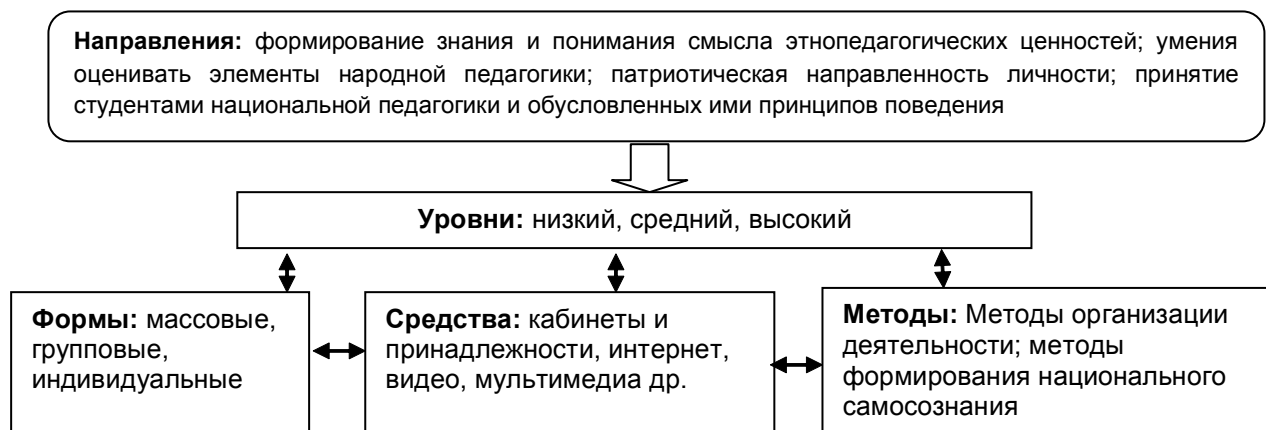
1. Ценностно-целевой блок



2. Субъектно-организационный блок



3. Содержательно-технологический блок



4. Критериально-результативный блок

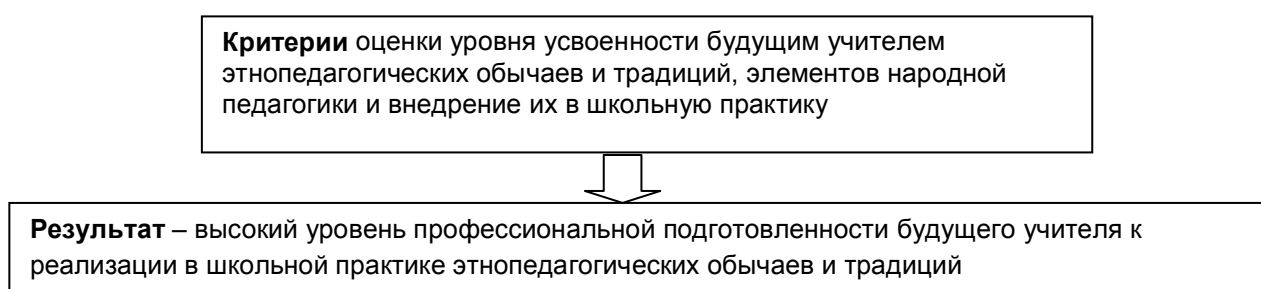


Рис. 1. Модель совершенствования профессиональной готовности будущего учителя начальных классов на примере этнопедагогических традиций и обычаев

Библиографический список

1. Федеральный закон № 273-ФЗ от 29.12.2012 «Об образовании» в Российской Федерации.
2. Сластенин, В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. – М., 1976.
3. Все начинается с учителя / под ред. д-ра. пед. наук, проф. Р.И. Равкина. – М. – 2003.

Bibliography

1. Federal'nyj zakon № 273-FZ ot 29.12.2012 «Ob obrazovanii» v Rossijskoj Federacii.
2. Slastenin, V.A. Formirovanie lichnosti uchitelya sovetsoj skhkolih v processe professional'noj podgotovki. – M., 1976.
3. Vse nachinaetsya s uchitelya / pod red. d-ra. ped. nauk, prof. R.I. Ravkina. – M. – 2003.

Статья поступила в редакцию 15.12.13

УДК 378.014

Pavlov S.N. SOCIAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF FORMATION IMAGE OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION. The problem of formation of image of higher education institution as pedagogically operated process is considered. The author gives the treatment of the concept «image», professional and pedagogical communication for the organization of pedagogical communication of bodies of management of higher education institutions with contact audiences for the purpose of impact on them in favor of image components of higher education institution. Conditions and principles providing efficiency of process of formation of image are allocated.

Key words: image, pedagogical management, professional and pedagogical communication, pedagogical communication, process, readiness, formation, efficiency.

С.Н. Павлов, канд. пед. наук, доц., начальник управления информации и общественных связей
Магнитогорского гос. технического университета им. Г.И. Носова, г. Магнитогорск,
E-mail: public@magtu.ru

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИМИДЖА ВУЗА

Рассматривается проблема формирования имиджа вуза с позиций педагогически управляемого процесса, дается авторская трактовка понятия «имидж». Анализируется использование профессионально-педагогической коммуникации для организации педагогического общения органов управления вузов с контактными аудиториями с целью воздействия на них в пользу имиджевых компонентов вуза. Выделяются условия и принципы, обеспечивающие эффективность формирования имиджа.

Ключевые слова: имидж, педагогический менеджмент, профессионально-педагогическая коммуникация, педагогическое общение, процесс, готовность, формирование, эффективность.

Актуальность проблемы формирования имиджа высшего образовательного учреждения обусловливается рядом факторов, в числе которых: растущая конкуренция на рынке образовательных услуг, введение рейтинга вузов, стремление соответствовать мировым требованиям и стандартам, активно привлекать талантливых абитуриентов. Приведенное диктует необходимость руководству вузов продвигать образовательное учреждение в информационном пространстве, формировать и укреплять позитивный имидж.

Таким образом, создание имиджа – актуальная и стратегическая задача, и актуальность ее, в связи с вступлением РФ в ВТО, будет только возрастать.

Имидж в психолого-педагогических исследованиях (Г.А. Бусыгина, С.В. Елинова, Л.А. Рабинович, Е.А. Орлова, В.М. Шепель и др.) представлен в виде образа объекта, создаваемого в представлении личности или групп общественности.

Вместе с тем углубленное изучение источниковой базы показывает, что существующие трактовки не в полной мере отражают сущность этого феномена. Так, опираясь на исследования учёных (Ю.В. Гладушенко, С.В. Запускалов и др.), нужно учитывать, что имидж включает в себя две составляющие: *описательную* (информационную) – представляет собой образ организации, сложившийся в сознании населения, и *оценочную* – отражает качественную оценку населением деятельности организации. И существует в силу того, что любая информация о вузе побуждает оценки и эмоции, которые могут обладать различной интенсивностью, могут приниматься или отвергаться общественностью [1]. Исходя из этого, можно заключить, что имидж связан с сознанием индивида к какому-либо объекту, что в сознании происходит оценка объекта и что имидж связан с общественным мнением об объекте. С одной стороны, общественное мнение формирует имидж, с другой – имидж формирует общественное мнение. С этих позиций, мы формулируем свою трактовку понятия. **Имидж – это впечатление, основанное на лидирующей оценке в сознании индивида какого-либо**

объекта, отвечающей критериям, преобладающим в общественном мнении [2].

Имидж является результатом познания и обработки информации и ее оценки, он представляет коммуникативную единицу, посредством которой можно работать с массовым сознанием, систему представлений людей о каком-либо объекте, имеет объектно-субъектную природу, связан с общественным мнением. Характеризуется совокупностью воздействий на сознание человека, которые вызывают определенное впечатление, мнение, отношение, что свидетельствует о возможности его формирования с помощью специальных средств.

Следовательно, процесс создания имиджа в педагогике высшей школы требует управленческих действий, что позволяет взять на вооружение педагогический менеджмент. **Педагогический менеджмент** в исследованиях современных авторов выступает как комплекс принципов, методов, организационных форм и технологических приемов управления образовательными системами, направленный на повышение их эффективности. В нашем случае перед органами управления вузом стоит задача создания эффективного имиджа, в котором набор положительных характеристик о вузе в комплексе способствует достижению основных его целей, создает устойчивую ассоциативную связь между целостным образом и PR-объектом, формирует символический и публичный капиталы [3].

Педагогический менеджмент рассматривает формирование имиджа как целенаправленный, организованный и планомерный процесс реализации основных его компонентов, необходимых для получения позитивного отношения целевых аудиторий к вузу. Поэтому, по нашему мнению, правомерным будет определение формирования имиджа вуза как педагогического процесса. Исследователями отмечается, что сущность формирования эффективного имиджа как целенаправленного и организованного педагогического процесса заключается в выработке готовности руководящего, профессорско-преподавательского состава, сотрудников, студентов к работе над имиджем вуза. Такое пони-

мание сущности формирования имиджа вуза обуславливает его психолого-педагогическую структуру и специфический характер структурных элементов, способ связей и взаимодействий между элементами, составляющими целостное психолого-педагогическое образование. Структура процесса формирования имиджа вуза предполагает наличие субъекта и объекта, четко поставленных целей и задач, содержания, закономерностей, принципов, методов, условий и форм его реализации. Все эти элементы процесса формирования имиджа вуза взаимосвязаны, взаимообусловлены и представляют собой целостный педагогический процесс. Ведущими элементами процесса являются субъекты (органы управления вузом, ректор, проректор, деканы, студенты), объекты (абитуриенты, родители, работодатели, органы местного самоуправления и пр.).

С позиций педагогического менеджмента выделяются управленческие принципы, к основным из которых относят: принцип уважения и доверия к человеку, принцип индивидуального подхода в управлении, принцип целостного взгляда человека, принцип обогащения работы педагога, принцип постоянного обновления, принцип сотрудничества. Использование последних двух принципов, как нам представляется, напрямую связано с организацией профессионально-педагогической коммуникации субъектов формирования имиджа с контактным окружением (имиджевой средой).

Отметим, что в современной коммуникативной литературе педагогическая и профессиональная коммуникация рассматривается как специфическая форма общения, дискурса, формирования которой строится на изучении риторики, теории и культуры речи, социальной и педагогической психологии, этических принципов и норм, исследуется с позиций межличностной, групповой, межкультурной и технической коммуникации [4].

Одной из главных задач при организации профессионально-педагогической коммуникации является создание коммуникативно-диалогового пространства в отношении между руководством вузов и контактными аудиториями, между студентами и преподавателями, что является важным потому, что категории стереотипа, имиджа, репутации и авторитета частично формируют друг друга. А непосредственное влияние на формирование имиджа, также как стереотипов, авторитета и репутации оказывают существующие у индивида социальные установки, которые могут формироваться через профессионально-педагогическую коммуникацию в «диалоговом ключе». Социально-психологической системой формирования имиджа вуза являются следующие механизмы: убеждение, внушение, подражание и заражение [5]. Реализовать эту систему на практике продуктивнее всего можно через педагогическое общение субъекта и объекта. Поскольку коммуникация рассматривается как обмен информацией между людьми с целью определения проблем и поиска решения, регуляции противоречивых взаимодействий и интересов, то отправитель (коммуникатор) может и должен использовать приведенные выше механизмы для воздействия на адресата с целью формирования у него установки, ориентированной на предположение в пользу имиджевых характеристик данного вуза. В этом случае общение может рассматриваться «как сложный и многогранный процесс, который может выступать в одно и то же время как процесс взаимодействия индивидов, и как информационный процесс, и как отношение людей друг к другу, и как процесс их воздействия друг на друга» [6]. В данном случае общение выступает не как обыденная форма человеческого взаимодействия, а как категория функциональная. Руководитель вуза (ректор), деканы тогда, выступая как педагог, используют общение как инструмент педагогического воздействия на общественное мнение во внутренней и внешней среде, и обычные условия и функции общения получают здесь дополнительную нагрузку. Успешная реализация профессионально-педагогической коммуникации в ходе общения, например, с абитуриентами с целью привлечения их в вуз, предполагает наличие готовности субъектов формирования имиджа к продуктивному общению, которая требует наличия компонентов «готовности». К их числу относят: эмоционально-личностный компонент; совокупность знаний и умений, навыков о продуктивном общении; комплекс умений взаимодействовать; организационно-управленческие умения [7]. Таким образом, педагогический аспект готовности личности к продуктивному общению характеризует меру внешней процессуально-деятельностной формы перечисленных компонентов личности.

Существует мнение, что по содержанию коммуникативный процесс представляет собой в основном обмен вербальной и невербальной информацией между людьми. Поддержание открытых и активных внешних коммуникаций со стороны вуза при создании имиджа, включая невербальное общение, важно в целях обеспечения полного и точного их представления в СМИ. С точки зрения имиджетворческих задач и достижения большего аудиторного охвата, влияние на общественность, журналистское сообщество важно использовать специализированный сайт, освещающий спектр мероприятий в рамках поддержанной стратегии. Эффективными, с точки зрения генерирования желаемых информационных потоков, являются мероприятия для СМИ, апробированные в ходе реализации информационного сопровождения деятельности вуза: пресс-конференции, брифинги, презентации, дни университета в образовательных школах, на промпредприятиях, в акционерных обществах и т.д. При организации такого вида коммуникации, мы полагаем, значение профессионально-педагогической коммуникации может заключаться: 1) в обеспечении стабильного потока новостей в СМИ о вузе с целью завоевания информационного пространства, 2) в профессиональном анализе специфики современного информационного пространства, как информационно-педагогического явления, учёте его особенностей.

При этом необходимо учитывать принципы, условия, способствующие успешному формированию имиджа. К основным из них относят: **социально-психологические условия** (выявление и учет типичных потребностей, представлений, ожиданий у потребителей образовательных услуг, которые могут быть реализованы, развиты в процессе формирования имиджа); **педагогические условия** (создание субъектно-субъектных отношений между целевыми аудиториями и органами управления вузом, мотивационная поддержка субъектов формирования имиджа, организация педагогического мониторинга с целью анализа и прогнозирования имиджа, деятельность по его поддержанию); **управленческие принципы**: принцип управленческого обеспечения – связан с реализацией ресурсного обеспечения управления, который позволяет функционировать процессам бережливо и максимально эффективно; принцип гласности, открытости, доверия, свободной дискуссии – предполагает нахождение оптимальных управленческих решений путем критического анализа имиджа вуза, включает информацию о состоянии его компонентов, дает возможность осуществлять целенаправленную коррекцию для повышения эффективности данных процессов; **методические принципы**: принцип адресности – определяет необходимость формирования имиджа с учетом адресности, относящейся к разным социальным группам – объектам формирования имиджа; принцип повторения – состоит в многократном повторении сообщения, способствующего запоминанию информации о вузе потребителем; принцип «двойного вызова» – основан на том, что сообщение воспринимается не только разумом, но и подсознанием, чтобы побудить человека, нужно сделать ему «двойной вызов»; принцип целостности имиджа – обеспечивает не только непротиворечивость целей, но и его отдельных составляющих, которые могут противоречить и взаимоисключать друг друга. (Е.Н. Богданов, В.В. Волкова, В.Г. Зазыкин, Г.Г. Почепцов, Л.А. Рабинович, А.А. Стерехова и др.).

С педагогических позиций считаем важным уточнить, что общее впечатление формируется на основе интегрирования различной информации о самой организации, её деятельности, деловом общении, поведении сотрудников путём педагогического воздействия на целевые группы с помощью эффективных коммуникаций, предполагающих взаимодействие руководства вуза, сотрудников на уровне выхода во внешнюю среду (школы, промпредприятия, органы муниципального управления и пр.) и общения между собой, а также со студентами, абитуриентами, их родителями. Отметим, что педагогический менеджмент – это и управление, базирующееся на человеко-центристском подходе, предполагающем не прямолинейное воздействие педагога и воспитуемого в эффективном достижении целей современной деятельности (П. Друкер, Ю.А. Конаржевский, В.А. Сластёнин и др.).

Использование последних двух принципов мы также напрямую напрямую связываем с организацией профессионально-педагогической коммуникации субъектов формирования имиджа с контактным окружением (имиджевой средой) и использо-

ванием механизмов убеждения, внушения, подражания и заражения [5]. Реализовать их на практике продуктивнее всего можно через педагогическое общение субъекта и объекта.

Реализация предполагает решение ряда задач. К их числу мы относим: своевременное информирование населения о деятельности вуза, о реформах в сфере образования, целенаправленное и комплексное воздействие на сознание людей посредством комментариев, разъяснений или уточнений уже имеющихся индивидуальных мнений, использование в работе групповых форм информационного и воспитательного воздействия, оказание разъяснительного влияния на лидеров политических партий, общественных и религиозных организаций с целью достижения понимания тех или иных проблем в образовательной деятельности вуза на основе теоретического сознания. Нужно отметить и важность установления организационных отношений органов управления вузом с субъектами общественного мнения, использование таких форм, как пресс-конференции, брифинги, проведение «Дней вуза» на предприятиях, в школах. При этом с методической точки зрения, важно учитывать комплекс органи-

зационно-педагогических условий, повышающих эффективность процесса формирования общественного мнения о вузе и, следовательно, его имиджа. В этот комплекс, разработанный нами и апробированный на практике, входят следующие условия: *высокий уровень готовности руководителя вуза к продуктивному общению при организации публичных встреч; наличие в системе управления вузом организационной структуры, занимающейся формированием общественного мнения и эффективно использующейся властные основания; специфическое моделирование действительности при передаче информации населению в системе местного самоуправления; соответствие модели личностно-деловых качеств руководителя вуза первичной презентации имиджа в ходе реализации наказов коллектива, высказанных при избрании на должность ректора* [2]. Все рассмотренные педагогические аспекты процесса формирования имиджа вуза, как показывает практика, обеспечивают его эффективность, что позволяет использовать его как инструмент повышения конкурентоспособности высшего образовательного учреждения.

Библиографический список

1. Гладушенко, Ю.В. Роль отдела по связям с общественностью в формировании имиджа высшего образовательного учреждения / Ю.В. Гладушенко, С.В. Запужалов [Э/р]. – Р/д: <http://libserv.tspu.edu.ru/index1>
2. Павлов, С.Н. Управление информацией и общественными связями для создания эффективного имиджа вуза. – М., 2011.
3. Фимина, М.А. Имидж вуза как составляющая система образования // Актуальные задачи педагогики: материалы межд. заоч. научн. конф. – Чита, 2011.
4. Розина, И.Н. Педагогическая и профессиональная коммуникация в академических интернет-сообществах // Актуальные проблемы теории коммуникации: сб. науч. трудов. – СПб., 2004.
5. Елинова, С.В. Социально-психологическая модель формирования внешнего имиджа высшего учебного заведения: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2010.
6. Кан-Калик, В.А. Педагогическое творчество / В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров. – М., 1990.
7. Проблемы образования и развития личности учащихся: сб. науч. трудов / под ред. В.А. Беликова. – Магнитогорск, 1977.
8. Волкова, В.В. Педагогическая концепция формирования образовательного имиджа гуманитарного вуза: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2010.

Bibliography

1. Gladushenko, Yu.V. Rolj otдела po svyazyam s obshchestvennost'yu v formirovaniimimidzha vihshego obrazovatel'nogo uchrezhdeniya / Yu.V. Gladushenko, S.V. Zapuskalov [Eh/r]. – R/d: <http://libserv.tspu.edu.ru/index1>
2. Pavlov, S.N. Upravlenie informaciej i obshchestvennimi svyazyami dlya sozdaniya ehffektivnogo imidzha vuza. – M., 2011.
3. Fimina, M.A. Imidzh vuza kak sostavlyayutaya sistema obrazovaniya // Aktualjnihe zadachi pedagogiki: materialih mezhd. zaoch. nauchn. konf. – Chita, 2011.
4. Rozina, I.N. Pedagogicheskaya i professional'naya kommunikaciya v akademicheskikh internet-soobshestvakh // Aktualjnihe problemih teorii kommunikacii: sb. nauch. trudov. – SPb., 2004.
5. Elinova, S.V. Socialjno-psikhologicheskaya modelj formirovaniya vneshnego imidzha vihshego uchebnogo zavedeniya: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk. – M., 2010.
6. Kan-Kalik, V.A. Pedagogicheskoe tvorchestvo / V.A. Kan-Kalik, N.D. Nikandrov. – M., 1990.
7. Problemih obrazovaniya i razvitiya lichnosti uchastikhshya: sb. nauch. trudov / pod red. V.A. Belikova. – Magnitogorsk, 1977.
8. Volkova, V.V. Pedagogicheskaya koncepciya formirovaniya obrazovatel'nogo imidzha gumanitarnogo vuza: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. – M., 2010.

Статья поступила в редакцию 10.12.13

УДК 373.167

Sefibekov C.R. ELECTIVE COURSES IN MATHEMATICS IN HIGH SCHOOL, «PER PAGE SCHOOLBOOKS». In additional elective school course in mathematics «For a textbook»: the humanities, proposed for students 10-11 years, are examples of practical life problems solved with the help of mathematics. Proposed author's course consists of three sections.

Key words: *elective math course, the humanities, seniors.*

С.Р. Сефибеков, канд. пед. наук, Заслуженный учитель Республики Дагестан, МБОУ «Кашкентская СОШ» Хивского района, E-mail: Sefibekov@bk.ru

ЭЛЕКТИВНЫЙ КУРС ПО МАТЕМАТИКЕ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ: «ЗА СТРАНИЦАМИ ШКОЛЬНОГО УЧЕБНИКА»

В элективном дополнительном школьном курсе по математике «За страницами учебника»: гуманитарный профиль, предложенном для учащихся 10-11 классов, представлены примеры практических жизненных задач, решаемых с помощью математики. Предлагаемый авторский курс состоит из трех разделов.

Ключевые слова: *элективный математический курс, гуманитарный профиль, старшеклассники.*

Как понимать авторские разработки «За страницами школьного учебника»? Авторские разработки опираются на базовые знания программы курса математики средней общеобразова-

тельной школы. Их можно рассмотреть на элективных курсах, как в профильной, так и непрофильной школах. Кратко рассмотрим один из курсов на примере трех разделов [1].

Раздел I. Составление номограммы

Номограмма – это считающий чертеж. Покажем, как математика помогает в составлении номограммы для решения широкого класса задач как математических, так и физических. В основе составления такой номограммы лежит следующая геометрическая задача.

1. В треугольнике ABC ($\angle C = 120^\circ$) даны две стороны a и b и биссектриса l_c (рис. 1). Докажите, что

$$\frac{1}{a} + \frac{1}{b} = \frac{1}{l_c} \quad (1)$$

Решение. на луче AC отложим $CM=CB$ и соединим точки B и M. Получим $\triangle AMB \sim \triangle ACE$ ($CE \parallel MB$). Отсюда:

$$\frac{AM}{AC} = \frac{BM}{BC}, \text{ или } \frac{a+b}{b} = \frac{a}{l_c}, \text{ или } \frac{a+b}{ab} = \frac{1}{l_c}, \text{ или } \frac{1}{a} + \frac{1}{b} = \frac{1}{l_c}$$

что и требовалось доказать.

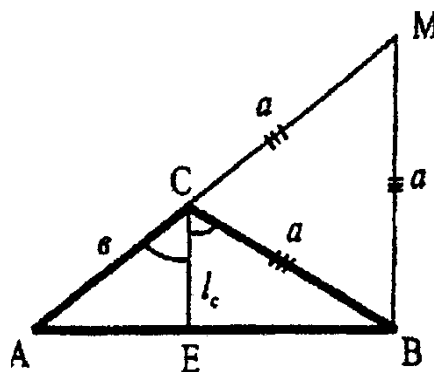


Рис. 1

Пусть в равенстве (1) неизвестна биссектриса, то есть $l_c = x$, в этом случае имеем:

$$\frac{1}{a} + \frac{1}{b} = \frac{1}{x} \quad (1')$$

Для нахождения x по равенству (1') составим номограмму с тремя шкалами a , b и x в одном и том же масштабе, пересекающимися в точке O (рис. 2). Углы между шкалами a и x , b и x равны 60° .

Пусть $a = 3$, $b = 4$. Отметим на шкале b точку $B_1(4)$ и на шкале a точку $A_1(3)$. Соединяя их отрезком (рис. 2), получим точку $C_1(1,7)$ (пересечение отрезка и биссектрисы l_c). Следовательно, $x \approx 1,7$. По этой номограмме, зная x и a (x и b) можно найти также b (и a).

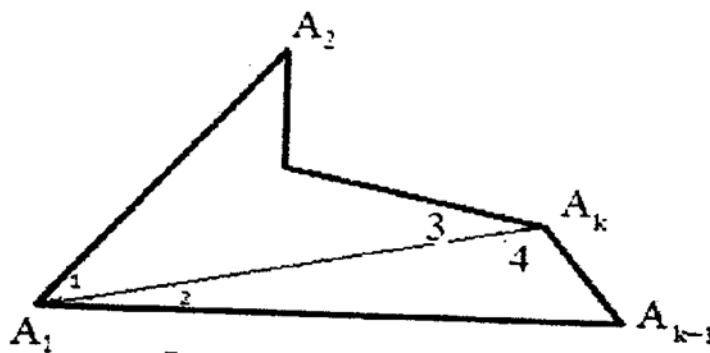


Рис. 2

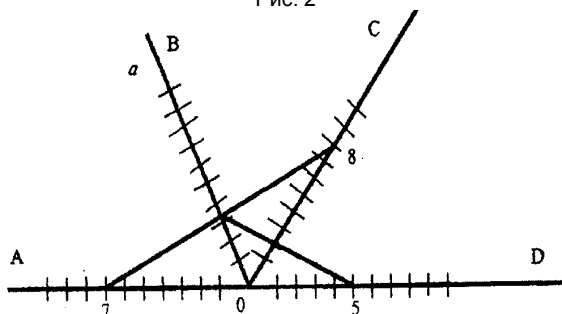


Рис. 3

В случаях, когда данные и искомое выходят за пределы шкал, надо все три числа умножить или разделить на одно и то же число. Например, если даны значения $a = 30$ и $b = 40$, то после деления на 10 имеем: $a = 3$, $b = 4$, по номограмме: $x \approx 1,7$, а после умножения на 10 получаем искомое значение $x \approx 17$.

На практике часто встречаются задачи, приводящиеся к уравнениям:

$$\frac{1}{a} + \frac{1}{b} + \frac{1}{c} = \frac{1}{x}, \quad \frac{1}{a} + \frac{1}{b} + \frac{1}{c} + \frac{1}{d} = \frac{1}{x} \text{ и т.д.}$$

Для их решения составим номограмму на основе полученной (рис. 3)

$$\angle AOB = \angle BOC = \angle COD = 60^\circ$$

Решение уравнения $\frac{1}{7} + \frac{1}{8} + \frac{1}{5} = \frac{1}{x}$ выполним по этапам. Сначала найдем решение уравнения $\frac{1}{7} + \frac{1}{8} = \frac{1}{y}$, а затем уравнения $\frac{1}{y} + \frac{1}{5} = \frac{1}{x}$.

По номограмме имеем $y \approx 3,7$ и $x \approx 2,2$.

Номограмму, изображенную на рис. 3, можно использовать и для решения уравнения (1). Полезно предложить учащимся начертить номограмму на листке картона размером $20 \times 15 \text{ см}^2$ и в качестве отрезков, соединяющих точки, использовать две тонкие проволоки длиной 18 см каждая.

1. Один поезд проходит расстояние между двумя станциями за 25 ч, а другой – за 12 ч (остановки в расчет не принимаются). Через сколько часов поезда встретятся, если выйдут одновременно навстречу друг другу? $(\frac{1}{25} + \frac{1}{12} = \frac{1}{x})$.

2. Один рабочий выполняет работу за 5 дней. За сколько дней выполнит эту работу второй рабочий, если они, работая вместе, выполняют ее за три дня? $(\frac{1}{5} + \frac{1}{x} = \frac{1}{3})$.

3. Три переплетчика берутся переплести для библиотеки книги.

Один может переплести все книги за 60 дней, второй – за 90 дней. За сколько дней может переплести все книги третий переплетчик, если, работая вместе, они переплетут эти книги за 45 дней? $(\frac{1}{60} + \frac{1}{90} + \frac{1}{x} = \frac{1}{45})$.

4. Три проводника соединены параллельно. Сопротивление первого проводника – 7 Ом, третьего – 12 Ом, а сопротивление цепи – 20 Ом. Найдите сопротивление второго проводника $(\frac{1}{7} + \frac{1}{x} + \frac{1}{12} = \frac{1}{20})$.

Отметим, что приведенной номограммой можно воспользоваться на уроках физики при нахождении емкости конденсаторов при последовательном соединении, а также при решении задач по формулам сферического зеркала и тонкой линзы.

Раздел II. Практическое применение математики

Целью изучения математики в школе является практическое применение полученных знаний на уроках. В этом направлении полезно практиковать исследования учащихся. В связи с этим мы рассмотрим на *элективном курсе* вопрос «Вычисление объема жидкости в резервуаре цилиндрической формы».

Резервуар обычно располагают двояко: вертикально и горизонтально. В случае вертикального расположения объем жидкости вычисляется просто: следует найти высоту жидкости, измерить радиус основания и применить формулу объема цилиндра. В случае горизонтального расположения дело чуть сложнее.

Опишем здесь коллективное обсуждение данного вопроса с учащимися на *элективном курсе*.

Нужные формулы

1. *Площадь сегмента*. Выведем формулу площади кругового сегмента в используемой нами форме. Возьмем круг радиуса r и с центром O (рис. 4). Рассмотрим два сегмента: AmB и AnB . Вычислим, например, площадь сегмента AmB . Имеем:

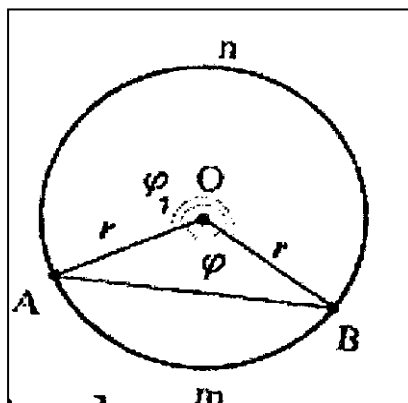


Рис. 4

$$S_{\text{сег.}} = S_{\text{сек. OAB}} - S_{\Delta \text{ OAB}}$$

Но $S_{\Delta \text{ OAB}} = \frac{1}{2} r^2 \sin \varphi$, где φ – радианная мера $\angle \text{OAB}$ (тогда и $S_{AmB} = \varphi$).
Для определения $S_{\text{сек. OAB}}$ составим таблицу.

Таблица 1

Величины	Скр.	$S_{\text{сек. OAB}}$	Окружность	Дуга AmB
Их значения	π^2	x	2π (радиан)	φ (радиан)

Заметим, что между величинами дуг и соответствующими им площадями существует пропорциональная зависимость. Тогда имеем пропорцию:

$$\frac{\pi r^2}{x} = \frac{2\pi}{\varphi}, \text{ откуда } x = \frac{r^2}{2} \varphi$$

Следовательно, $S_{\text{сек. OAB}} = \frac{r^2}{2} \varphi$ и

$$S_{\text{сег}} = \frac{r^2}{2} \varphi - \frac{1}{2} r^2 \sin \varphi, \text{ т.е.}$$

$$S_{\text{сег}} = \frac{r^2}{2} (\varphi - \sin \varphi) \quad (1)$$

Формулой (1) будем пользоваться, когда $0 < \varphi \leq \pi$. Если же $\pi < \varphi_1 < 2\pi$ (как для сегмента A_nB), то имеем:

$$S_{\text{сег}} = \pi r^2 - \frac{r^2}{2} (\varphi - \sin \varphi)$$

$$S_{\text{сег}} = \frac{r^2}{2} (2\pi - \varphi + \sin \varphi)$$

Так как $\varphi_1 + \varphi = 2\pi$, то

$$2\pi - \varphi_1 = \varphi, \sin \varphi (2\pi - \varphi_1) = \sin(-\varphi_1) = -\sin \varphi_1,$$

последнее равенство имеет вид:

$$S_{\text{сег}} = \frac{r^2}{2} (\varphi_1 - \sin \varphi_1), \text{ т.е. опять получим формулу вида (1).}$$

Таким образом, формулой (1) можно пользоваться при любом угле

$$\varphi \in (0; 2\pi]$$

1. Объем тела прямой цилиндрической формы, основаниями которой служат сегменты.

Обозначим объем такого тела через V_T , площадь основания (сегмента) через $S_{\text{сег}}$ – высоту через H . Тогда $V_T = S_{\text{сег}} H$ (2)

Установим верность формулы (2), рассмотрим два возможных случая. *Случай 1:* Сегмент есть половина круга.

Проведем осевое сечение цилиндра (рис. 5). Пусть H – высота цилиндра, S – площадь его основания и V – объем цилиндра. Тогда $V = SH$. Но $V = 2V_T$ и $S = 2S_{\text{сег}}$ поэтому $2V_T = (2S_{\text{сег}}) H$, откуда $V_T = S_{\text{сег}} H$ формула (2) верна.

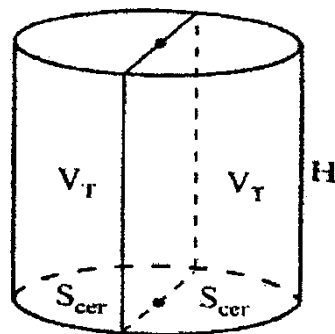


Рис. 5

Случай 2: сегмент не равен половине круга (рис. 6).

Здесь, не доказывая строго, раскроем геометрический смысл равенства (2).

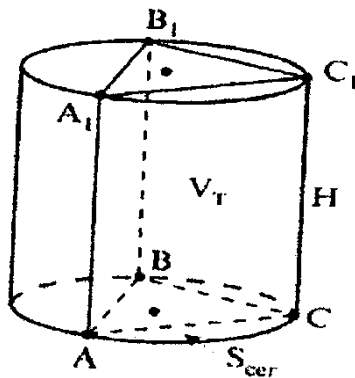


Рис. 6

Проведем сечение цилиндра плоскостью, параллельной его высоте H и не проходящей через ось цилиндра. Этим сечением является прямоугольник AA_1B_1B , который разбивает цилиндр на два тела. Рассмотрим одно из этих тел (V_T – объем, H – высота, $S_{\text{сег}}$ – площадь основания). Разделим дугу сегмента на 2 равные части и впишем в тело треугольную призму $ABCA_1B_1C_1$. Для объема призмы ($V_{\text{пр}}$) имеем:

$$V_{\text{пр}} = S_{\text{осн}} H \quad (*)$$

Теперь разделим дугу сегмента на 2^n равных частей и соответственно впишем в данное тело 5-ти, 9-ти, 17-ти, и т.д. угольные призмы. Тогда отметим, что ломанная BCA будет «сколь угодно» мало отличаться от дуги BCA , $S_{\text{осн}}$, $S_{\text{сег}}$ и $V_{\text{пр}}$ от V_T (H – остается неизменной), то есть *на языке математики*:

$$\text{при } n \rightarrow \infty \quad S_{\text{осн}} \rightarrow S_{\text{сег}} \text{ и } V_{\text{пр}} \rightarrow V_T$$

таким образом, заменяя $S_{\text{осн}}$ на $S_{\text{сег}}$ и $V_{\text{пр}}$ на V_T при $n \rightarrow \infty$ (что нуждается в строгом доказательстве с помощью теории пределов!), формула (*) примет вид:

$$V_T = S_{\text{сег}} H - \text{формула (3) верна.}$$

Учитывая равенства (1) и (2) можно написать:

$$V_{\tau} = \frac{r^2 H}{2} (\varphi - \sin \varphi) \quad \varphi \in (0; 2\pi]$$

, где дуга сегмента

Задача. Горизонтальный цилиндрический резервуар длиной 8 м и диаметром 2 м наполнен бензином на глубину 0,3 м. Определить, сколько имеется в резервуаре литров бензина.

Решение. Тут учтем, что высота H в формуле (3) становится длиной резервуара.

$\frac{2\pi}{2}$

Имеем: $H = 8$ м, $r = \frac{2}{2} = 1$ м. Определим (φ) . Для этого выполним точные построения (циркулем и линейкой; рис. 7. $\varphi = \angle AOB$.

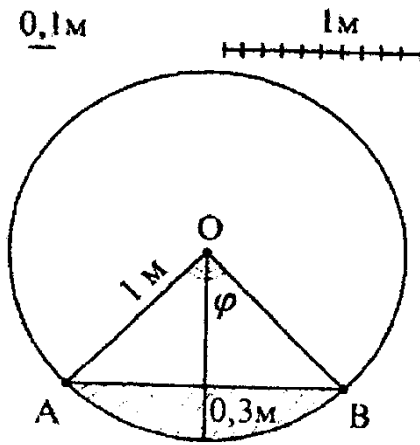


Рис. 7

Измеряя транспортиром, получим $\varphi = 95^\circ$. Превратим эти градусы в радианы, используя «Четырехзначные математические таблицы» Брадиса или микрокалькулятор, имеем:

$95^\circ = 90^\circ + 5^\circ \approx 1,5708 + 0,0873 = 1,6581$, $\varphi \approx 1,6581$. Так как φ , r , H известны то можно воспользоваться формулой(3):

$$\frac{1^2 \cdot 8}{2}$$

$$V_{\text{бензина}} = \frac{1^2 \cdot 8}{2} (1,6581 - \sin 1,6581) \approx 4 \cdot (1,6581 - \sin 1,66) \approx 4 \cdot (1,6581 - 0,9660) \text{ м}^3 = 2,6484 \text{ м}^3 = 2,6484 \cdot 1000 \text{ л} \approx 2648 \text{ л}.$$

Ответ: 2648 л.

Выше мы познакомились с тем, как можно определить объем жидкости в горизонтально расположенном резервуаре в зависимости от глубины этой жидкости. Пусть V – объем жидкости в горизонтально расположенном резервуаре, h – глубина этой жидкости. Тогда V есть функция от: $V = V(h)$.

Далее, для каждого h существует свой угол φ и, наоборот, для каждого угла φ существует свой h (φ есть функция от h : $\varphi = \varphi(h)$).

Отсюда, определив $\varphi(h)$ и $V(h)$ (см. формулу(3), мы получим $V(h)$. Например, если $h = 0$, то $\varphi(0) = 0$ и $V(0) = 0$; если $h = r$, то $\varphi(r) = \pi$ и $V(\pi) = V/2$; если $h = 2r$, то $\varphi(2r) = 2\pi$ и $V(2\pi) = V$.

Составим теперь шкалу для функции $V(h)$ с шагом r :

h	$V(h)$
0	0
r	$V/2$
$2r$	V

Такие шкалы называются функциональными. Для каждого горизонтального резервуара составляется своя функциональная шкала и с произвольным шагом. Во многих случаях резервуары снабжаются такими шкалами, внесенными в трубку.

Раздел III. Измерение площади земельного участка

Целью занятия является нахождение площадей фигур негеометрической формы.

Измерение на местности является не только видом практической работы учащихся, но и представляет собой средство борьбы с формализмом на занятиях. (Например, учащиеся, зная формулу площади прямоугольника, затрудняются при определении площади стен потолка комнаты. Причина здесь заключается в том, что учитель мало обращает внимание на проведение практических работ с учащимися). Перед учителем, желающим провести с учащимися измерения на местности, естественно встает вопрос: «А где же взять инструменты для производства измерений?». Такие инструменты (некоторые) можно изготовить вместе с учащимися в школьной мастерской. Для измерения площади на местности требуются следующие предметы: эскеры; рулетки или мерные шнуры (ленты) полевые циркули; веши; палетки; линейки с делениями; угольники.

Так силами учащихся, было сделано 20 веж, 5 эскеров, 10 мерных шнуров, 6 палеток и 3 полевых циркуля. Изготовление этих приборов входило в домашнее задание учащихся. Они были проинструктированы о их назначении:

1. **Эскер.** Эскер служит для построения перпендикуляров к данной прямой (или иначе для построения прямых углов). Он представляет собой две равные пересекающиеся под прямым углом линейки (дощечки). На концах дощечек булавки. Эскер устанавливается горизонтально на штативе (ровный, заостренный кол) (рис. 8).

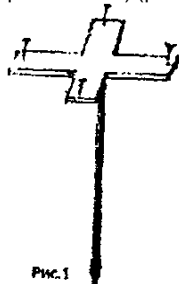


Рис. 8

2. **Рулетка или мерные шнуры (ленты).** Рулетки могут быть заменены мерными шнурами или лентами. Мерный шнур – это толстый шпагат длиной 10-20 м с узлами для отсчета через каждый метр. Желательно каждый пятый узел выделить перевязкой другого цвета.

Полевыми циркулями удобно пользоваться при измерении больших расстояний. Их изготовили с раствором, равным 2 м.

1. **Вехи** – гладкие кольца длиной 1,5-2м, с заостренными концами (лучше с железным наконечником). Вехи окрашиваются в два цвета: чёрный и белый, чередующееся через 10 см.

2. **Палетка** – это масштабная сеть, составленная из ровных квадратиков и нанесённая на прозрачную плёнку (рис. 9).

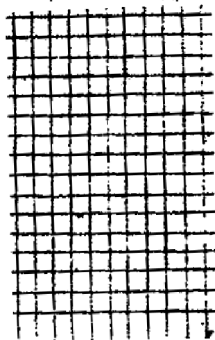


Рис. 9

Палетку накладывают на данную фигуру (на плане) и складывают число квадратиков, расположенных внутри фигуры, с половиной квадратиков, поместившихся внутри данной фигуры частично. Так получаем приближенное значение площади на плане. Мы изготовили палетки со стороной квадратиков 5мм для достижения большей точности. Площадь каждого квадратика в них равна $5\text{ мм} \times 5\text{ мм} = 25\text{ мм}^2$.

Работу по измерению площади земельного участка мы провели следующим образом:

1-занятие – подготовительное (на школьном дворе):

а) Провешивание прямой между точками и измерение полученного отрезка; б) Построение прямого угла.

Решение.

А. 8 точках А и В поставим вехи, а между ними поставим ещё несколько вех так, чтобы за первой скрывали остальные (рис. 10).

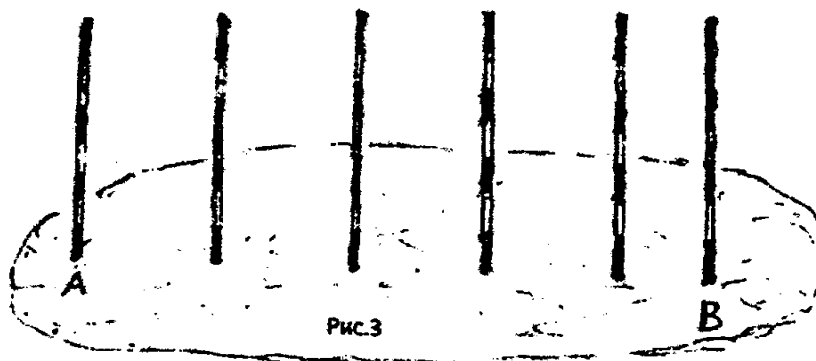


Рис. 10

Выполнение. Желательно, чтобы все учащиеся класса включились в работу. В классе было 18 учащихся. Мы разбили их на 3 звена по 6 учащихся в каждом (каждое звено в отдельности выполняло работу). Отсюда между крайними вехами взяли ещё 4 веха, чтобы всё звено из 6-ти человек принимало участие. Затем каждое звено измерило расстояние между наменными точками.

Б. На прямой АВ, обозначенной двумя вехами, ставим экер в произвольную точку С и с помощью двух вех строим перпендикуляр СД. Вместо экера в точку С ставим веху (рис.11). Работу выполняет каждое звено из 6-ти человек – один экером и пять вехами. Необходимо, чтобы каждый участник звена построил прямой угол с экером.



Рис. 11

Например, рассмотрим практическую ситуацию: «Сельсовет» обратился в школу с просьбой об оказании помощи в измерении *площади садового поля негеометрической формы* (ограниченной криволинейным контуром). Поэтому для проведения следующего занятия мы организовали экскурсию на садовое поле.

Занятие 2. Составление эскиза садового поля и нахождение множества точек его контура.

Здесь мы воспользовались построениями из I-го занятия и старались, чтобы все учащиеся были заняты делом. Поле имело форму, изображённую на рис. 12.

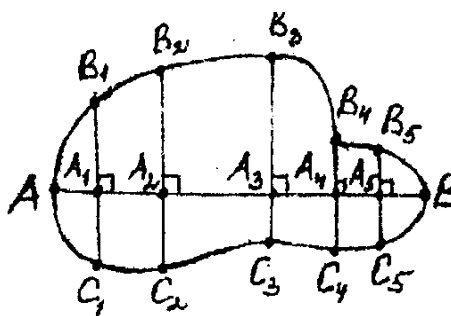


Рис. 12

Попытались найти множество точек его контура, чтобы затем по ним начертить план поля на листке бумаги и в определённом масштабе (чем больше точек мы нанесём, тем точнее будет план). Ввели понятие «диаметр участка» (диаметром участка называется отрезок, концами которого являются самые отдаленные точки его контура). Например, на рис.5 диаметром участка является отрезок АВ.

Провели на местности диаметр АВ и отрезки B_1C_1 , B_2C_2 , ..., B_5C_5 с концами на контуре поля и перпендикулярные диаметру в точках A_1 , A_2 , ..., A_5 .

Измеряя длины соответствующих отрезков поля, получили следующие результаты: $AB=900$ м, $AA_1=100$ м, $A_1A_2=200$ м, $A_2A_3=250$ м, $A_3A_4=150$ м, $A_4A_5=80$ м, $A_5B=120$ м, $A_1B_1=300$ м, $A_1C_1=150$ м,

$A_2B_2=400$ м, $A_2C_2=180$ м, $A_3B_3=450$ м, $A_3C_3=140$ м, $A_4B_4=200$ м, $A_4C_4=130$ м, $A_5B_5=180$ м и $A_5C_5=110$ м.

Задание 3. Составление плана садового поля и определение его площади (в классе).

Изображаем длины найденных отрезков на местности на плане (на листке бумаги), заменяя 10 м длины отрезком длиной в 1 мм, т.е. в масштабе 1/10000. Тогда длины отрезков на плане будут: $AB=90$ мм, $AA_1=10$ мм, $A_1A_2=20$ мм, $A_2A_3=25$ мм, $A_3A_4=15$ мм, $A_4A_5=8$ мм, $A_5B=12$ мм, $A_1B_1=30$ мм, $A_1C_1=15$ мм, $A_2B_2=40$ мм, $A_2C_2=18$ мм, $A_3B_3=45$ мм, $A_3C_3=14$ мм, $A_4B_4=20$ мм, $A_4C_4=13$ мм, $A_5B_5=18$ мм и $A_5C_5=11$ мм.

План поля изображён на рис. 13 (при построении плана использовали угольник и линейку с делениями). Для вычисления площади плана поля уберем внутренние линии на нем. С этой целью снимем копию плана (под копирку) обведя его по контуру (рис. 14). Наложив палетку на план поля на рис. 14, получим площадь плана, которая состоит из 134 полных квадратов и из 47 неполных. Учитывая площадь одного квадратика палетки – 25мм^2 для площади (S_1) фигуры на плане имеем: $S_1 \approx (134 + 47/2) \cdot 25\text{мм}^2 = 3937,5\text{мм}^2$

По нашему масштабу 1мм^2 на плане соответствует $10\text{м} \cdot 10\text{м} = 100\text{м}^2$ на местности. Следовательно, площадь (S) садового поля на местности будет: $S \approx 3937,5\text{мм}^2 \cdot 100\text{м}^2 \approx 39\text{га}$.

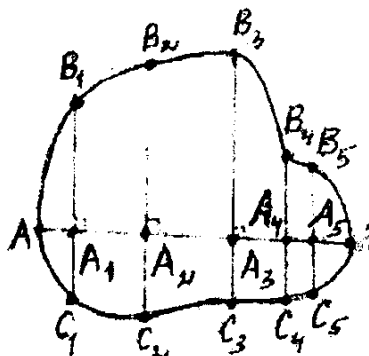


Рис. 13

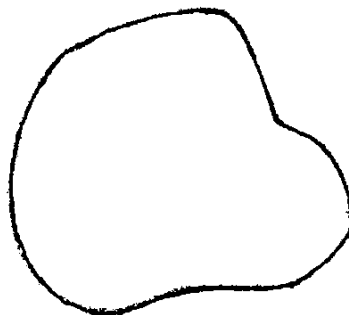


Рис. 14

Из изложенного следует, что составление плана земельного участка является очень тонкой работой (тут существенную роль играет каждый миллиметр измерения). Поэтому при использовании угольника и линейки с делениями, а также при снятии копии плана требуется больше внимательности.

Библиографический список

1. Сефибеков, С.Р. Внеклассная работа по математике: кн. для учителя. Из опыта работы. – М., 1988.

Bibliography

1. Sefibekov, S.R. Vneklassnaya rabota po matematike: kn. dlya uchitelya. Iz opyta rabotih. – M., 1988.

Статья поступила в редакцию 24.12.13

УДК 378

Zotov A.A., Solomatin E.V. **DEVELOPMENT OF MILITARY PROFESSIONAL COMPETENCES OF CADETS IN THE EDUCATIONAL PROCESS IN A MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTION.** The article deals with essential problems related to the development of military professional competences of cadets in military educational institutions of Russian Internal Troops. The issues are considered with regard to necessity for the changes connected with the introduction of competence approach treated as the methodological basis of the educational process.

Key words: competence approach, competence, military professional competence, military education.

А.А. Зотов, преподаватель каф. военной педагогики и психологии Новосибирского военного института внутренних войск им. генерала армии И.К. Яковлева МВД России, г. Новосибирск, E-mail: zotov-1978@list.ru;
Е.В. Соломатин, канд. пед. наук, заместитель начальника каф. военной педагогики и психологии Новосибирского военного института внутренних войск им. генерала армии И.К. Яковлева МВД России, г. Новосибирск, E-mail: solomatin.evgeniy@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ КУРСАНТОВ В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВОЕННОМ ВУЗЕ

В работе представлены основные проблемы формирования военно-профессиональных компетенций курсантов в военном ВУЗе внутренних войск, с учётом необходимости учёта изменений, связанных с внедрением в обучение компетентного подхода, выступающего методологическим фундаментом образовательного процесса.

Ключевые слова: компетентный подход, компетентность, компетенции, военно-профессиональные компетенции, военное образование.

Введение в Российской Федерации образовательных стандартов третьего поколения, подтверждает продолжение поиска Российским образованием, в том числе и военным, оптимальных путей реализации компетентного подхода, ориентированного на подготовку специалиста, отвечающего современным требованиям. Государство остаётся главным заказчиком будущих офицеров внутренних войск, выполняющих задачи, связанные с обеспечением «безопасности личности, общества и государства, защиты прав и свобод человека и гражданина от преступных и иных противоправных посягательств» [1].

История Болонских реформ в России ведёт своё начало с присоединением в 2000 году к Лиссабонской конвенции 1997 года «О признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в европейском регионе», на которой была утверждена концепция международного признания результатов образования и выдвинуто требование к академическому сообществу о выработке общепонятных критериев такого признания. Уже позднее, в ходе Болонского процесса стали активно разрабатываться различные версии подобных критериев, впоследствии получивших название компетентного подхода.

Поскольку компетентный подход напрямую связан с идеей всесторонней подготовки и воспитания индивида не только в качестве специалиста, профессионала своего дела, но и как личности и члена коллектива и социума, он является гуманитарным в своей основе. Целью гуманитарного образования является, как известно, не только передача студенту совокупности знаний, умений и навыков в определённой сфере, но и развитие кругозора, способности к индивидуальным новым решениям, к самообучению, а также формирование гуманистических ценностей.

Военные ВУЗы внутренних войск организуют образовательный процесс согласно следующей нормативной базе:

– Закон Российской Федерации от 10 июля 1992 г. № 3266-1 «Об образовании» и Федеральный закон от 22 августа 1996 г. № 125-ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании».

– Федеральный закон от 6 февраля 1997 г. № 27-ФЗ «О внутренних войсках Министерства внутренних дел Российской Федерации».

– Указ Президента РФ от 10 ноября 2007 г. № 1495 «Об утверждении общевоинских уставов Вооружённых Сил Российской Федерации».

– Постановление Правительства Российской Федерации от 31 января 2009 г. № 82 «Об утверждении Типового положения о военном образовательном учреждении высшего профессионального образования».

– Приказ МВД России от 14 января 2005 г. № 22 «Об утверждении Положения об организации деятельности военного образовательного учреждения высшего профессионального образования внутренних войск Министерства внутренних дел Российской Федерации».

– Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 января 2011 г. № 39 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки (специальности) 030901 Правовое обеспечение национальной безопасности (квалификация (степень) «специалист»).

Согласно квалификационным требованиям, которые являются дополнением к федеральному государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования по специальности 030901 «Правовое обеспечение национальной безопасности» цель обучения и воспитания – формирование военно-профессиональных компетенций выпускника по военно-учётной специальности путём получения обучаемыми комплекса знаний, умений и навыков по руководству подразделениями в современном общевойсковом бою и в мирное время, в условиях вооружённого конфликта, режима чрезвычайного положения и при проведении контртеррористической операции в сочетании с проведением мероприятий морально-психологического обеспечения образовательного процесса в учебное и во внеучебное время.

Под определением сущности военно-профессиональной компетенции (ВПК) квалификационные требования ГКВВ МВД России понимают способность и готовность применять знания, умения, навыки и личностные качества военнослужащего для успешной деятельности по военно-учётной специальности [2].

Выпускник в воспитательной деятельности должен обладать следующими военно-профессиональными компетенциями:

способен формировать у военнослужащих верность Российской Федерации, воинскому долгу и Военной присяге, патриотизм, высокие боевые и морально-психологические качества (ВПК-26);

способен постоянно проводить с подчинёнными индивидуальную работу по воинскому воспитанию, принимать меры по сплочению воинского коллектива (ВПК-27);

готов планировать морально-психологическое обеспечение в подразделении (ВПК-28);

готов проводить воспитательную работу с личным составом подразделения с учетом национальных и психологических особенностей, уровня образования и отношения к религии каждого военнослужащего (ВПК-29);

способен воспитывать у личного состава подразделения бдительность, умение хранить государственную тайну (ВПК-30);

готов проводить мероприятия по укреплению воинской дисциплины и предупреждению правонарушений среди личного состава подразделения, а также воспитательную работу по предотвращению наркомании среди военнослужащих (ВПК-31);

готов организовывать в подразделении общественно-государственную подготовку (ВПК-32);

готов проводить правовое воспитание личного состава подразделения (ВПК-33);

способен воспитывать у военнослужащих ответственность за выполнение требований безопасности военной службы, обобщать и распространять положительный опыт работы в подразделении по обеспечению выполнения этих требований (ВПК-34);

способен осуществлять информирование личного состава подразделения о событиях в мире и в Российской Федерации, о жизни и служебно-боевой деятельности войск (ВПК-35);

способен осуществлять защиту личного состава от информационно-психологического воздействия противника при выполнении служебно-боевых задач (ВПК-36);

способен анализировать состояние воинской дисциплины, причины преступлений, происшествий и грубых дисциплинарных проступков, вести учет дисциплинарных проступков в подразделении (ВПК-37);

способен подводить итоги боевой подготовки подразделения, состояния воинской дисциплины и внутреннего порядка, внутренней и караульной служб, а также безопасности военной службы (ВПК-38);

готов организовывать досуг личного состава (ВПК-39);

готов проводить правовое обучение личного состава подразделения (ВПК-40);

способен проводить консультирование личного состава по военно-социальным вопросам (ВПК-41);

способен принимать меры по разрешению обоснованных обращений (предложений, заявлений или жалоб) военнослужащих, поддерживать связь с их родными и близкими (ВПК-42).

Внимательное знакомство с опытом исследователей работающих над выявлением и описанием основных компетенций в других отраслях знаний, позволит нам сформировать собственное гуманитарное видение в рассмотрении и применении на практике компетентностного подхода, который можно будет скорректировать в новом поколении государственных образовательных стандартов высшего образования в сфере военного образования.

И.А. Зимняя, в развитии компетентностного подхода выделяет три этапа:

1. Первый этап (с 1960 по 1970 гг.) характеризуется введением в научный аппарат категории «компетенция», созданием предпосылок разграничения понятий компетентность (компетенция).

2. Второй этап (с 1970 по 1990 гг.) характеризуется использованием в теории и практике обучения категорий компетентность (компетенция). Для разных видов деятельности зарубежные и отечественные исследователи выделяют различные компетентности (компетенции).

3. Третий этап (с 1990 по 2001 гг.) характеризуется активным использованием категории компетентность (компетенции) в образовании [3].

Исходя из активной исследовательской работы в области компетентностного подхода, и попыток усовершенствовать формирование основных (ключевых) компетенций, можно выделить 4 этап (с 2001 по настоящее время). Он заключается в активном внедрении исследователями порядка сформированности компетенций.

Анализ материалов, опубликованных по проблеме модернизации военного образования показывает, что компетентности и компетенции являются основными компонентами её содержания.

А.В. Хуторской отмечает, что образовательная компетенция предполагает не только усвоение обучающимися отдельных знаний и умений, а овладение ими комплексной процедурой, состоящей из совокупности образовательных компонентов. Главной особенностью педагогических целей по развитию компетенций является то, что они формируются не в виде действий преподавателя, а в виде результатов деятельности обучаемого, т.е. его развития в процессе усвоения определенного социального опыта [4].

Обобщая результаты поисковых исследований, определяемых смыслообразующими понятиями модернизации военного образования.

Компетентностный подход в военном образовании – это своего рода приоритетная ориентация на обучаемость, самоопределение, самоактуализацию, социализацию и развитие индивидуальности.

В словаре по педагогике их сущность определена следующим образом:

Компетентность – 1. Личные возможности должностного лица и его квалификация (знания, опыт), позволяющие принимать участие в разработке определённого круга решений или решать вопросы самому, благодаря наличию у него определенных знаний, навыков. 2. Уровень образованности личности, который определяется степенью овладения теоретическими средствами познавательной или практической деятельности.

Компетенция (от лат. Competere – добиваться, соответствовать, подходить) – 1. Совокупность полномочий (прав и обязанностей) государственных органов или должностных лиц, определяющих границы правомочий в процессе осуществления ими своих функций; 2. Круг вопросов, в которых данное лицо обладает познаниями, опытом. Компетенция органов и должностных лиц устанавливается законом, уставом данного органа, а также закрепляется в положениях по отделам и в должностных инструкциях или в иных нормативных актах [5].

Квалификационные требования ГКВВ МВД России, устанавливающие виды профессиональной деятельности офицера по военно-учетной специальности: командная, педагогическая, воспитательная, военно-техническая, административно-хозяйственная.

Для выпускника, заканчивающего военный ВУЗ внутренних войск МВД России, квалификационные требования Главнокомандующего внутренними войсками МВД России в сфере воспитания четко определяют необходимость овладения следующими военно-профессиональными компетенциями:

способен формировать у военнослужащих верность Российской Федерации, воинскому долгу и Военной присяге, патриотизм, высокие боевые и морально-психологические качества (ВПК-26);

способен постоянно проводить с подчиненными индивидуальную работу по воинскому воспитанию, принимать меры по сплочению воинского коллектива (ВПК-27);

готов планировать морально-психологическое обеспечение в подразделении (ВПК-28);

готов проводить информационно-воспитательную работу с личным составом подразделения с учетом национальных и психологических особенностей, уровня образования и отношения к религии каждого военнослужащего (ВПК-29);

способен воспитывать у личного состава подразделения бдительность, умение хранить государственную тайну (ВПК-30);

готов проводить мероприятия по укреплению воинской дисциплины и предупреждению правонарушений среди личного состава подразделения, а также информационно-воспитательную работу по предотвращению наркомании среди военнослужащих (ВПК-31);

готов организовывать в подразделении общественно-государственную подготовку (ВПК-32);

готов проводить правовое воспитание личного состава подразделения (ВПК-33);

способен воспитывать у военнослужащих ответственность за выполнение требований безопасности военной службы, обобщать и распространять положительный опыт работы в подразделении по обеспечению выполнения этих требований (ВПК-34);

способен осуществлять информирование личного состава подразделения о событиях в мире и в Российской Федерации, о жизни и служебно-боевой деятельности войск (ВПК-35);

способен осуществлять защиту личного состава от информационно-психологического воздействия противника (негативного информационно-психологического воздействия) при выполнении служебно-боевых задач (ВПК-36);

способен анализировать состояние воинской дисциплины, причины преступлений, происшествий грубых дисциплинарных проступков, вести учет дисциплинарных проступков в подразделении (ВПК-37);

способен подводить итоги боевой подготовки подразделения, состояния воинской дисциплины и внутреннего порядка, внутренней и караульной служб, а также безопасности военной службы (ВПК-38);

готов организовывать досуг личного состава (ВПК-39);

готов проводить правовое обучение личного состава подразделения (ВПК-40);

способен проводить консультирование личного состава по военно-социальным вопросам (ВПК-41);

способен принимать меры по разрешению обоснованных обращений (предложений, заявлений или жалоб) военнослужащих, поддерживать связь с их родными и близкими (ВПК-42) [5].

Требования основной образовательной программы федерального государственного казенного военного образовательного учреждения высшего профессионального образования внутренних войск МВД России по специальности 030901 «Правовое обеспечение национальной безопасности» сузят компетенции воспитательной деятельности:

– морально-психологическое обеспечение служебно-боевой деятельности воинской части (подразделения): работа по поддержанию воинской дисциплины и правопорядка; информационно-воспитательная работа; социально-психологическая работа; военно-социальная работа; культурно-досуговая работа; снабжение техническими средствами МПО и организация их эксплуатации [6].

В каком направлении необходимо двигаться педагогическому коллективу военного ВУЗа внутренних войск, для улучшения образовательного процесса в воспитательной деятельности

ти? Мы должны понять, что компетентностный подход не сводится к знаниево-ориентировочному компоненту, а предполагает комбинированный опыт решения жизненных проблем, выполнения компетенций, ключевых функций, социальных ролей. При этом предметное знание из структуры образованности не исчезает, а выполняет в ней подчиненную, ориентировочную роль.

Рассматривая воспитательную деятельность военного ВУЗа через призму компетентностного подхода, выдвигаем на первое место не информированность курсанта, а умение разрешать проблемы, возникающие в следующих ситуациях:

- при освоении современной военной техники и технологии;
- во взаимоотношениях с военнослужащими, при оценке собственных поступков;
- в повседневной жизни при выполнении социальных ролей гражданина, начальника (подчиненного), члена семьи;
- при необходимости разрешать собственные проблемы: жизненного самоопределения, выбора образа жизни.
- профессиональной деятельности, связанной с обучением и воспитанием подчиненных;
- выполнении поставленных служебно-боевых задач, включая условия проведения контртеррористических операций.

Провозгласив основой содержания военного образования не знания, а более сложную культурно-дидактическую структуру – целостную компетентность можно сформулировать несколько вопросов. Не сведется ли все содержание образования лишь к перечисленным в нормативно-правовых актах компетенциям? Как будет выглядеть структура содержания военного образования? Как будет выглядеть сам учебный процесс, если его основу составит не цепочка логически связанных идей и понятий, а некие области деятельности и концентры социокультурного опыта?

Специфика компетентностного обучения состоит в том, что усваивается не «готовое знание», кем-то предложенное к усвоению, а прослеживаются условия происхождения данного знания. Подразумевается, что будущий офицер сам формирует понятия, необходимые для решения задачи. При таком подходе учебная деятельность, периодически приобретая исследовательский или практико-преобразовательный характер, сама становится предметом усвоения.

Ясно, что из простой суммы знаний и умений «сложить» компетентного человека не удастся. Интеграция в содержании образования понятий, способов человеческой деятельности, творческого потенциала, опыта проявления личностной позиции, осуществляется в процессе создания обучающимся на основе всех этих видов своего собственного опыта, который, в свою очередь, должен стать предметом рефлексии, исследования, оценки.

Библиографический список

1. Федеральный закон от 06.02.97 № 27-ФЗ (ред. от 02.07.2013 с изменениями, вступившими в силу с 01.09.2013) «О внутренних войсках министерства внутренних дел Российской Федерации»
2. Квалификационные требования к военно-профессиональной (специальной) подготовке выпускников федерального государственного казенного военного образовательного учреждения высшего профессионального образования внутренних войск МВД России по военно-учетной специальности 370300 «Служебно-боевое применение соединений, воинских частей и подразделений внутренних войск». Приложение 1 Приказа ГКВВ МВД России № 220 от 16.06.2011 года.
3. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5.
4. Хуторский, А.В. Ключевые компетенции: технология конструирования // Народное образование. – 2003. – № 5.
5. Коджаспирова, Г.М. Словарь по педагогике / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – Ростов-на-Дону, 2005.
6. Приказ ГКВВ МВД России № 220 от 16.06.2011 года «Об утверждении квалификационных требований к военно-профессиональной (специальной) подготовке выпускников и основной образовательной программы федерального государственного казенного военного образовательного учреждения высшего профессионального образования внутренних войск МВД России» Приложения 1, 2.

Bibliography

1. Federal'nyj zakon ot 06.02.97 № 27-FZ (red. ot 02.07.2013 s izmeneniyami, vstupivshimi v silu s 01.09.2013) «O vnutrennikh voyjskakh ministerstva vnutrennikh del Rossijskoj Federacii»
2. Kvalifikacionnye trebovaniya k voenno-professional'noj (special'noj) podgotovke vjpusnikov federal'nogo gosudarstvennogo kazennogo voennogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya viysshego professional'nogo obrazovaniya vnutrennikh voyjsk MVD Rossii po voenno-uchetnoj special'nosti 370300 «Sluzhebno-boeoe primenenie soedinenij, voinskikh chastej i podrazdelenij vnutrennikh voyjsk». Prilozhenie 1 Prikaza GKVV MVD Rossii № 220 ot 16.06.2011 goda.
3. Zimnyaya, I.A. Klyuchevye kompetencii – novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya // Vihsshee obrazovanie segodnya. – 2003. – № 5.
4. Khutorskij, A.V. Klyuchevye kompetencii: tekhnologiya konstruirovaniya // Narodnoe obrazovanie. – 2003. – № 5.
5. Kodzhaspirova, G.M. Slovarj po pedagogike / G.M. Kodzhaspirova, A.Yu. Kodzhaspirov. – Rostov-na-Donu, 2005.
6. Prikaz GKVV MVD Rossii № 220 ot 16.06.2011 goda «Ob utverzhdenii kvalifikacionnykh trebovanij k voenno-professional'noj (special'noj) podgotovke vjpusnikov i osnovnoj obrazovatel'noj programm federal'nogo gosudarstvennogo kazennogo voennogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya viysshego professional'nogo obrazovaniya vnutrennikh voyjsk MVD Rossii» Prilozheniya 1, 2.

Статья поступила в редакцию 10.12.13

Компетентностный подход в сфере военного образования – новое явление для отечественной дидактики. В отличие от профессиональной компетентности, имеющей нормированную сферу приложения, сложившиеся образцы результатов деятельности и требования к их качеству, ключевая (общеобразовательная) компетентность проявляется как определенный уровень функциональной грамотности. Эти два вида компетентности объединяют опыт, не сводимый к набору знаний и умений, целостность и конкретность восприятия ситуации, готовность к получению нового продукта.

На сегодняшний день очевидно, переход на новую ступень нельзя осуществить путём «скоростных» действий. Предстоит глубокая разведка и модернизация теоретических оснований конструирования военно-образовательных систем в целях создания информационной, научно-методической базы и системы подготовки военных кадров, формирования нового мышления в офицерском сообществе.

Первые шаги к построению компетентностной модели военного образования необходимо делать уже сегодня. В качестве первоочередных предпосылок обозначим основные.

– Первая – расширить в структуре учебных программ по социогуманитарным дисциплинам межпредметный компонент, т.е. включить в содержание учебных программ по военной и гуманитарным дисциплинам, учебный материал из других областей научного знания и практики с указанием возможностей использования.

– Вторая означает создание принципиальной схемы введения компетентностных элементов во все военно-образовательные области учебного плана. Это будет своего рода набор требований, т.е. образовательный стандарт для построения учебного предмета, ориентированного на компетентность, а не на «воспроизведение материала».

– Третьей, организационной формой должно стать введение в программу обучения дополнительно военно-педагогического курса, который предполагает учёт дидактических закономерностей компетентностного образования и вариативных путей реализации образовательных возможностей будущего офицера.

Выполнение этих первоочередных задач невозможно без творческого сотрудничества военных специалистов и педагогов, профессорско-преподавательский состав, привлекаемый с гражданских высших учебных заведений, разрабатывающих содержание образования, от инновационных поисков которых и их встречных инициатив в значительной мере зависит успех модернизации военной образовательной системы.

УДК 378.1

Komarinskih A.M., Lopoukha T.L. TECHNOLOGY TO ENHANCE THE QUALITY OF MILITARY-VOCATIONAL EDUCATION OF CADETS OF MILITARY EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS. The article is devoted to social and pedagogical technologies of improvement of quality of professional education of cadets of military educational establishments.

Key words: social technologies, formation, development of service-combat qualities.

А.М. Комаринских, адъюнкт НВИ ВВ МВД РФ, г. Новосибирск, E-mail: pishev-anatolii@mail.ru; **Т.Л. Лопуха**, канд. пед. наук, ст. преп. филиала ВУНЦ СВ «ОБА ВС РФ», г. Новосибирск, E-mail: lopoukha@yandex.ru

ТЕХНОЛОГИИ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ

Статья посвящена рассмотрению социальных и педагогических технологий повышения качества профессионального образования курсантов военных вузов.

Ключевые слова: социальные технологии, формирование, развитие служебно-боевых качеств.

Современный мир не спокоен. Современные угрозы предъявляют высокие требования к профессиональной подготовке курсантов военных вузов. В условиях системного мирового кризиса судьба современных государств находится в прямой зависимости от развития «экономики знаний» — сферы образования и науки. В условиях заявленного В.В. Путиным курса на изменение модели и качества военного образования роль высокой военно-профессиональной культуры многократно возрастает. Это требует повышения качества воинского воспитания курсантов.

Такой подход соответствует общемировым тенденциям. Россия находится на этапе перехода от постиндустриального общества к обществу, основанному на знаниях. Это подтверждается следующими показателями: сейчас у России по данным переписи населения 2002 г. 20,6% экономически активного населения имеют высшее образование, в США — 31%, в развитых европейских странах — примерно 22%. Но прогнозы таковы: в обществе, основанном на знаниях, потребность в имеющих высшее образование достигнет примерно 60%. Это означает, что многие рабочие должности тоже потребуют высшего образования. Сейчас это явление уже наблюдается, например, в Японии, США и других промышленно развитых странах. В силу сказанного, курс руководства Министерства образования и науки РФ на сокращение числа лиц, получающих высшее образование не вполне понятен. Реализация его в системе военного образования привела к дефициту кадров и снижению их качества, как отметил В.В. Путин на совещании по проблемам военного образования в Рязани в ноябре 2013 года.

Необходимо учитывать также ведущую роль получения высшего образования, как фактора «успешности» личности в современном обществе. Как показано в работе Б. Джонстоуна и П. Шрофф-Мета, в настоящее время образование является основным двигателем государственного экономического роста и гарантией возможностей и благосостояния отдельной личности.

Во всем мире в последние десятилетия наблюдается увеличение спроса на высшее образование. Для развивающихся стран и для их граждан — это шанс выбраться из нищеты. Однако, рост спроса на высшее образование наблюдается и в развитых странах, где вовлеченность в него и так уже массовая или почти полная, так как теперь «средний» студент потребляет все больший объем высшего образования в течение своей жизни. Если рассмотреть число циклов смены технологий за сто лет, то очевидно следующее. Раньше, в позднем средневековье, в XVII-XVIII веках технологии менялись примерно раз в сто лет. Ян Амос Коменский, великий просветитель XVII века, даже сделал попытку написать энциклопедию научных знаний. Но попытка эта не удалась, потому что уже при жизни Коменского знания научили так разрастаться, что он не смог их все включить в свою энциклопедию. Дальше цикл смены знаний/технологий сократился до 50-ти лет, потом до 20-ти [1].

В настоящее время цикл обновления знаний — примерно 3-5 лет. Это означает, что те знания, которые выпускник получил на первом курсе, к выпуску уже устаревают. Проблема старения знаний влияет на качество профессиональной подготовки кур-

сантов. В течение 5-7 лет кардинально меняется законодательство, усложняется документооборот, меняются приемы военно-профессиональной деятельности. Парадигмы служебной деятельности за последние 25 лет менялись трижды. Нарастание потока инноваций в нашей цивилизации приводит к необходимости непрерывного образования. ЮНЕСКО сформулировало это так — «от образования на всю жизнь к образованию через всю жизнь».

В соответствии с этим принципом необходимо охватить непрерывным образованием как можно большую часть экономически активного населения. Например, для России по данным Федеральной службы государственной статистики численность экономически активного населения составила 73,4 млн. человек. В условиях общества знаний непрерывное высшее образование необходимо обеспечить для 44 млн. человек (60% от 73,4 млн.), из которых 7,3 млн. чел. — студенты, впервые получающие высшее образование. Военные вузы с 2013 года возобновили подготовку специалистов в прежнем объеме.

Следует также учитывать еще один революционный фактор, характерный для современной эпохи быстрых изменений. Это процесс, порождаемый дифференциацией знаний, выражающийся в разветвлении специальностей/профессий и генерации новых. Как следствие появления новых знаний, рождаются новые технологии, требующие подготовки специалистов по новым профессиям. Еще 20 лет назад не существовало специалистов ризлтерских, консалтинговых, маркетинговых компаний, судебных приставов, специалистов служб госнаркоконтроля т.д. Эти и другие новые профессии появляются как ответ на потребности общества в использовании создаваемых им новых научных знаний и технологий в сфере юридических услуг. До менеджмента системы образования, к сожалению, информация о потребности в новых специальностях, число которых растет взрывным образом, доходит с запозданием. Когда уже надо разворачивать обучение по этим специальностям, руководство образованием на уровне государства и вузы о данной потребности еще не знают. Для России данная проблема усугубляется наличием жесткой бюрократической процедуры лицензирования новых специальностей.

Массовая подготовка кадров специалистов-профессионалов в условиях ограниченной возможности кадрового отбора кандидатов на обучение приводит к снижению качества обучения. Во многом это обусловлено отказом на рубеже 90-х годов прошлого века от использования в образовательном процессе возможностей технологий социальной мобилизации обучаемых.

Социальные технологии весьма разнообразны, что обусловлено многообразием социального мира, социальной жизни, социальных процессов, ее отношениями с природными явлениями. Особую значимость социальные технологии имеют для мобилизации человека в обществе переходного периода, в условиях затянувшихся кризисных процессов, падения его социальной значимой активности. В этих условиях, не актуализировав проблему необходимости мобилизации человека, российское общество все быстрее и быстрее будет двигаться к своему распаду либо попадет в зависимость от других, более сильных государств, которые вынуждены будут принимать мобилизацион-

ные усилия по отношению к новым своим членам, но уже в своих интересах – интересах «вершителей судеб» победителей.

Классификация социальных технологий может быть осуществлена по различным основаниям: видам, уровням, сферам применения, целевым установкам и т.д. Она базируется на дифференциации как применяемых знаний, способов, методов, так и объектов (явлений, процессов, способов, групп людей, их общностей и т.д.), поскольку к каждому из них можно применить определенные способы воздействия в целях их оптимального функционирования, развития и совершенствования.

Понятие «социальные технологии» применимо как к обществу в целом, так и к конкретным социальным институтам, социальным общностям – группам, слоям, стратам. Функционирование этих технологий связано с потребностью активизировать человека, вселить веру и себя, в дело, которое он исполняет, а для этого быстро и оперативно тиражировать специальные приемы, процедуры, оптимизировать социальные процессы. Особое значение для мобилизующих технологий имеет наличие условий их реализации: элементов структуры субъектом мобилизации; особенностей строения и закономерности их функционирования; возможности формализовать реальные явления и представить их в виде показателей, операций и процедур. Характер мобилизующих технологий, их особенности обусловлены природой самого объекта мобилизации и социальной установкой на ее принятие.

Специфика технологий мобилизации состоит в том, что они создают алгоритм деятельности и поэтому могут быть многократно использованы, тиражированы для решения сходных задач, достижения заданных результатов исходя из принятой в обществе мобилизационной культуры. Технологии мобилизации призваны интегрировать основные элементы образовательного процесса: профессиональных ориентации, отбора, обучения, воспитания, адаптации, социализации и т.д., способствовать их организации, обогащению, гармонизации в условиях переходного общества и несовершенства его институтов, социальной политики.

Специалисты PR-технологий в условиях современного российского общества обращались к социальным технологиям мобилизации в ходе многочисленных политических кампаний. Политические технологии как разновидности социальных технологий представляют собой методы решения политических проблем, выработки политики, ее реализации, осуществления политической деятельности. Рассмотрим некоторые особенности социальных технологий на примере политических кампаний.

Термином «политические технологии» можно обозначить систему способов и путей последовательного достижения желаемого политического результата, предусмотренного политической мобилизацией. Некоторые исследователи, выделяя технологии по критерию оценки с позиции моральных и нравственных представлений, принятых в конкретном обществе, говорят о честных – нечестных, порядочных – не порядочных, гуманных – негуманных, принимаемых – отторгаемых населением технологий [2, с. 132].

По способу общения социальные технологии можно разделить на непосредственные и опосредованные. Непосредственные технологии предполагают прямое общение субъекта с объектом управления. В качестве средств непосредственных технологий могут быть использованы массовые мероприятия (митинги, концерты, демонстрации, пикеты, собрания, научные форумы) и мероприятия, где контактирует небольшая группа людей (беседы, интервью, аутотренинги). Ценность этих технологий заключается в том, что объект воспринимает первичную информацию, у него может возникнуть чувство возможности личного влияния на динамику социальных процессов. При необходимости у присутствующего есть возможность оперативного уточнения непонятной информации и высказывания своей версии вероятного развития событий. Субъект технологий при этом использует приемы мобилизации массы, посредством мобилизации побивается соответствующей реакции массы и ее составляющих.

Ценность непосредственных технологий заключается также в том, что при умелой организации общения субъект мобилизации получает из числа участников мероприятия своих сторонников, которые могут непроизвольно превратиться в бескорыстных агитаторов и, выступая уже посредниками, пропагандировать идеи первичного субъекта при общении с друзьями, родственниками, знакомыми, сослуживцами и т.д., мобилизуя

их и обеспечивая возможность поведения и отдельных действий, предполагаемых субъектом мобилизации. Однако эффект может быть и противоположным, а повышение активности объекта иметь и деструктивные последствия. Это случается тогда, когда субъект мобилизации теряет ощущение контакта с иммобилизуемыми, когда мобилизующая информация идет вразрез со сложившимся общественным мнением.

Опосредованные технологии предполагают влияние субъекта на объект через посредника. Роль посредника может выполнять социальный объект (сочувствующий сослуживец, родственники, знакомые, доверенное лицо, общественные организации и т.п.), выступающий от имени и по поручению субъекта мобилизации или «по личной инициативе», а может – неодушевленный материальный объект (стенды, листовки, плакаты, письма, буклеты, очерки, книги, альбомы, программы, памятки и т.п.).

По включенности в действие эмоциональной составляющей технологии можно классифицировать от *эмоционально насыщенных* (всевозможные тематические развлекательные шоу, концерты, дискотеки, заезды, турниры) до *эмоционально нейтральных* (социальная реклама на специальных рекламных щитах, которые могут использоваться как для рекламы товаров ширпотреба, так и для политической рекламы, молчаливая реклама на транспорте, строениях, заборах, переходах, служебных аудиториях и т.д.). В эмоционально насыщенных технологиях преобладают, как правило, организационные и лишь потом информационные мобилизующие начала. В эмоционально нейтральных мобилизующих технологиях ставка делается на информацию, которая может быть отображена не только и не столько текстом, сколько символом.

По направленности на потребителя мобилизующие технологии могут быть индивидуально адресными, когда технология подразумевает воздействие на конкретного человека – потребителя информации, рассчитанной на определенные социальные, профессиональные, возрастные, этнические и т.д. группы, и массовыми, рассчитанными на широкого потребителя всех возрастов и социальных групп [3].

Социальные технологии по специфике конструирования можно также классифицировать на специальные (встречи с руководителями учреждений, предприятий, с кандидатом в депутаты, выпуск наглядной агитации, создание рекламного фильма или тематической передачи и т.д.) и сопутствующие (тематическое оформление массовых мероприятий, социальная реклама на товарах народного потребления, изготовление продукции двойного назначения), комплексные (например, массовые развлекательные мероприятия, оформляемые, с одной стороны, как культурное шоу, а с другой – имеющие ярко выраженную мобилизующую составляющую).

По форме актуализации выделяют диалоговые технологии и монологические [4, с. 78-88]. Главное достоинство диалогового режима – возможность для субъекта мобилизации постоянно «держать руку на пульсе» мобилизуемых, чутко откликаться на малейшие изменения его настроения.

По роли и месту государственных и общественных институтов в конструировании социальных технологий их делят на: рыночные, административно-командные, организационно-партийные, неструктурированные, комплексные [5, с. 73-75]. В качестве основания для типологизации технологий можно выделить используемые организаторами мобилизующие ресурсы: административные, институциональные, социальные, харизматические, экономические и т.д.

Социальные технологии существенно отличаются друг от друга, однако в процессе актуализации, для того чтобы достичь более значимого успеха, они могут применяться в комплексе, дополняя друг друга и аккумулируя основное мобилизующее воздействие.

Органичной частью социальных технологий являются технологии педагогические. В современной научно-педагогической литературе существует различные подходы к определению понятия «педагогическая технология».

Анализ специальных исследований, посвященных вопросам технологии, показал, что понятие «педагогическая технология» трактуется по-разному. Технология (от греч. *Techne* – искусство, мастерство, умение, и *logos* – слово, учение) – совокупность методов, осуществляемых в каком-либо процессе. На основе данного определения можно сказать, что – педагогическая технология – это совокупность правил и соответствующих им педагогических приемов и способов воздействия на развитие, обу-

чение и воспитание, осуществление которых должно сопутствовать достижению запланированного результата.

Изучению сущности феномена «педагогическая технология», выделению ее структуры посвящены работы СИ. Архангельского В.П. Беспалько, В.В. Боголюбова, М.В. Кларина, А.Я. Савельева, Н.Ф. Талызиной, А.Г. Шабанова и др. Так, С.И. Архангельский в понятие педагогической технологии вкладывает идеи кибернетического управления учебным процессом, которые содержат в себе всесторонний анализ в управлении на каждом этапе процесса обучения [6]. С точки зрения В.П. Беспалько, «педагогическая технология – проект определенной педагогической системы, реализуемой на практике» [7, с. 5]. В.А. Сластенин считает, что педагогическая технология – это упорядоченная совокупность действий, операций и процедур, инструментально обеспечивающих достижение прогнозируемого результата в изменяющихся условиях образовательного процесса [8].

По мнению М.В. Кларина такие понятия как «технология обучения» и «педагогическая технология», обозначают два уровня развития массового образования. Педагогическая технология – область знания, включающая методы, средства обучения и теорию их использования для достижения целей обучения, а технология обучения – это путь освоения конкретного учебного материала в рамках определенного предмета, темы, вопроса и в пределах избранной технологии. При этом технология обучения детально рассматривает систему действий преподавателя и обучающихся и обеспечивает при корректном исполнении достижение положительного результата [9]. Технологии обучения вариативны и сродни частным методикам.

В.А. Скаун понимает под педагогической технологией определенный алгоритм (структура, содержание, последовательность основных элементов, их взаимосвязь и т.п.) учебного процесса (деятельности педагога и учащегося), придерживаясь которого можно достичь заранее поставленной цели [10]. Н.Е. Щуркова, рассматривает педагогическую технологию как «сумму и систему научно-обоснованных приемов и методов педагогического воспитательного воздействия на человека или группу людей» [11, с. 407].

Знания технологий мобилизации позволяют командованию правильно и результативно организовать образовательный процесс в вузе, а знание требований, предъявляемых обществом к военнослужащим, сотрудникам органов внутренних дел, – мобилизовать обучаемых на формирование профессиональных качеств адекватно этим требованиям.

В технологиях мобилизации, которые используются субъектами управления в военно-образовательных учреждениях, ярко выражены административное начало, нормативно закреплённая система ведомственного поощрения и наказания, возможность использования ресурсов общественных организаций, функционирующих в рамках вуза и т.д. Использование мобилизационных технологий позволяет: повысить уровень общей культуры курсантов; развить их творческое мышление; сформировать культуру военно-профессионального общения и взаимодействия; повысить социальную ответственность; развить навыки самообразования и самовоспитания, необходимые в процессе обучения и в условиях дальнейшей служебно-профессиональной деятельности; сформировать чувство социально-правовой защищенности, доверие к государству и высокие нравственные качества.

Решение каждой задачи предполагает реализацию комплекса конкретных педагогических мероприятий. Повышение уровня культуры курсантов достигается овладением обучаемыми основами знаний дисциплин общегуманитарного блока (философии, социологии, политологии, экономики, истории, эстетики, педагогики и психологии); углубленным изучением иностранных языков; освещением в процессе преподавания учебных дисциплин морально-этических аспектов воинской и юридической деятельности; участием в художественных смотрах, конкурсах и т.д.; подготовкой и проведением творческих вечеров с деятелями культуры, встреч с политиками, ветеранами боевых действий, органов правопорядка, со студентами творческих вузов.

Развитие творческого мышления обучаемых предполагает внедрение в образовательный процесс современных технологий обучения мобилизационного характера, основанных на творчестве и самостоятельности; использование в процессе преподавания профессиональных дисциплин учебного плана современных форм и методов обучения (деловая, ролевая игра, мозговой штурм и т.д.); разработку компьютерного обеспечения изучения конкретных дисциплин; участие слушателей в научных

конференциях, организацию творческих вечеров, «круглых столов», читательских конференций, конференций по актуальным проблемам служебной деятельности; организацию работы научных клубов, кружков.

Формирование у обучаемых культуры профессионального общения и взаимодействия предполагает обучение курсантов и слушателей методам коллективного решения задач и совершенствование техники партнерского общения; проведение практических занятий, внеучебных мероприятий в практических органах внутренних дел, встреч обучаемых с выпускниками образовательного учреждения, лучшими специалистами органов внутренних дел; проведение в рамках изучения специальных дисциплин, проведения тренингов и ролевых игр, направленных на развитие у курсантов служебно-боевых качеств, навыков профессионального общения; систематическую психокоррекционную работу с обучаемыми, имеющими склонность к деструктивному поведению; мониторинг особенностей поведения; организацию помощи отстающим в учебе; обсуждение материалов периодической печати, отражающих вопросы служебно-боевой и юридической теории и практики; привлечение обучаемых к работе по оказанию юридических услуг населению и получение первого опыта профессиональной деятельности.

Формирование общественной и служебной активности обучаемых предполагает привлечение курсантов старших курсов к работе в органах самоуправления; к выполнению задач по охране общественного порядка в общежитиях; участию в проведении субботников, строительстве спортивных сооружений и благоустройстве учебных и жилых помещений; проведение встреч с представителями средств массовой информации; организацию взаимопомощи в учебе; организацию вечеров отдыха; выработку правил, ритуалов, традиций, позволяющих укрепить позитивные и нейтрализовать негативные проявления во взаимоотношениях между курсантами.

Развитие у обучаемых навыков самоанализа, самообразования и самовоспитания достигается обучением курсантов и слушателей методам самоанализа; проведением психокоррекционных мероприятий и педагогических бесед со студентами, разработкой индивидуальных планов самовоспитания; использованием в учебном процессе активных методов обучения, требующих от курсантов и слушателей самостоятельного принятия решений; формированием у курсантов и слушателей навыков психологической саморегуляции и релаксации; разработкой индивидуальных программ физического самосовершенствования для курсантов, имеющих низкую физическую подготовку.

Формирование у обучаемых чувства социально-правовой защищенности включает в себя освещение в процессе изучения специальных дисциплин вопросов социально-правовой защиты военнослужащих и охраны их здоровья; соблюдение права на свободу вероисповедания; врачебно-психологический и педагогический контроль состояния здоровья, физического развития и психологического состояния; обеспечение обучаемых необходимым количеством учебно-методическим, научно-популярной литературой, специальными, общественно-политическими и художественными периодическими изданиями, наглядными и техническими средствами обучения, спортивным инвентарем.

Использование мобилизационных технологий в образовательном процессе в условиях затянувшихся кризисных явлений в обществе способствует формированию военно-профессиональных качеств обучаемых, активизации и стимуляции их общественной деятельности, направленной на укрепление социального статуса курсантов. Мобилизующие технологии должны быть адекватны возможностям мобилизуемых, взвешенными в своем проявлении.

Более того, не все процессы организации подвергаются жесткой регламентации и алгоритмизации. В процессе мобилизации обучаемых, при формировании профессиональных качеств, всегда присутствуют элементы импровизации, творчества и интуиции. Это не отменяет наличия жесткой программы осуществления ряда последовательных операций с целью достижения заранее сформированной цели. Именно такие технологии создают возможность тиражирования приемов и методов мобилизации как интегральной основы формирования военно-профессиональных качеств обучаемых, многократного повторения их и применения. Применение принципов, методов, технологий мобилизационного характера осуществляется в различных соотношениях, в зависимости от избранной модели педагогического процесса по формированию военно-профессиональных компетенций курсантов военных вузов.

Библиографический список

1. Джонстоун, Д.Б. Финансирование и доступность высшего образования: международное сравнительное исследование оплаты обучения и мер финансовой поддержки / Д.Б. Джонстоун, П. Шрофф-Мета // Университетское управление. – 2001. – № 2.
2. Володенок, С.В. Информационно-психологические войны и массовое сознание // Вестн. МГУ. – 2003. – № 3. – Сер. 12.
3. Weber, M. Wirtschaft und Gesellschaft Köln. – В (West), 1964.
4. Левчик, Д.А. Основные элементы актуализации имиджа кандидата в депутаты в ходе подготовки и проведения избирательной кампании // Вестник МГУ. – 1995. – № 2. – Сер. 12.
5. Москаленко, А.Т. Смысл жизни и личности / А.Т. Москаленко, В.Ф. Сержантов. – Новосибирск, 1989.
6. Архангельский, С.И. Задачи и формы интенсификации учебного процесса // Новые методы и средства обучения / С.И. Архангельский, И.Г. Шамсудинов. – М., 1991.
7. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии: монография. – М., 1989.
8. Сластенин, В.А. Доминанта деятельности // Народное образование. – 1997. – № 9.
9. Кларин, М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. – М., 1989.
10. Скакун, В.А. Педагогические технологии производственного обучения. – М., 2003.
11. Сластенин, В.А. Педагогика: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – М., 2007.

Bibliography

1. Dzhonstoun, D.B. Finansirovanie i dostupnost' viysshego obrazovaniya: mezhdunarodnoe sravnitel'noe issledovanie oplatih obucheniya i mer finansovoy podderzhki / D.B. Dzhonstoun, P. Shroff-Meta // Universitetskoe upravlenie. – 2001. – № 2.
2. Volodenkov, S.V. Informacionno-psikhologicheskie voyiny i massovoe soznanie // Vestn. MGU. – 2003. – № 3. – Ser. 12.
3. Weber, M. Wirtschaft und Gesellschaft Köln. – V (West), 1964.
4. Levchik, D.A. Osnovniye ehlementi aktualizatsii imidzha kandidata v deputat' v khode podgotovki i provedeniya izbiratel'noy kampanii // Vestnik MGU. – 1995. – № 2. – Ser. 12.
5. Moskalenko, A.T. Smysl zhizni i lichnosti / A.T. Moskalenko, V.F. Serzhantov. – Novosibirsk, 1989.
6. Arkhangel'skiy, S.I. Zadachi i formi intensifikatsii uchebnogo processa // Novye metody i sredstva obucheniya / S.I. Arkhangel'skiy, I.G. Shamsudinov. – M., 1991.
7. Bespal'ko, V.P. Slagaemye pedagogicheskoy tekhnologii: monografiya. – M., 1989.
8. Slastenin, V.A. Dominanta deyatel'nosti // Narodnoe obrazovanie. – 1997. – № 9.
9. Klarin, M.V. Pedagogicheskaya tekhnologiya v uchebnom processe. – M., 1989.
10. Skakun, V.A. Pedagogicheskie tekhnologii proizvodstvennogo obucheniya. – M., 2003.
11. Slastenin, V.A. Pedagogika: ucheb. posob. dlya stud. viysshego ucheb. zavedeniya / V.A. Slastenin, I.F. Isaev, E.N. Shiyarov; pod red. V.A. Slastenina. – M., 2007.

Статья поступила в редакцию 10.12.13

УДК 373.167

Sefibekov C.R. TRANSFER RECTANGULAR COORDINATE SYSTEM ON A PLANE IN PLOTTING FUNCTIONS.

In additional elective school course in mathematics «For a textbook»: the humanities, proposed for students 10-11 years, are examples of plotting functions.

Key words: mathematics, the humanities, seniors, graph, function.**С.Р. Сефибеков**, канд. пед. наук, Заслуженный учитель Республики Дагестан, МБОУ «Кашкентская СОШ» Хивского района, E-mail: Sefibekov@bk.ru

ПЕРЕНОС ПРЯМОУГОЛЬНОЙ СИСТЕМЫ КООРДИНАТ НА ПЛОСКОСТИ ПРИ ПОСТРОЕНИИ ГРАФИКОВ ФУНКЦИЙ

В элективном дополнительном школьном курсе по математике «За страницами учебника»: гуманитарный профиль, предложенном для учащихся 10-11 классов, представлены примеры построения графиков функций.

Ключевые слова: математика, гуманитарный профиль, старшеклассники, график, функция.

При построении графиков функций следует искать простейшие способы построения «За страницами школьного учебника». Построение графиков функций занимает ключевое место в школьном курсе математики [1]. На уроках математики основной школы учащиеся занимаются построением по точкам графиков простейших функций, например,

$$y = kx, y = ax^2, y = \frac{k}{x}, y = \sqrt{x}$$

. Затем строятся графики функций $y = kx + b, y = ax^2 + bx + c$. В старших классах изучаются и другие функции (например, показательная, логарифмическая), построение графиков ведется с использованием производной.

Если в одной и той же прямоугольной системе координат xOy построить, например, графики функций $y = ax^2$ и $y = ax^2 + bx + c$, то эти графики по форме и по размерам одинаковые. Отличие их только в расположении. Отсюда естественно возникает проблема: «Нельзя ли, построив по точкам график функции $y = ax^2$ в некоторой прямоугольной системе координат, и, затем, преобразовать эту систему в новую, в которой график $y = ax^2$ стал бы графиком функции $y = ax^2 + bx + c$ ».

Оказывается можно! Такими построениями мы и ознакомили учащихся на элективном курсе. Мы строили по точкам в некоторой прямоугольной системе координат $x_1O_1y_1$ график простейшей функции $y_1 = f(x_1)$ переводится в график функции $y = f(x) + b$, или в график функции $y = f(x - a)$, или в график функции $y = f(x) + b$.

Теоретическая часть

Постановка вопроса. Чтобы написать уравнение какой-нибудь линии, надо прежде всего выбрать определенную систему координат. При изменении этой системы изменится и уравнение линии. Например, на плоскости прямоугольной системы координат xOy начерчена парабола. Ее уравнение:

$$y = ax^2 + bx + c \quad (1)$$

Особенно простым уравнение (1) окажется тогда, когда начало координат будет помещено в вершину параболы, ибо тогда $b = c = 0$ и уравнение (1) превращается в равенство:

$$y = ax^2 \quad (2)$$

Мы видим, что удачный выбор прямоугольной системы координат позволяет для одной и той же линии получить более простое уравнение, чем неудачный. Это приводит к проблеме о том, как, имея уравнение некоторой линии в определенной системе координат, упростить это уравнение за счет более удачного выбора координатной системы. Чтобы решить эту проблему, предварительно изучим, как изменяются координаты отдельных точек при параллельном переносе системы координат.

Параллельный перенос прямоугольной системы координат

Пусть на плоскости начерчены прямоугольные системы координат xOy и $x_1O_1y_1$ с соответственно параллельными осями: $O_1x_1 \parallel Ox$ и $O_1y_1 \parallel Oy$ (рис. 1).

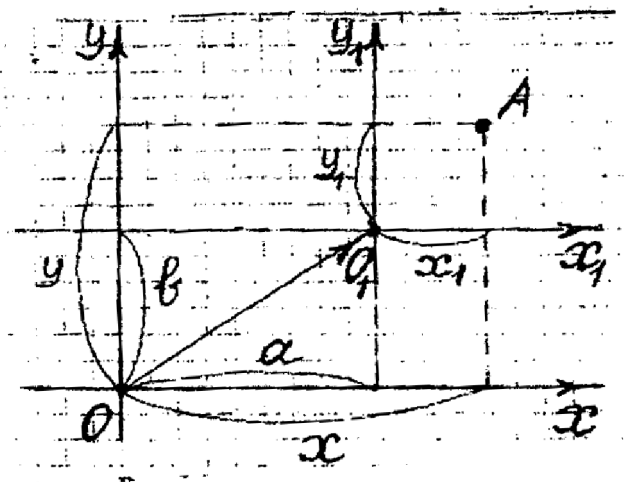


Рис. 1

Также мы считаем, что и направления этих осей совпадают. Иными словами, система $x_1O_1y_1$ получаем из системы xOy с помощью параллельного переноса $\vec{OO_1} = (a, b)$, при котором начало координат – точка O передвигается в точку $O_1(a, b)$. Здесь a и b – координаты точки O_1 в системе xOy (в системе $x_1O_1y_1$ координаты точки O_1 естественно равны нулю: $x_1 = 0, y_1 = 0$). У нас для определенности принято $a > 0$ и $b > 0$. Возьмем на Плоскости произвольную точку A и пусть ее координаты в системе xOy суть $(x; y)$, а в системе $x_1O_1y_1$ – $(x_1; y_1)$. Непосредственно из рис. 1 имеем:

$$x = x_1 + a \quad y = y_1 + b \quad (3)$$

Равенства (3) означают, что при параллельном переносе $\vec{OO_1} = (a, b)$ ($xOy \rightarrow x_1O_1y_1$) координаты x и y точки A в системе xOy выражаются через ее координаты x_1 и y_1 в системе $x_1O_1y_1$, где a и b – координаты точки O_1 (начала системы $x_1O_1y_1$) в системе xOy .

Замечание 1. Если параллельный перенос происходит вдоль оси Ox $\vec{OO_1} = (a, 0)$, то оси Ox и O_1x лежат на одной прямой; если параллельный перенос происходит вдоль оси Oy $\vec{OO_1} = (0, b)$, то оси Oy и O_1y лежат на одной прямой.

Практическая часть

Выразим координаты x_1 и y_1 через координаты x и y (см. равенство (3): $x_1 = x - a$, $y_1 = y - b$) (4). Составим теперь следующую задачу.

Задача. Используя формулы (4), построить график функции $y = f(x - a) + b$, если начерчен график простейшей функции $y_1 = f(x_1)$.

Если положить в равенстве $y_1 = f(x_1)$, $x_1 = x - a$ и $y_1 = y - b$, то получим:
 $y - b = f(x - a)$, $y = f(x - a) + b$.

Отсюда вытекает следующее построение:

1) в системе $x_1 O_1 y_1$ (рис. 1) строим по точкам график простейшей функции $y_1 = f_1(x)$;

2) выполним параллельный перенос $\vec{OO_1} \rightarrow (-a, -b)$, получим систему xOy из системы координат $x_1 O_1 y_1$. В этой системе график $y_1 = f(x_1)$, является графиком функции $y = f(x - a) + b$.

Замечание 2. Если $b=0$, то имеем график функции $y = f(x - a)$; если $a=0$, то имеем график функции $y = f(x) + b$.

Замечание 3. При построении графиков конкретных функций систему координат $x_1 O_1 y_1$ следует построить пунктиром, После приведенной теории учащиеся без особого труда построили график и функций.

1. Построить график функции:

$$y = 3x^2 - 6x + 7$$

Решение учащегося: $3x^2 - 6x + 7 = 3(x^2 - 2x + 1) + 4 = 3(x - 1)^2 + 4$; $a = 1$, $b = 4$. Строим по точкам в системе $x_1 O_1 y_1$ график функции $y_1 = 3x_1^2$ (рис. 2).

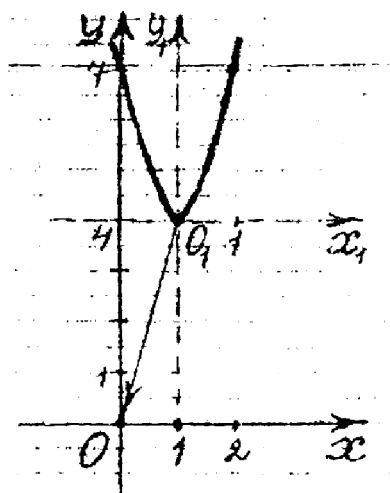


Рис. 2

Параллельный перенос $\vec{OO_1} \rightarrow (-1, -4)$ системы $x_1 O_1 y_1$ дает систему xOy где график функции $y_1 = 3x_1^2$ будет графиком функции: $y = 3x^2 - 6x + 7$.

$$2. y = \sqrt{x+1} - 2$$

$$\text{Указание. } \sqrt{x+1} - 2 = \sqrt{x - (-1)} + (-2); a = -1, b = -2, y_1 = \sqrt{x_1};$$

$$\vec{O_1 O} \rightarrow (1; 2).$$

График изображен на рис. 3.

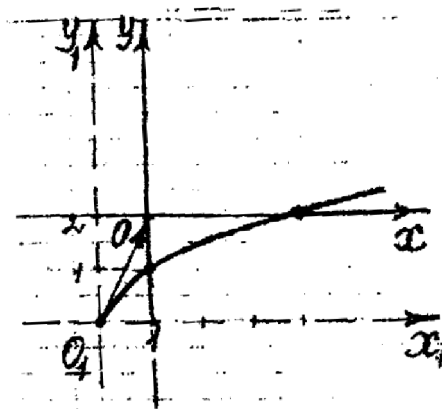


Рис. 3

3. $y = 1 - \frac{2}{x+2}$

Указание.

$$y = 1 - \frac{2}{x+2} = -\frac{2}{x - (-2)} + 1; a = -2, b = 1; y_1 = -\frac{2}{x_1}; \vec{o_1 o} (2; -1)$$

График изображен на рис. 4.

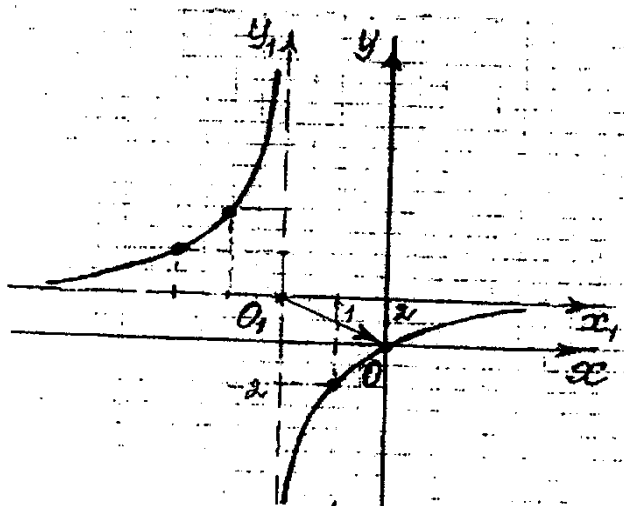


Рис. 4

4. $y = \log_2|x-2| - 1$.

$$y = \log_2|x-2| - 1 = \log_2|x-2| + (-1); a = 2, b = -1; y_1 = \log_2|x_1|; \vec{o_1 o} (-2; 1)$$

Указание.

График изображен на рис. 5.

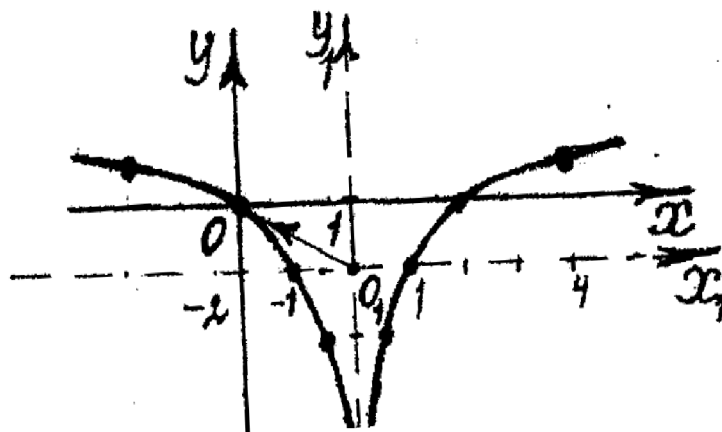


Рис. 5

Библиографический список

1. Сефибеков, С.Р. Внеклассная работа по математике: кн. для учителя. Из опыта работы. – М., 1988.

Bibliography

1. Sefibekov, S.R. Vneklassnaya rabota po matematike: kn. dlya uchitelya. Iz opitna rabotih. – M., 1988.

Статья поступила в редакцию 14.12.13

УДК 371.03

Smirnova N.G. THE CONCEPT OF PERSON'S GENERAL CULTURE FORMATION IN HIS EARLY YOUTH. The author proves the necessity to found the concept of person's general culture formation in his early youth and it's considered to be one of the most important ways of individual development and vocational high school education. Person's general culture is formed under the condition of teaching arrangement which turns to be a socializing education and forms the operant behavior. It lets a person to change himself and his impact on the environment.

Key words: concept, early youth, formation, teaching, operant behavior, general culture, educational functions, perception, activity.

Н.Г. Смирнова, канд. пед. наук, зав. отделом научно-методической работы Кемеровского областного колледжа культуры и искусств, г. Кемерово, E-mail: nina-smi.smirnova@yandex.ru

КОНЦЕПЦИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ В РАННЕЙ ЮНОСТИ

В статье обосновывается необходимость разработки концепции формирования общей культуры личности в ранней юности как одного из важнейших направлений личностного развития и профильной подготовки старшеклассника. Условием формирования общей культуры личности является организация педагогического процесса, который приобретает характер социализирующего воспитания, формирования оперантного поведения, позволяющего личности изменять себя и воздействовать на окружающую среду. Выделены основополагающие идеи концепции.

Ключевые слова: концепция, ранняя юность, формирование, педагогический процесс, оперантное поведение, общая культура, функции образования, понимание, деятельность.

Социокультурные процессы, происходящие в современном российском обществе ставят перед школой всех уровней задачу готовить не только интеллектуального человека, но и человека, обладающего высоким уровнем общей культуры.

Безусловно, мы осознаём, что феномен культуры представляет собой сложное, многоуровневое и многоаспектное явление, находящееся в постоянном обновлении, движении. В нашей концепции культура понимается как совершенствование, формирование культурно-адекватной личности, тем более, что термин «культура» означает буквально возделывание, образование, возвращение, воспитание. В разработке концепции мы придерживались смысловой информации понятия «концепция» как системы взглядов на процессы и явления в природе, обществе; руководящей идеи, конструктивного принципа. «Концепция – ведущий замысел, определяющий стратегию действий при осуществлении реформ, программ, проектов, планов» [1, с. 139].

Основная наша концептуальная идея заключается в совершенствовании общекультурного развития общества в целом, культурных смыслов образования и в частности формирования общей культуры личности в возрасте ранней юности. «Ранняя юность в буквальном смысле слова «третий мир» существующий между детством и взрослостью, который характеризует старшеклассников» [2, с. 66]. Это возраст – не подготовка к жизни, а чрезвычайно важный, обладающий самостоятельной, абсолютной ценностью этап жизненного пути человека, характеризующийся дифференцированностью эмоциональных реакций и способов выражения эмоциональных состояний, а также повышением самоконтроля и саморегуляции.

Большое значение приобретает гуманитарное (социокультурное) образование, основной целью которого является формирование общей культуры личности, предполагающее понимание как основной способ гуманистического познания, нравственный его уровень; освоение субъектного художественного, нравственного опыта, усвоения норм социального взаимодействия. Цели образования определяют его содержание: присвоение гуманитарных и научных знаний, традиционных ценностей, а также «включение» личности в разнообразные виды преобразовательной деятельности, развитие познавательной мотивации и художественно-творческого потенциала.

На индивидуально-личностном уровне общая культура в ранней юности – это способность человека к творческой самореализации через созидательную, художественно-творческую деятельность; способность к культурному самоопределению в мире культурных ценностей. «Личность не может развиваться в рамках потребления, её развитие необходимо предполагает смещение потребностей на созидание, которое одно не знает границ» [3, с. 226].

Системообразующими факторами формирования общей культуры личности в ранней юности являются культура и образование. Освоению общечеловеческих и культурных ценностей в ранней юности способствуют культурные функции образования: *гуманитарная* (предполагает понимание как способность анализировать, высказывать своё мнение, суждение и делать выбор в конкретной ситуации; взаимопонимание, общение, диалог); *культуросозидательная* функция актуализирует культурные образцы и нормы; важной функцией образования является *социализация*, которая предполагает обеспечение усвоения и воспроизводства индивидом социального опыта в процессе совместной деятельности и общения в определённом культурно-образовательном пространстве.

Непрерывное образование мы рассматриваем не только как педагогический процесс, но и как культурно-образовательное пространство, в котором отводится место «внутреннему», интеллектуальному пространству личности. Высшим регулятором любого социального действия, как известно, выступает культура и именно она формирует и диктует акторам – действующим личностям – нормы, идеалы, ценности, образцы поведения, а функцией образования является усвоение ценностей культуры. Каждый индивид «научается» благодаря деятельности различных звеньев системы непрерывного образования, доминирующих в обществе образцов культуры. Культура – это то, чему обучаются, она не является проявлением генетической природы человека (Т. Парсонс).

При разработке концепции общей культуры личности в ранней юности мы опирались на тринитарную методологию (И. Кант), определяющую необходимость целостности чувственного, мыслительного и нравственного; системно-структурный подход, позволяющий объединить различные подходы (деятельностный, личностный, синергетический и др.), обеспечивая адекватное понимание сущности общей культуры личности в ранней юности, а также культурологическую парадигму, согласно которой культура реализует свою функцию формирования и социализирующего воспитания, если она активизирует, побуждает личность к деятельности. Деятельность мы рассматриваем как механизм, который позволяет преобразовывать совокупность внешних влияний на личность в собственно развивающие изменения, в творческие её новообразования, а деятельностный подход как стратегию гуманизации технологий формирования общей культуры личности. Использовались структура и научный статус методологии социально-культурной деятельности (Н.Н. Ярошенко, Т.Г. Киселёва, Ю.Д. Красильников, Ю.А. Стрельцов, В.В. Туев и др.).

Базой для разработки концепции общей культуры личности в ранней юности послужили: теория Л.С. Выготского, согласно которой в культуре фиксируются определённые нормы, а обучение рассматривается как изначально социальный процесс; теория А.Н. Леонтьева, в которой одной из задач эстетического воспитания является открытие жизни (личностного смысла), а учебная деятельность обеспечивает развитие личности; исследования о развитии личности в зависимости от окружающей среды, обучения и воспитания (П.П. Блонский, А.В. Мудрик, А.В. Петровский, В.А. Петровский и др.); теория амплификации А.В. Запорожца, в основе которой лежат его выводы о значимости усвоения общественно – исторического опыта в процессе собственной деятельности личности и её общения с окружающими; зарубежные теории: Э. Эриксона (факторами развития личности являются социальные отношения, культура), А. Маслоу, К. Роджерса (взаимодействие личности с другими даёт возможность самораскрытия талантов, способностей).

Формирование общей культуры личности в ранней юности предполагает решение следующих задач:

1. Гуманитарную подготовку; в учебный план старшеклассников вводятся: логика, основы философии, основы психологии, мировая художественная культура; литература, как часть культуры, которая представляет собой вечные нравственные и эстетические ценности, путь усвоения которых способствует формированию оперантного поведения.

Преобладающими становятся вузовские формы организации учебных занятий: лекции, семинары, коллоквиумы, зачёты и др. Через систему спецкурсов старшеклассники приобретают к научно – исследовательской, поисковой деятельности.

Инвариантная часть учебного плана существенно дополняется материалом более высокого уровня сложности и содержания соответствует нынешнему уровню научных знаний. Новизна учебного плана, прежде всего, в диверсификации программ, заключающейся в системе выбора курсов сверх обязательной программы, сочетания обязательного и элективного образования, «усиления» общеобразовательных предметов и насыщение областей инвариантной части путём включения нетрадиционных предметов, интегрированных курсов.

Социокультурное образование отражает требования государственного образовательного стандарта, базового компонента содержания художественного непрофессионального образования, в основу которого заложена идея оперантного поведения, позволяющего активно изменять себя к лучшему и жизнь окружающей среды, совершенствовать свой художественно-творческий потенциал.

2. Формирующее социализирующее воспитание, согласно которого старшеклассники целенаправленно присваивают социально заданный опыт (нравственно-этический, художественно-эстетический, социальное взаимодействие) и становятся субъектом деятельности и общения, в результате воспитание приобретает характер социализирующего воспитания.

3. Построение личностно ориентированного педагогического процесса, «единицей» которого является диалог; культура приобретает форму диалогизированного социально-педагогического процесса; становится своеобразной средой обмена культурными ценностями. Социально-педагогический процесс направлен на личность старшеклассника; личностный подход требует отношения к старшекласснику как уникальному явлению и предполагает, что педагоги и ученики относятся к каждому как ценности, а не средству для достижения своих целей.

4. Формирование творческих качеств личности в ранней юности путём «включения» в художественно-творческую, научно-исследовательскую, учебную, досуговую, внеучебную деятельность посредством различных педагогических и социально-культурных технологий, как набора ориентиров, допускающих творчество как педагога, так и ученика; в школе функционируют предметные и научные общества, студии, кружки, клубы, любительские объединения; проводятся ежегодно предметные декады и недели, олимпиады, фестивали искусств, научные тематические конференции.

5. Формирование общей культуры личности представляет собой процесс непрерывный, состоящий из ряда последовательно сменяющихся стадий, качественные особенности на определённой стадии зависят от конкретных педагогических условий и организации социально-педагогического процесса.

Условием эффективности социально-педагогического процесса являются субъекты педагогического взаимодействия – личности педагога и ученика; они открыты для постоянного творческого развития, обновления новыми смыслами – знаний, отношений, пониманий. Место прежней парадигмы субъект – объектного образования занимает парадигма открытого развивающего и развивающегося субъект – субъектного образования, что потребовало обновления дидактических подходов к содержанию образования старшеклассников, новых технологий. Одним из ключевых концептов выступают «социально-культурные технологии», которые играют заметную роль в построении социально-педагогического процесса, функционирующего культурно-образовательного пространства школы. Педагог рассматривается нами не только как субъект педагогической, но и социально-культурной деятельности.

Социокультурные, экономические и политические изменения в современном обществе повлияли на сферу образования как социальный институт, который является одним из основных каналов социальной мобильности, социализации. Реализация культуротворческой функции образования направлено на развитие ценностного потенциала личности, которое невозможно без приобщения её к культурным ценностям. Это ведёт к усилению гуманитарной составляющей образования, поскольку гуманитаризация создаёт то «культурное поле», которое обеспечивает мировоззренческое, общекультурное, духовное и интеллектуальное развитие личности.

Образование рассматривается нами в аспекте непрерывности. Вслед за С.А. Булат и С.Н. Беловой [4] мы придерживаемся понимания образования не только как ценности, но и как открытой неравновесной системы, обусловленной бесконечным разнообразием, уникальностью обучаемых и педагогов; как про-

цесс и результат целенаправленно организованного и системно спланированного (управляемого) усвоения субъектом определённого стандартизированного содержания образования, реализуемое различными технологиями; непрерывный процесс становления и развития личности, её эмоционально-чувственной сферы, познавательных и творческих способностей. Формирование общей культуры личности выступает в качестве интегральной цели непрерывного образования.

Под непрерывным социокультурным образованием мы понимаем не механическое движение личности от дошкольного к общему среднему и далее образованию, а целостный социально-педагогический процесс гармоничного циклического совершенствования личности на каждом возрастном этапе; когерентности учебной и внеучебной деятельности. Формирование общей культуры личности в ранней юности возможно, на наш взгляд, рассматривать не только как одно из направлений личностного развития, но и в плане профильной подготовки старшеклассника.

Основополагающими идеями концепции являются:

- основой формирования общей культуры личности в ранней юности должна выступать личностно-ориентированная культурологическая парадигма образования, которая позволяет признать уникальность каждого ученика и индивидуальность его культурно-образовательной траектории; определить цели и задачи образования в соответствии с культурными ценностями общества и с учётом выработанных культурой способов социализации;

- формирование общей культуры личности рассматривается нами в единстве и взаимосвязи форм проявления ценностного отношения человека к культуре и окружающему миру, как: рациональную (личность формирует свои суждения, оценки); эмоциональную (чувственная реакция на культурные, иные события, определённые объекты); поведенческо-деятельностную (действия, поступки, оперантное поведение, особенностью которого является позитивное изменение, прежде всего, себя);

- общая культура есть социально-педагогическое явление, выступающая, как: способ творческой самореализации личности в разнообразных видах продуктивной, художественно-творческой, преобразовательной, научно-исследовательской деятельности; способность к диалоговому общению, субъект-субъектному социальному взаимодействию; готовность к освоению и усвоению нравственно-эстетического опыта; одна из составляющих гуманитарной (художественно-эстетической) профильной подготовки старшеклассника;

- формирование общей культуры личности мы представляем как социально-педагогический процесс, который включает несколько этапов: *подготовительный этап*, когда создаются надлежащие условия для протекания процесса в заданном направлении. На данном этапе решаются следующие задачи: целеполагание, диагностика условий, прогнозирование результатов, проектирование и планирование развития процесса; *основной этап* как обособленная система включает в себя важные взаимосвязанные элементы (цели и задачи; использование намеченных технологий, методов, средств и форм педагогического процесса; создание благоприятных условий; осуществление разнообразных мер стимулирования. На этом этапе важную роль играет обратная связь, служащая основой для корректировки и принятия оперативных управленческих решений; *заключительный этап* связан с рефлексией и анализом достигнутых результатов. Педагогический процесс мы рассматриваем как социальный, культурный процесс, где культура налагает определённые ограничения на поведение личности (человек изменяется в лучшую сторону)... «эти ограничения и есть сама культура, вне которой человек переходит в сугубо природное состояние» [5, с. 222];

- построение социально-педагогической модели общей культуры личности в ранней юности как сложной самоорганизующей системы, создающейся в субъектно развивающемся культурно-образовательном пространстве инновационных общеобразовательных школ осуществляется на основе интеграции гуманитарных, культурологических, методологических знаний;

- формирование общей культуры личности в ранней юности требует не только применения передовых педагогических и социально-культурных технологий, но и социализирующего воспитания, воспитания нравственности. В этой связи, «воспитатель сам должен быть воспитан», чтобы оценка знаний соответствовала их реальному качеству, чтобы старшеклассник получал (осваивал) не только знания, но и систему культурных ценностей;

– современного старшеклассника, как человека, обладающего общей культурой отличают следующие качества: способность максимально реализовать свой интеллектуальный, творческий потенциал (как динамичной характеристики личности, как взаимодействие между тремя основными группами качеств личности: мотивации, общими и (или) специальными способностями, креативности); вариативность творческого мышления; стремление к созидательной деятельности; способность к самоопределению в мире культуры, к диалоговому общению и сопереживанию; понимание явлений и процессов в окружающем мире, а также понимание ценности и неповторимости каждого человека; умение жить в гармонии с собой, выстраивать отношения с окружающей природой и социальной средой, ориентация на «Другого»; толерантность к другой культуре.

Разработанная концепция формирования общей культуры личности предполагает реализацию важных аспектов в модернизации отечественного образования:

– освоение педагогами общеобразовательной школы не только актуальных педагогических, но и социально-культурных технологий, позволяющих строить возможную «зону ближайшего развития», то есть развивать творческий потенциал личности не только в учебное, но и внеучебное время;

– рассмотрение общеобразовательной школы как модели общества, которая воспроизводит систему социальных отношений, культурных ценностей, формирует общую культуру личности; при этом формирование понимается как постепенное создание оперантного поведения, посредством подкрепления последовательных шагов, приближающихся к желаемому результату. «Формирование действует..., чтобы преобразовывать существующие простые модели поведения в более сложные паттерны реагирования» [6, с. 432];

– участие педагогов общеобразовательной школы в формировании культурно-образовательного пространства, которое создаётся непосредственно в самой школе;

– формирование социальной активности личности в ранней юности посредством организации системного единства различных видов деятельности (познавательной, коммуникативной, художественно-творческой, преобразовательной и др.).

Настоящая концепция может рассматриваться как одна из составляющих социокультурной и образовательной политики в субъектах Федерации, направлена на создание и реализацию программы формирования общей культуры личности на разных этапах возрастного развития в системе непрерывного отечественного образования.

Библиографический список

1. Вишнякова, С.М. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. – М., 1999.
2. Кон, И.С. Психология ранней юности: кн. для учителя. – М., 1989.
3. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. – М., 1983. – Т. II.
4. Булат, С.А. Миссия высшего профессионального образования в контексте опережающего развития качества человека и обеспечения качества его жизни / С.А. Булат, С.Н. Белова // Инновации в образовании. – 2011. – № 3 (март).
5. Быстрова, А.Н. Проблема культурного пространства (опыт философского анализа). – Новосибирск, 2004.
6. Большой толковый психологический словарь / Ребер Артур (Penguin). – М., 2000. – Т. 2 (П-Я).
7. Смирнова, Н.Г. Концепция государственного общеобразовательного учреждения «Губернаторская женская гимназия – интернат»: стратегические задачи и перспективы развития. – Кемерово, 2004.
8. Смирнова, Н.Г. Педагогика непрерывного образования как социокультурный институт формирования общей культуры личности: монография / под науч. ред. С.Б. Брижатовой. – Кемерово, 2011.

Bibliography

1. Vishnyakova, S.M. Professionalnoe obrazovanie. Slovarj. Klyuchevye ponyatiya, terminih, aktualnaya leksika. – M., 1999.
2. Kon, I.S. Psikhologiya ranney yunosti: kn. dlya uchitelya. – M., 1989.
3. Leontjev, A.N. Izbranniye psikhologicheskiye proizvedeniya: v 2 t. – M., 1983. – T. II.
4. Bulat, S.A. Missiya vysshogo professionalnogo obrazovaniya v kontekste operezhayuthego razvitiya kachestva cheloveka i obespecheniya kachestva ego zhizni / S.A. Bulat, S.N. Belova // Innovacii v obrazovanii. – 2011. – № 3 (mart).
5. Bihstrova, A.N. Problema kulturnogo prostranstva (opiht filosofskogo analiza). – Novosibirsk, 2004.
6. Bolshoy tolkoviy psikhologicheskij slovarj / Reber Artur (Penguin). – M., 2000. – T. 2 (P-Ya).
7. Smirnova, N.G. Konceptiya gosudarstvennogo obtheobrazovatel'nogo uchrezhdeniya «Gubernatorskaya zhenskaya gimnaziya – internat»: strategicheskiye zadachi i perspektivih razvitiya. – Kemerovo, 2004.
8. Smirnova, N.G. Pedagogika neprerivnogo obrazovaniya kak sociokulturniy institut formirovaniya obtheyj kul'turih lichnosti: monografiya / pod nauch. red. S.B. Brizhatovoy. – Kemerovo, 2011.

Статья поступила в редакцию 27.12.13

УДК 37.013.83

Stroeve G.V. THE EXPERIENCE OF VARIOUS CORRECTIONAL PROCESS SUBJECTS REGARDING BASICS OF PRISONERS' SELF-CORRECTION PROCESS ORGANIZING. Some theoretical regulations of establishing practice-oriented training of adult subjects of correctional process, i.e. teachers of schools operating within correctional institutions and volunteers, are presented in the article. The article provides a sequence of working out author's practice-oriented seminar for adult subjects of correctional process named as «Raising convicts' motivation to be corrected». Certain analysis is given regarding this seminar conducting within a framework of informal education and by using remote training technologies.

Key words: prisoners' self-correction, subjects of correctional process, praxeological approach, nonformal education, lifelong education.

Г.В. Строева, канд. пед. наук, член-корреспондент Российской академии естественных наук секции «Гуманитарные науки и творчество», эксперт Автономной некоммерческой организации «Центр антикриминального просвещения и социальной реабилитации правонарушителей "Криминон"», г. Москва, E-mail: info@gvstroeva.ru

ОПЫТ ПОДГОТОВКИ РАЗЛИЧНЫХ СУБЪЕКТОВ ИСПРАВИТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ОБЛАСТИ ОСНОВ ОРГАНИЗАЦИИ САМОИСПРАВЛЕНИЯ ОСУЖДЕННЫХ

В статье представлены некоторые теоретические основы построения практико-ориентированных занятий для взрослых субъектов исправительного процесса (учителей общеобразовательных школ, функционирующих при исправительных колониях, и волонтеров). Приводится последовательность создания авторского практико-

ориентированного семинара «Повышение мотивации осужденных к исправлению» для взрослых субъектов исправительного процесса. Анализируется опыт дистанционного проведения названного семинара в рамках их неформального образования.

Ключевые слова: **самоисправление осужденных, субъекты исправительного процесса, праксеологический подход, неформальное образование, непрерывное образование.**

Исправительная (уголовно-исполнительная, пенитенциарная) система – это элемент правоохранительной системы страны, совокупность учреждений и органов, исполняющих назначенные судами уголовные наказания, иные меры уголовно-правового характера, судебные решения и выполняющих другие обязанности, связанные с функционированием системы и реализацией ее задач.

Среди основных целей исправительной системы, и в частности организации режима исправительных учреждений (ИУ), называется исправление осужденных [1].

Законодательно в Уголовно-исполнительном кодексе Российской Федерации закреплено следующее толкование понятия «исправление»: «Исправление осужденных – это формирование у них уважительного отношения к человеку, обществу, труду, нормам, правилам и традициям человеческого общежития и стимулирование правопослушного поведения» (ч. 1, ст. 9) [2, с. 6]. В законодательстве других стран даются собственные определения понятия «исправление». Например, в Уголовно-исполнительном кодексе Украины исправление осужденного названо процессом позитивных личностных изменений, которые создают у осужденного готовность к самоуправляемому и правопослушному поведению (ч. 1, ст. 6) [3].

Поскольку характеристикой, в большей мере отличающей преступника, является направленность личности, то сутью исправления предстает внутренняя перестройка осужденного (изменение мировоззрения, нравственности, повышение социальной ответственности и т.д., то, что входит, по нашему мнению, в понятие «исправление»). Осуществить же подобное внутреннее изменение невозможно «извне». Поэтому мы в процессе исправления особо выделяем самоисправление осужденных.

Самоисправление – организованная, целенаправленная, значимая для самого осужденного самоопределенная деятельность, которая заключается в осознании индивидуумом необходимости позитивных изменений, развитии способностей и положительных качеств личности, что приводит к преодолению наиболее свойственных осужденному преступнику характеристик.

Учитывая же, что основная доля осужденных, находящихся в местах лишения свободы, – взрослые люди (более 90%), то процесс самоисправления мы рассматриваем относительно этой категории лиц.

На сегодняшний день в плане самоисправления существует противоречие: достаточное число лиц, лишенных свободы, считают себя уже понесшими наказание и свою задачу видят в том, чтобы просто отбыть положенное число лет. Кроме того, усложняются характеристики современных осужденных. Так, например, повысилась (в среднем на 30%) доля осужденных, отбывающих наказание в третий раз, значительно возросло число осужденных, которые до назначения наказания никогда ранее не работали и не учились (только за 2010/2011 учебный год численность этой категории осужденных увеличилась до 224 тысяч человек – практически треть от находящихся в местах лишения свободы) и т.д. [4].

Ситуация усугубляется и состоянием сотрудников исправительных систем. Например, Счетной палатой Российской Федерации выявлены финансовые нарушения в подразделениях исправительного ведомства [4], Главным следственным управлением Следственного комитета Российской Федерации по городу Москве было опубликовано сообщение о доследственных действиях в отношении хищения 1,3 миллиарда рублей [5] и пр.

Следовательно, можно определить дополнительное противоречие между требованием исправиться, адресованным осужденным, и примерами значительных нарушений со стороны сотрудников исправительного ведомства.

Названные противоречия вызывают, на наш взгляд, необходимость обращенности к самим осужденным, использование педагогических методов, которые позволяют повысить осознанность, значимость позитивных личностных преобразований для каждого конкретного индивидуума и помогают этим лицам укрепить просоциальную причинность. Требуется также более мето-

дически точно подготовить к работе гуманистически-направленные ресурсы, уже присутствующие в пространстве исправительных учреждений: например, учителей общеобразовательных школ, функционирующих при ИУ, (далее – учителя), волонтеров. Ведь если бы люди, совершившие преступление, могли самостоятельно преодолеть факторы (в том числе и личностные), которые способствовали их противоправной деятельности, они бы перестали совершать преступления. Однако, как показывает статистика, уровень рецидивной преступности растет. Поэтому очевидна, на наш взгляд, актуализация не только процесса самоисправления, но и создания определенных социально-педагогических условий, которые помогут лицу, лишенному свободы, осуществить позитивные личностные преобразования.

Среди социально-педагогических условий в разрабатываемой нами системе самоисправления взрослых осужденных мы называем компетентность субъектов исправительного процесса в области педагогических основ самоисправления осужденных [6]. Субъекты исправительного процесса: сотрудники/работники ИУ, учителя, волонтеры, иные лица. Под педагогическими основами самоисправления мы понимаем научные парадигмы, на базе которых выстраивается система самоисправления осужденных, ключевые категории, закономерности, принципы, средства, формы, методы, условия, показатели эффективности рассматриваемого процесса.

В данной статье представлен только один аспект подготовки взрослых субъектов исправительного процесса: позиции практико-ориентированных занятий для субъектов с разным исходным уровнем образования, развития, мотивации и опыт реализации таких занятий дистанционно.

Апробация теоретических позиций практико-ориентированных занятий дается на основе результатов работы с сотрудниками ИУ.

Опыт дистанционного проведения практико-ориентированных занятий анализируется на основе начальной специализации учителей общеобразовательных школ, функционирующих при исправительных учреждениях (которые имеют в основной высшее педагогическое образование) и волонтеров (с различным уровнем образования).

Противоречие, существующее в аспекте подготовки учителей и волонтеров заключается в том, что в самой исправительной системе данные вопросы почти не изучаются, а в практическом плане эти субъекты исправительного процесса в целом не готовятся к работе с взрослыми осужденными. Другими словами, у названной категории лиц отсутствует необходимая специализация (минимум – начальная специальная подготовка для работы в исправительных учреждениях). Хотя некоторыми учеными высказывалось требование формирования «...у **всех** [выделено нами – С.Г.] субъектов воспитательной работы приемов целенаправленного воздействия... на личность осужденного» [7, с. 109].

Однако проблема единой методологии подготовки различных субъектов исправительного процесса, а тем более осуществления практико-ориентированных занятий дистанционно не разрабатывается.

Поэтому мы обратились к исследованиям в области общей педагогики, в которых, напротив, вопросы того, как организовать практико-ориентированную подготовку различных категорий взрослых и помочь им быстро нарастить требуемые компетентности (в том числе и с использованием дистанционных технологий) интенсивно изучаются (И.А. Алексеенко, О.А. Захарова, Г.Н. Лобанова, А.Ф. Манако, А.Е. Марон, Л.Ю. Монахова, М.Н. Певзнер, П.А. Петряков, А.Г. Сломчинский, Е.И. Соколова, В.В. Трофимов, Р.М. Шерайзина, А.Г. Ширин и др.). Более того, информационные технологии предстают значимым компонентом качественной подготовки и переподготовки (непрерывного профессионального роста) современных специалистов и их самообразовательной деятельности (И.А. Алексеенко, А.Е. Марон, Л.Ю. Монахова) [8].

Специфика решаемой нами задачи была обусловлена тем, что необходимо было выявить основания для единого подхода к подготовке, содержанию материалов, методике и технологии работы со взрослыми субъектами исправительного процесса, имеющими разный уровень образования, культуры, жизненного опыта и т.д., различные мировоззренческие позиции, стаж работы в исправительной системе и др.

Относительно учителей отметим, что, например, в «...2009 году на начало учебного года штатная численность педагогических работников составила 690 единиц. Средняя учебная нагрузка на одного педагогического работника составляла 21 час при норме 24 часа в неделю (21 час обязательная нагрузка, 3 часа – факультативные занятия). В 2010 году штатная численность на начало учебного года педагогического персонала составила 613 единиц. Средняя учебная нагрузка на одного педагогического работника – 16 часов в неделю» [4].

Несмотря на официальные цифры, значимым фактором для проектирования занятий выступала практически полная занятость этих субъектов: учителей в настоящее время обязывают разрабатывать новые методики, программы и т.д., участвовать в большом количестве конкурсов и пр. мероприятий. Это провоцирует их чрезмерную, на наш взгляд, загруженность, что в значительной мере сокращает их временные ресурсы не только для самообразования (поскольку разработка нового в скоростном режиме не приводит, на наш взгляд, к достаточному формированию компетенций), но и для простого взаимодействия с семьей, а также отдых.

Волонтеры же посещают исправительные учреждения в свободное от основной работы время. Поэтому в подготовке названных субъектов исправительного процесса должны были предоставляться точные данные и быстро формироваться минимально необходимые навыки в организации исправительной работы с осужденными, чтобы можно было эффективно получить практический результат (успех), а также создать одностороннюю направленность их усилий для более эффективного достижения законодательно закрепленной цели исправительных учреждений и помощи осужденным в самоисправлении.

Кроме того, принимая во внимание тенденцию возрастающего поликультурного разнообразия среды ИУ (в том числе за счет значительных миграционных потоков), материалы должны были содержать выверенные основы исправительной деятельности, которые соответствуют общечеловеческим стандартам.

Отметим, что так как учителя специально не готовятся для работы с взрослыми осужденными (минимум – особенности современных взрослых осужденных и основы организации взаимодействия с ними), то в этом плане данные специалисты с высшим педагогическим образованием находятся в равном положении, например, с волонтерами, имеющими техническое или юридическое образование либо уровень средней школы, а ряд волонтеров из числа бывших осужденных – и более низкий уровень образования. Последнее обуславливает предоставление текстов для усвоения в максимально доступной форме и с достаточной реализацией принципа наглядности.

Ядром проектирования построения процесса подготовки названных субъектов и материалов для них выступал праксеологический подход. «В буквальном переводе праксеология – это “знание о действиях”» [9, с. 5]. «Праксеологический подход предполагает проникновение в закономерности преобразования практики с позиций “умного делания”, изменяющего действительность, и построение деятельности на основе этих закономерностей» [9, с. 86-87].

Этот подход сочетает ряд функций (по В.С. Федотовой): личностно-ориентированную, деятельностьную (задает необходимость выявлять закономерности и условия успешного протекания процесса при максимальной личностной активности); компетентностную (ориентация на достижение заявленного результата в сочетании с технологией оценки успешности продвижения к цели); тезаурусную (четкое владение терминологией в конкретной области); технологическую (необходимость определять конкретные педагогические технологии) [10] и др.

Значимо и то, что в рамках этого подхода требуется актуализация и развитие во времени субъектности обучающихся, т.е. их способности «...владеть деятельностью, присваивать явления бытия, превращая их в многообразие форм собственной жизнедеятельности» [9, с. 50].

Особое внимание должно уделяться (кроме практической сферы) мотивационной, познавательной сферам, а также ана-

лизу, рефлексии, личностной оценке изучаемого, учету субъективного опыта.

Получаемые данные должны быть доступными, значимыми для субъекта и для его будущего. Структура материалов для усвоения должна иметь модульное строение.

Предварительная проверка названных теоретических положений проводилась в ходе занятий с сотрудниками ИУ в рамках служебной подготовки на основе созданных нами рабочих материалов спецкурса для сотрудников ИУ «Гуманитарно-образовательная система самоисправления осужденных» (далее – спецкурс). В качестве экспериментальной группы (ЭГ) выступали 20 сотрудников колонии-поселения (Московская область), контрольной (КГ) – 9 сотрудников этой колонии. Среди сотрудников была проведена первичная диагностика уровня знаний, которая продемонстрировала: только 30% респондентов ответили правильно на вопрос относительно целей отечественной исправительной системы. Меньше половины сотрудников (40%) смогли дать определение термину «исправление», 46% – термину «самоисправление». Определение понятию «законность» дали 30%. Никто из опрошенных не смог назвать дефиниции понятиям «права человека», «гуманизм». Знали основные принципы деятельности системы 33% и т.д.

С сотрудниками ЭГ работа велась 1 раз в неделю по специально созданному плану. Тематика занятий имела ярко выраженную гуманитарную направленность, соответствовала компонентам нашей гуманитарно-образовательной системы самоисправления осужденных [11], а также учитывала выявленные проблемы. Темы были следующие:

- «Цели и задачи современной отечественной пенитенциарной системы».
- «Категориальный аппарат пенитенциарной науки и практики».
- «Основные принципы гуманитарного научного подхода в отношении осужденных».
- «Осужденный как субъект исправления».
- «Характеристики личности современного осужденного».
- «Составляющие гуманитарно-образовательной системы самоисправления осужденных».
- «Системообразующий и процессуальный компоненты процесса самоисправления и исправления осужденных» /с особым акцентом на: а) функциональную безграмотность осужденных как фактор, препятствующий их исправлению; б) связь между пониманием концептов слов и просоциальным действием; в) - необходимость расширения области просоциальных действий, направленных «вовне»/.

– «Внешние и внутренние условия реализации гуманитарно-образовательной системы самоисправления осужденных» /с акцентом на: а) соблюдение законности и создание безопасной среды ИУ; б) единство устремлений, компетентность и заинтересованное участие всех субъектов исправительного процесса; в) потребность осужденного в позитивном подкреплении просоциальной активности.

Каждое занятие содержало отдельный раздел, посвященный профилактике профессиональной деформации сотрудников пенитенциарной системы: влияние на сотрудника ИУ подмены цели деятельности исправительной системы, незнания или непонимания цели, несогласия с целью; неудачи в достижении цели из-за отсутствия или незнания технологии того, как достигается цель, и другие факторы, вызывающие профессиональную деформацию данной категории работников.

В процессе занятий значение ключевых понятий каждой темы прояснялось по толковому словарю русского языка. Перед началом каждого занятия с помощью понятийных диктантов проверялся уровень понимания изученных ранее базовых терминов. Для повышения уровня усвоения (кроме словарных статей) использовался принцип наглядности. Практически каждое изучаемое положение сопровождалось подробными зарисовками, схемами, сотрудники приводили свои примеры. Деятельностный компонент (в нашем случае гуманистичность профессиональной позиции) реализовывался через тренировки специальных навыков (умения повышать уровень дружелюбности, общения, побуждать другого к самостоятельному решению), а также посредством домашних практических заданий.

Особое внимание было обращено на самодетерминированные действия осужденных, направленные на помощь другим людям, просоциальным группам и обществу.

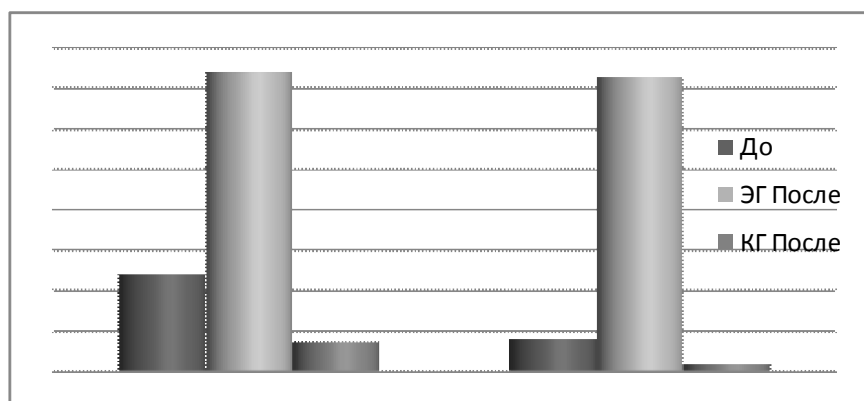


Рис. 1. Уровень знаний дефиниций, принципов деятельности отечественной уголовно-исполнительной системы и компонентов гуманитарно-образовательной системы самоисправления осужденных (%)

По завершении занятий был проведен итоговый опрос. Результаты в полной мере подтвердили эффективность работы с данной категорией лиц. Так, в ЭГ сотрудников уровень знания основных дефиниций: «исправление», «самоисправление», «воспитание», «законность», «гуманизм», «права человека» поднялся на 52% и составил 74%. В КГ уровень правильных дефиниций снизился на 12,5% и составил 7,5%, что практически в 10 раз оказалось ниже показателей сотрудников ЭГ (рис. 1).

Значительно (на 64,6%) повысился уровень знаний сотрудниками ЭГ принципов деятельности УИС и компонентов гуманитарно-образовательной системы самоисправления осужденных и составил 72,8%. В КГ, напротив, уровень знаний понизился на 6,4% и составил 1,8% (рис. 1).

В целом, повышение уровня понимания целей, принципов деятельности исправительной системы, основ самоисправления осужденных среди сотрудников экспериментальной группы позволило подтвердить верность выбранной стратегии, содержания материалов и их построения [12].

Однако заявка на проведение практико-ориентированных занятий с учителями общеобразовательных школ ИУ одного региона нашей страны (всего 12 человек) обусловила необходимость более точного выявления ключевых тем, навыков для быстрого повышения компетентности этой категории субъектов, которые уже работают с взрослыми осужденными, но не проходили специальной предварительной подготовки. Отметим, что по ходу непосредственного проведения семинара к занятиям присоединились также 4 руководителя общественных организаций /Российская Федерация, Украина/ и главный специалист исправительного учреждения /Республика Армения/.

Среди учителей был проведен опрос относительно наибольших трудностей в их взаимодействии с современными взрослыми осужденными. Опрос показал, что самой главной проблемой называется отсутствие достаточных знаний о характеристиках взрослых осужденных и методах работы с этой категорией лиц. Дополнительный опрос привел к заключению: основной целью участия учителей в наших занятиях ставилось повышение активности осужденных и в процессе общеобразовательного обучения, и в процессе воспитательной работы (а не просто получение учителями дополнительных знаний). Другими словами, учителя особо выделяли пассивную и иждивенческую позицию своих взрослых учеников.

На базе рабочих материалов нашего спецкурса для сотрудников ИУ, и исходя из практического опыта предоставления (начиная с 1996 года) просветительской программы социальной реабилитации осужденных «Криминон» («нет преступности») в Российской Федерации и странах Содружества Независимых Государств, нами были определены: аспекты тем занятий, которые в наибольшей мере освещают сущностные компоненты организации самоисправления (повышение понимания нормативного языка, развитие просоциальной причинности лиц, лишенных свободы, специфика практико-ориентированных занятий с осужденными и др.) и помогают повысить мотивацию осужденных к этому процессу (за счет, в том числе, повышения уровня значимости просоциальной благополучной жизни для каждого исправляющегося субъекта, а также учитывая связь языка, мышления и поведения) [13].

Так были созданы материалы практико-ориентированного семинара для первичной специализации рассматриваемой категории субъектов исправительного процесса «Повышение мотивации осужденных к исправлению» (далее – семинар). В семинаре представлен ряд ключевых характеристик личности осужденного преступника, которые могут быть преодолены и самим осужденным. Рассматриваются вопросы построения воспитательных занятий с современными осужденными (в контексте созданного нами алгоритма построения занятий для взрослых осужденных [13]) и проблема отрицательного влияния криминально зараженной среды ИУ на людей, участвующих в деятельности исправительных учреждений (с практическими заданиями, которые направлены на повышение успешности самих учителей и развитие минимально необходимых навыков для гуманного взаимодействия с взрослыми преступниками). Более подробно вопросы компетентности в области основ самоисправления осужденных, алгоритм организации занятий и разновидности теоретических и практических заданий рассмотрены в наших ранних публикациях [6; 12; 13].

Общий замысел семинара состоял в том, чтобы показать некоторые основы самоисправления взрослого осужденного, игнорирование которых не позволит организовать исправительную деятельность в ИУ достаточно эффективно и помочь преступившим закон людям в их возвращении к полноценной просоциальной жизни. Практико-ориентированный характер занятий был реализован посредством направленности теории на последующее применение, серии теоретических заданий, апеллирующих к реальному опыту работы в ИУ и собственной жизни, упражнений в каждом разделе, которые закрепляли минимально необходимые ключевые навыки [6].

Занятия были разделены на 4 модуля: «Цель, социальное предназначение уголовно-исполнительной системы и принцип гуманизма»; «Ключевые характеристики личности осужденного преступника» (с подразделом «Призонизация как систематическое разрушение личности в результате приобретения опыта заключения»); «Понимание языка» (с подразделом «Специфика языка осужденных»); «Алгоритм построения занятий со взрослыми осужденными».

Каждое рассматриваемое положение сопровождалось серией теоретических заданий, в каждом модуле содержались практические задания, призванные сформировать определенные компетентности. Например, способность сохранять гуманное отношение к взрослому преступнику, способность обращать внимание на положительное, способность создавать простые ситуации успеха на основе поручения осужденным посильных заданий, помощи в их выполнении и позитивного подтверждения.

Учитывая отдаленность региона, территориальную разбросанность ИУ, решено было проводить семинар дистанционно. Но перед началом непосредственного предоставления семинара среди учителей был проведен еще один опрос относительно предпочитаемой формы дистанционного взаимодействия. Результаты опроса позволили определить, что в своем большинстве эти субъекты исправительного процесса просили высылать сами материалы в виде текста и посредством электронной почты вести дальнейшее общение. Первый модуль семинара был разослан в конце октября 2012 года. Материалы отсылались

в индивидуальном порядке последовательно: а) предоставление первого модуля; б) освоение его; в) практический этап первого модуля; г) проверка усвоения данных; д) предоставление второго модуля и т.д.; е) итоговая проверка, опрос и написание истории успеха.

Точность разработанных материалов, четкое сопровождение, нацеленность на результат сделали возможным организовать практическое применение и добиться формирования соответствующих навыков. Это еще в большей мере укрепило нашу позицию о том, что человек, контролирующий усвоение данных (в том числе и посредством дистанционного взаимодействия), несет ответственность за качество усвоения материала, точность формирования практических умений и успешное завершение цикла, какими бы маститами ни были люди, с которыми он работает. И достичь результата помогает понимание связи непонятых слов в определенной области деятельности с неспособностью действовать в этой области (Л. Рон Хаббард), владение соответствующей технологией обучения [14] и общения [15], способность не терять цель подготовки (в нашем случае – успешное применение усвоенных навыков), четкое понимание социального предназначения исправительной системы и потребностей ИУ в связи с реализацией своей социальной миссии.

Поскольку результаты работы с учителями были представлены в более ранних работах автора, то здесь только выделим, что практически у всех, завершивших на сегодняшний день семинар, повысилось понимание своей роли в целостном процессе исправления осужденных, своей ответственности за повышение собственной квалификации, а также и за состояние сотрудников ИУ. Участники семинара выработали умение быстро замечать положительное в любом осужденном и сохранять свой гуманистический настрой. В процессе проведения мероприятий с осужденными они стали более четко выстраивать последовательность занятий, в большей мере использовать толковые словари, выявлять значимость изучаемого среди осужденных, предлагать больше посильных просоциальных заданий и отмечать любые позитивные изменения личности/поведения осужденного сколь бы незначительны они (позитивные изменения) ни были (хотя бы: «Хорошо получилось» и пр.).

Так как практические задания выполнялись по отношению к осужденным, то это положительно повлияло на данную категорию лиц и повысило уровень их активности в процессе исправления.

Например, в модуле «Понимание языка» участники семинара должны были делать опрос среди осужденных и выяснять уровень понимания ключевых слов, относящихся к исправлению и практически ежедневно использующихся в работе с этими людьми. А в последующем – проводить занятия по прояснению значений этих слов в соответствии с определениями, которые приводятся в толковых словарях. С научной точки зрения отметим, что нормативное (словарное) значение слов позволяет мягко вывести осужденных из криминальной языковой среды и создать основу для понимания той информации, которую пытаются сообщить им субъекты исправительного процесса.

Вот несколько отзывов самих осужденных /Республика Армения/:

– «Находясь в Абовянской женской колонии, общаясь с разными людьми, видя и участвуя в разных мероприятиях, которые тут проводятся, я оценила то, что занятость человека имеет большое значение в перевоспитании человека. Нам раздали листки, где были слова, толкование которых мы должны были дать. Очень много слов было о гражданине, законе, нормах и добропорядочности.

Есть простой говор, который легче в употреблении и восприятии, но тут нам помогли правильно оценить смысл слов, понять правильное значение каждого слова и задуматься о значимости освобождения, которое для нас самое главное. СПАСИБО» (осужденная А.Г.);

– «...мы поняли значение слова “человек”, суть “свободы”, что означает слово “гражданин”, что такое “правильное поведение” [законопослушное поведение – С.Г.]. Толкование слова “правильное поведение” и наша точка зрения очень отличаются» (осужденная Л.Х.);

– «...словарное значение слов дает большую способность расширить мировоззрение... Зная эти слова, которые дали и объяснили, я поняла значение таких слов как: “гражданин” и “гражданственность”, “закон” и так далее. Я бы очень хотела, чтобы была возможность выучить и понять слов побольше, чем было задано... Дай Бог, с истечением срока все слова останут-

ся в моей памяти, и даже на воле я буду вспоминать эти выражения. Понимая и сознавая, что тюрьма берет годы из моей молодости, пытаюсь хоть так брать человечеству и уму приятные слова... Спасибо за новые знания» (осужденная Д.А.).

Заинтересованность в исправлении и активность осужденных в этом процессе проявилась и через обращение взрослых осужденных к участникам семинара с просьбами продолжать начатые занятия. Учитель русского и литературы /Российская Федерация/ отмечает, что ее взрослые «...обучающиеся стали серьезнее относиться к занятиям, они не пропускают уроки без уважительной причины; 80% класса стали участвовать в классных и общешкольных мероприятиях; они приняли участие в олимпиадах, конкурсах рисунков, плакатов, писали сочинения и стихотворения, а также участвовали в ученической конференции, где показали себя достойно».

Заключения относительно самих материалов семинара со стороны субъектов, участвовавших в наших занятиях, также положительные:

– «На мой взгляд, материалы семинара “Повышение мотивации осужденных к исправлению” предоставляют начальные знания и формируют ряд базовых умений для более гуманного взаимодействия с людьми, лишенными свободы»;

– «В результате занятий у меня сложилась картина более организованного подхода к донесению идеи реабилитации сотрудникам и самим осужденным»;

– «В ходе занятий я узнала много нового для себя... Я получила работающие инструменты для комфортного самочувствия. Сама тоже изменилась, я стала лучше понимать и сотрудников, и осужденных»;

– «Если честно, раньше я не задумывалась над многими вопросами, ... а теперь мои взгляды сильно изменились. Я стала замечать то, чего раньше не видела, и лучше понимать моих взрослых учеников».

Представим также для наглядности выдержку из завершающей истории успеха Заведующей филиала государственного (вечернего) сменного общеобразовательного учреждения /Российская Федерация/: «Я считаю, что эти занятия изменили меня, я стала по-другому смотреть на осужденных, на сотрудников. Особенно запомнилась тема “Ключевые характеристики осужденных”... она оставила сильное впечатление, и как руководитель я считаю – над этим надо постоянно работать... Очень важная тема “Профессиональная деформация”. Раньше в школе мы на нее обращали мало внимания, но теперь я поняла, что очень важно не допускать деформации, а это значит, надо постоянно повышать уровень квалификации учителей... Если учитель будет постоянно совершенствоваться, хотя бы внутри образовательного учреждения, то степень деформации будет значительно ниже».

Отметим, что усвоение даже некоторых аспектов основ самоисправления взрослых осужденных приводит к значительным результатам. Это подтверждается, например, тем, что предлагаемые аспекты, использованные в образовательной практике, позволили учителю русского языка и литературы завоевать на региональном уровне звание «Учитель 2013 года» среди учителей колоний. Этот учитель также разработал воспитательный курс для осужденных (на основе наших материалов), принял участие с этим курсом в республиканском конкурсе «Инноватика в образовании» и оказался среди лучших участников конкурса [6].

Опыт дистанционного проведения практико-ориентированных занятий вскрыл ряд проблем: затягивание прохождения разделов, излишние временные затраты автора на дополнительную переписку, на коррекцию понимания и достижение точности формирования требуемых навыков, проведение дополнительных опросов для повышения значимости занятий, дополнительный опрос (составленного на основе соответствующих материалов программы «Криминон») относительно проблем понимания, внешних причин, которые привели к затягиванию.

Интересно, что хотя главным фактором медленного темпа субъектами называлась занятость, но более подробное изучение ситуации продемонстрировало: на самом деле этот фактор не определяющий, т.к. руководители завершили семинар одними из первых.

Анализ результатов рассмотренного выше опыта специализации субъектов исправительного процесса, имеющих разный уровень образования, в дистанционной форме в качестве предварительной гипотезы дает основание заключить: чем более компетентным является человек в области предложенных

основ самоисправления, тем в большей мере он способен видеть малейшие позитивные изменения личности/поведения осужденного. И таким образом он способен в большем количестве случаев создавать ситуации успеха и сам чувствовать свою успешность. В условиях высокой криминальной зараженности ИУ, а также нашего современного общества, данный позитивный настрой представляется важным жизненным фактором.

С завершившими семинар лицами и в настоящее время поддерживается связь, периодически проводятся опросы успешности применения и повышения просоциальной активности осужденных, уровня их (осужденных) участия в исправительном процессе [6], даются рекомендации.

Получение отсроченных отчетов и анализ опыта позволяет, с одной стороны, подтвердить верность теоретических подходов и предложенных основ самоисправления осужденных, с другой – выявить некоторые проблемы в современной организации дистанционного взаимодействия. Это стало основанием для разработки еще более простых текстов, еще более скрупулезного их разделения. Одновременно требовалось уточнить моменты организации и контроля выработки практических навыков.

Для оптимизации проведения семинара, ускорения обработки ответов, более оперативного вскрытия недостаточного понимания материалов, более точного формирования практических умений материалы семинара (4 модуля) были поделены на более мелкие подразделы. Так, например, модуль «Понимания языка» был трансформирован в модуль «Ключевой фактор в исправлении» и стал состоять из следующих подразделов: «Усвоение знаний», «Понимание языка», «Тестирование уровня понимания слов». Завершается модуль практическим заданием. Проблема профессиональной деформации, которая рассматривалась в каждом модуле применительно к основной теме, была выделена в отдельный модуль. Он так же содержит подразделы, серию теоретических заданий и практические упражнения и т.д.

Так как изложение нового технологического решения для дистанционной формы взаимодействия требует специального подробного описания, то в данной статье этот вопрос не рассматривается.

Итак, исправительная система любой страны мира является социальным институтом, который реализует (должен реали-

зовывать) важную миссию «последней инстанции»: исправить осужденного, вернуть преступившего закон человека к полноценной жизни и сделать его не только правопослушным гражданином, но и социально полезным членом общества.

Но личностные изменения (что составляет суть исправления человека) невозможны без осознания значимости и ценности этого для самого индивида, его собственной работы над собой. Поэтому, по нашему мнению, в ИУ должен организовываться процесс самоисправления. Одним из условий его организации мы определяем компетентность всех субъектов исправительного процесса, а одним из аспектов – их практико-ориентированную подготовку (минимум – начальную специализацию перед началом работы в ИУ) с точки зрения прагматического подхода. С учетом отсутствия предварительной подготовки ряда категорий лиц, работающих с осужденными, большим территориальным разбросом ИУ, а также принимая во внимание интерес к такого рода занятиям из других стран мира, взаимодействие с субъектами исправительного процесса может осуществляться с использованием дистанционных технологий.

В качестве перспективы отметим, что непосредственный многолетний опыт работы с сотрудниками ИУ в рамках служебной подготовки дает основание для вывода: периодическая шлифовка навыков гуманного взаимодействия с осужденными требуется и этим субъектам исправительного процесса. Кроме того, сама среда ИУ негативно сказывается и на этой категории лиц. Следовательно, и этим субъектам исправительного процесса может быть полезен наш семинар. На основе же рабочих материалов спецкурса для сотрудников ИУ «Гуманитарно-образовательная система самоисправления осужденных» возможно создание и других практико-ориентированных занятий/семинаров. Таким образом, и названная категория субъектов исправительного процесса получает возможность постоянно совершенствовать/поддерживать свое профессиональное мастерство (в не зависимости от отдаленности своего местонахождения, разрядки на подготовку/переподготовку/повышение квалификации кадров и пр.).

В целом, все субъекты исправительного процесса могут действовать более методически четко, убеждаться, что повышение уровня заинтересованности осужденных в работе над собой возможно, видеть позитивный результат своей деятельности и гордиться своей работой.

Библиографический список

1. Международный пакт о гражданских и политических правах // Официальный сайт Организации Объединенных Наций [Э/р] – Р/д: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/pactpol.shtml
2. Уголовно-исполнительный кодекс Российской Федерации (по состоянию на 25 сентября 2013 г.). – М., 2013.
3. Кримінально-виконавчий кодекс України (редакция 09.06.2013) [Э/р]. – Р/д: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1129-15>
4. Бюллетень Счетной палаты // Официальный сайт «Счетная палата Российской Федерации» [Э/р]. – Р/д: http://www.ach.gov.ru/userfiles/bulletins/2012-06-04-buletin_doc_files-fl-2241.pdf
5. По факту нарушений при закупке изделий системы электронного мониторинга в системе ФСИН России проводится доследственная проверка // Официальный сайт «Главное следственное управление Следственного комитета Российской Федерации по городу Москве» [Э/р]. – Р/д: http://moscow.sledcom.ru/283873.html?sphrase_id=300137
6. Строева, Г.В. Компетентность субъектов исправительного процесса – ключевое условие организации самоисправления осужденных / Концепт. – 2013. – № 08 (август). – ART 13172 [Э/р]. – Р/д: <http://e-koncept.ru/2013/13172.htm>. – Гос. рег. Эл № ФС 77-49965. – ISSN 2304-120X
7. Тищенко, Е.Я. Система социально-педагогической реабилитации осужденных: теория и практика: дис. ... д-ра пед. наук. – Оренбург, 2001.
8. Марон А.Е. Информационные технологии сопровождения непрерывной профессиональной подготовки специалистов / А.Е. Марон, Л.Ю. Монахова, И.А. Алексеенко // Человек и образование. – 2011. – № 1(26).
9. Колесникова, И.А. Педагогическая прагматология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.А. Колесникова, Е.Н. Титова. – М., 2005.
10. Федотова, В.С. Модели организации исследовательской деятельности на основе прагматического подхода // Человек и образование. – 2010. – № 4.
11. Строева, Г.В. Гуманитарно-образовательная система самоисправления осужденных // Человек и образование. – 2010. – № 4 [Э/р] – Р/д: http://obrazovanie21.narod.ru/Files/2010-4_p107-113.pdf
12. Строева, Г.В. Гуманность среды исправительного учреждения, функциональная грамотность сотрудников и самоисправление осужденных: взаимосвязь явлений // Вестник Кузбасского института. – 2011. – № 5(8).
13. Строева, Г.В. Алгоритм построения учебных и воспитательных занятий как фактор повышения эффективности самоисправления взрослых осужденных // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. – 2013. – № 1.
14. Руководство по основам обучения / из работ Л. Рона Хаббарда. – М., 2007.
15. Инструменты общения: буклет и заочный раздел программы «Криминон». – М., 2008.

Bibliography

1. Mezhdunarodniy pakt o grazhdanskikh i politicheskikh pravakh // Oficialniy sayt Organizatsii Objedinennikh Natsiy [Eh/r] – R/d: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/pactpol.shtml
2. Ugolovno-ispolnitel'niy kodeks Rossiyskoy Federatsii (po sostoyaniyu na 25 sentyabrya 2013 g.). – M., 2013.
3. Kriminal'no-vikonavchiiy kodeks Ukraini (redakciya 09.06.2013) [Eh/r]. – R/d: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1129-15>
4. Byulleten' Schetnoy palati // Oficialniy sayt «Schetnaya palata Rossiyskoy Federatsii» [Eh/r]. – R/d: http://www.ach.gov.ru/userfiles/bulletins/2012-06-04-buletin_doc_files-fl-2241.pdf

5. Po faktu narusheniy pri zakupke izdeliy sistemih ehlektronnogo monitoringa v sisteme FSIN Rossii provoditsya dosledstvennaya proverka // Oficialniy sayt «Glavnoe sledstvennoe upravlenie Sledstvennogo komiteta Rossiyskoy Federacii po gorodu Moskve» [Eh/r]. – R/d: http://moscow.sledcom.ru/283873.html?sphrase_id=300137
6. Stroeveva, G.V. Kompetentnost' subjektov ispravitel'nogo processa – klyuchevoe uslovie organizacii samoispravleniya osuzhdennikh // Koncept. – 2013. – № 08 (avgust). – ART 13172 [Eh/r]. – R/d: <http://e-koncept.ru/2013/13172.htm>. – Gos. reg. Ehл № FS 77-49965. – ISSN 2304-120X
7. Titshenko, E.Ya. Sistema social'no-pedagogicheskoy reabilitacii osuzhdennikh: teoriya i praktika: dis. ... d-ra ped. nauk. – Orenburg, 2001.
8. Maron A.E. Informacionnye tekhnologii soprovozhdeniya neprerivnoy professional'noy podgotovki specialistov / A.E. Maron, L.Yu. Monakhova, I.A. Alekseenko // Chelovek i obrazovanie. – 2011. – № 1(26).
9. Kolesnikova, I.A. Pedagogicheskaya prakseologiya: ucheb. posobie dlya stud. vihshe. ped. ucheb. zavedeniy / I.A. Kolesnikova, E.N. Titova. – M., 2005.
10. Fedotova, V.S. Modeli organizacii issledovatel'skoy deyatel'nosti na osnove praksilogicheskogo podkhoda // Chelovek i obrazovanie. – 2010. – № 4.
11. Stroeveva, G.V. Gumanitarno-obrazovatel'naya sistema samoispravleniya osuzhdennikh // Chelovek i obrazovanie. – 2010. – № 4 [Eh/r] – R/d: http://obrazovanie21.narod.ru/Files/2010-4_p107-113.pdf
12. Stroeveva, G.V. Gumannost' sredih ispravitel'nogo uchrezhdeniya, funkcional'naya gramotnost' sotrudnikov i samoispravlenie osuzhdennikh: vzaimosvyaz' yavleniy // Vestnik Kuzbasskogo instituta. – 2011. – № 5(8).
13. Stroeveva, G.V. Algorit'm postroeniya uchebnykh i vospitatel'nykh zanyatiy kak faktor povysheniya ehffektivnosti samoispravleniya vzroslykh osuzhdennikh // Vestnik social'no-gumanitarnogo obrazovaniya i nauki. – 2013. – № 1.
14. Rukovodstvo po osnovam obucheniya / iz rabot L. Rona Khabbarda. – M., 2007.
15. Instrumentih obtheniya: buklet i zaochniy razdel programmih «Kriminon». – M., 2008.

Статья поступила в редакцию 26.12.13

УДК 378

Sultanova M.V. OPTIMIZATION OF THE TECHNOLOGY OF PEDAGOGICAL COMMUNICATION OF POLICE FORCES' OFFICERS. В статье рассмотрены возможности оптимизации технологии педагогического общения сотрудников ОВД.

Key words: communication, competence, education, formation, police forces' officers.

М.В. Султанова, канд. филос. наук, полковник полиции, доц. каф. общеправовых дисциплин, ФГКОУ ВПО «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» Ставропольский филиал, г. Ставрополь, E-mail: sultan_777@mail.ru

ОПТИМИЗАЦИЯ ТЕХНОЛОГИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ СОТРУДНИКОВ ОВД

В статье рассмотрены возможности оптимизации технологии педагогического общения сотрудников ОВД.

Ключевые слова: общение, компетенция, образование, сотрудники ОВД.

Общение – важнейшая среда духовного, общественного и личного проявления человека, средство достижения взаимопонимания между людьми. Общение обеспечивает все многообразие жизнедеятельности, отношений, самопроявления и самоутверждения индивидов с помощью языка или сленга, таких способов передачи информации, как мимика, поза, движение тела, жесты, изображение, символы, звуковые сигналы, условные знаки.

В основе эффективного общения сотрудника ОВД находятся сформированные коммуникативные компетенции, которые определяются как совокупность умений, которые служат для успешного профессионального общения; как подтвержденная способность использовать ноу-хау, умения, квалификации и знания для осуществления профессионального общения в знакомых или новых ситуациях. Данные умения, исходя из структуры общения профессиональной деятельности, предъявляют к сотрудникам ОВД требования относительно развития ряда ценностей профессионального общения.

Недостаточный уровень компетенции сотрудников правоохранительных органов в области профессионального общения на сегодняшний момент является существенным препятствием в их работе. Особая значимость решения проблемы некачественного общения сотрудников ОВД состоит в том, что в противном случае возникает опасность подрыва репутации правоохранительных органов, и даже достоинства представляемого ими государства. Ошибки же в их профессиональном общении возникают вследствие агрессивного поведения отдельных сотрудников, использования ими негативных стилей общения, сообщения заведомо неверной информации, демонстрации личной заинтересованности в исходе дела, а иногда просто в результате плохого владения русским языком и принятых правил поведения.

Особенно актуально грамотно организовывать общение с сотрудниками ОВД, которые находятся в острых стрессовых ситуациях [1]. **Педагогическое общение** характеризуется поэтапным развертыванием, рассмотрим технологические особенности трех основных этапов.

Первый этап педагогического общения с сотрудниками ОВД связан с построением гипотетической схемы предстоящего взаимодействия. Для эффективной его реализации ученые рекомендуют:

- представить конкретную группу сотрудников, в которой предстоит решать воспитательные или учебно-познавательные задачи;
- постараться восстановить в своей коммуникативной памяти преимущественно положительный опыт общения с подобным коллективом, блокируя отрицательные эмоции и представления;
- определить, какой тип общения наиболее присущ вам в контактах с данным коллективом и возможен ли он в ходе предстоящих встреч;
- представить себе возможные реакции сотрудников на ваше появление и на тот материал, позиции, взгляды, будут предложены им;
- постараться согласовать присущий вам стиль общения с воспитательными задачами конкретной встречи с аудиторией;
- избегать стереотипных психолого-педагогических установок по отношению к группам сотрудников и отдельным их членам [2].

Второй этап педагогического общения связан с непосредственной его организацией и управлением. Воспитательный эффект педагогического общения на данном этапе зависит от соблюдения ряда технологических условий:

- оперативности и нестандартности при осуществлении начала контакта с аудиторией;
- динамичного перехода от формальных процедур к деловому и личностному общению;
- отсутствия промежуточных пауз между формальными и содержательными моментами в начале взаимодействия;
- оперативного формирования чувства «мы» на основе достижения социально-психологического единства с сотрудниками;
- активного внедрения в педагогическое общение личностных аспектов;

Таблица 1

Основные принципы речевого общения

№	Принцип	Его содержание
1.	<i>Доступность</i>	построение речи с учетом культурно-образовательного, жизненного и служебного опыта сотрудников; учет социально-психологического расслоения конкретной аудитории.
2.	<i>Ассоциативность</i>	вызывание сопереживаний и соразмышлений, апелляция к эмоциональной и рациональной памяти; использование в этих целях приемов, аналогии, сравнения, ссылок на прецеденты
3.	<i>Сенсорность</i>	опора на «золотое правило дидактики» Я. Коменского; все, что можно, необходимо продемонстрировать.
4.	<i>Экспрессивность</i>	эмоциональный подтекст общения, эмоциональная выразительность мимики, жестов; внутренняя развернутость воспитателя, свидетельство его полной самоотдачи.
5.	<i>Интенсивность</i>	выбор темпа подачи информации и степени подвижности воспитателя в зависимости от особенностей темперамента присутствующих, их подготовленности.

● избегания и преодоления негативных стереотипных и ситуативных установок по отношению к отдельным сотрудникам;

● сокращения объема запрещенных педагогических требований и расширения числа позитивно-ориентировочных установок;

● особого внимания к своей внешности (подтянутость, опрятность, доброжелательность, обаяние, уверенность и т.п.);

● активного использования речевых и невербальных средств педагогического общения;

● поиска притягательных, ярких целей совместной интеллектуальной деятельности и показа путей к их достижению;

● ощущения, понимания и учета внутренней настроенности сотрудников и передачи им этого понимания;

● заинтересованного отношения к проблемам сотрудников, проявления готовности и способности оказать им посильную помощь, в том числе и психологическую [2].

Перечисленные технологические условия организации педагогического общения могут быть подкреплены **основными принципами речевого общения**, так как красноречие есть важнейший инструмент реализации технологии воспитания в органах внутренних дел. Охарактеризуем некоторые из этих принципов (таблица 1).

Реализация перечисленных принципов и технологических условий связана с применением следующего набора коммуникационных технологических эффектов: эффекта визуального имиджа; эффекта первых фраз; эффекта аргументации; эффекта квантового выброса информации; эффекта интонации и паузы; эффекта художественной выразительности и др.

Третий этап педагогического общения включает в себя анализ полученных результатов реализованной технологии общения. Прежде всего, рассматривается стиль общения преподавателя, начальника отдела внутренних дел, который реализует общение в процессе проведения занятий с сотрудниками (курсантами). Выделяют следующие *разновидности стиля общения*: на основе высоких профессиональных установок, общение на основе дружеского расположения, общение-дистанция, общение-устрашение, общение-заигрывание, сочетание стилей при доминирующей роли одного из них [3]. Большое значение также приобретает этика делового общения. Этика делового обще-

ния – это сумма выработанных наукой, практикой и мировым опытом нравственно-этический требований, принципов, норм и правил, соблюдение которых обеспечивает взаимопонимание и взаимное доверие субъектов делового общения, повышает эффективность контактов

Деловое общение сотрудников правоохранительных органов как между собой, в служебных коллективах, так и с гражданами может происходить в условиях различных ситуаций и принимать разнообразные формы:

I. Повседневное служебное общение: беседы, встречи, переговоры; прием посетителей; совещания, собрания, заседания, конференции; посещение организаций, учреждений; посещение граждан по месту жительства; дежурство, патрулирование.

II. Специфические формы служебного общения: общение в служебном коллективе; общение преподавателей со слушателями в процессе обучения; деловые контакты с иностранными гражданами.

III. Экстремальные формы служебного общения: общение в условиях конфликтной ситуации; общение с участниками митингов, демонстраций, публичных демаршей; общение с задержанными, во время обыска; общение со спецконтингентом.

IV. Невербальные и неспецифические формы общения: публичные контакты с журналистами, интервью; выступления по радио, телевидению, в печати; телефон, телетайп, радиосвязь; деловая переписка, резолюции.

Кроме того, во всех этих формах общения большое значение придается элементам правил, таким, как: культура речи, текста, внешнего вида, мимика, тон, жестикация. В отношении каждого из этих элементов существует свод определенных правил, которых также следует тщательно придерживаться. Формирование ценностей профессионального общения у сотрудников правоохранительных органов должно осуществляться уже в процессе их обучения в стенах специализированных учебных заведений МВД России. В целом ориентация на эффективное профессиональное общение сотрудников ОВД определяет методологические ориентиры для модернизации системы профессионального обучения в специализированных учебных заведениях МВД России.

Библиографический список

1. Жикривецкая, Ю.В. Психологический анализ личностных качеств сотрудников ОВД при стрессовых ситуациях // Новый университет. – 2013. – № 4(25). – Сер. Актуальные проблемы гуманитарных и общественных наук.
2. Воспитательная работа с личным составом в системе Министерства внутренних дел Российской Федерации: учебник / под общ. ред. В.Я. Кикоты. – М., 2009.
3. Сорокопуд, Ю.В. Педагогика высшей школы: учебно-методическое пособие. – Ростов-на-Дону, 2011.

Bibliography

1. Zhikriveckaya, Yu.V. Psikhologicheskijj analiz lichnostnykh kachestv sotrudnikov OVD pri stressovykh situatsiyakh // Novihy universitet. – 2013. – № 4(25). – Ser. Aktualnihe problemih gumanitarnihk i obthestvennykh nauk.
2. Vospitatel'naya rabota s lichnym sostavom v sisteme Ministerstva vnutrennikh del Rossiyskoy Federacii: uchebnik / pod obth. red. V.Ya. Kikotya. – M., 2009.
3. Sorokopud, Yu.V. Pedagogika vihshey shkoli: uchebno-metodicheskoe posobie. – Rostov-na-Donu, 2011.

Статья поступила в редакцию 27.12.13

УДК 371:351

Tarasov D. Y. SOME THEORETICAL ASPECTS OF PROFESSIONAL OUTLOOK. This paper describes the prevailing theoretical views characterizing worldview; considered the genesis of the concept, approaches, characteristics, elements of a professional outlook, its relationship; illuminated opinion researchers involved with this issue.

Key words: outlook, outlook types, types of worldview, outlook structure, professional outlook.

Д.Ю. Тарасов, преп. Новосибирского военного института внутренних войск им. генерала армии И.К. Яковлева МВД России, г. Новосибирск, E-mail: parus77777@yandex.ru

НЕКОТОРЫЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ

В работе описаны преобладающие теоретические взгляды характеризующие мировоззрение; рассматривается генезис данного понятия, подходы, характеристики, элементы профессионального мировоззрения, его взаимосвязи; освещается мнение исследователей занимавшихся данной проблематикой.

Ключевые слова: мировоззрение, типы мировоззрения, виды мировоззрения, структура мировоззрения, профессиональное мировоззрение.

В современном «сверхсложном» мире коренных трансформаций всех сфер жизнедеятельности человека. В условиях, когда разрушаются нравственность и духовность человека, трансформируются традиционные формы социальной коммуникации, усложняются системные связи социальных субъектов, особое значение приобретает человеческий фактор и со всей очевидностью встаёт проблема поиска онтологических истоков и оснований мировоззрения. Действительно, в реалиях настоящего, сложного и по-своему уникального периода времени стремительного ускорения темпов и ритмов жизни молодые люди невольно включаются в жизненные ситуации, происходящие на пересечениях исторических эпох и даже тысячелетий, в знаковые события жизни, нередко ускользающие от вдумчивого осмысления и понимания [1, с. 5]. В условиях современности рушатся сложившееся традиции, культурно-исторические механизмы адаптации к изменчивому миру «рассыпаются» устоявшиеся ценности, смыслы и жизненные ориентиры человека. Функционирующие формы мироотношения оказываются неспособными удерживать сущностное предназначение мировоззрения человека – упорядочивания и гармонизации миров его бытия. При этом всё зарождаются широкий круг жизненно значимых для общества мировоззренческих вопросов. К их перечню относится проблема, связанная с формированием профессионального мировоззрения офицера внутренних войск МВД России.

Понятие «мировоззрение», впервые стало употребляться в немецкой философской литературе конца XVIII - начала XIX вв. Однако смысловые и контекстуальные его элементы выделяются в значительно более ранней философской литературе, например, у таких античных авторов, как Платон, Аристотель, Цицерон, Полибий [2; 3] и др. Это понятие является одной из ведущих научных категорий и имеет в духовной и образовательной культуре общества свою собственную историю, достаточно динамичную, драматичную судьбу. Понятие «мировоззрение» и его первые философские осмысления связаны с именами таких представителей немецкой философской классики, как И. Кант, Ф. Шлейхмехер, Г. Гегель [4]. И если, первое философское учение о мировоззрении и его типах создал В. Дильтей, то ключевой категорией данное понятие стало в марксизме как учении «реального гуманизма» К. Маркс.

Впервые термин мировоззрение (Weltanschauung-слово немецкого происхождения), впервые употребляет И. Кант в «Критике способности суждения» [5] для обозначения миросозерцания в смысле «наблюдения мира, данного в чувстве», то есть миросозерцания как простого восприятия природы и самом широком смысле слова. Позже, под влиянием Ф. Шеллинга, оно приобретает другое значение – осуществляемый самостоятельно продуктивный, а значит, осознанный способ постижения и объяснения целостности существующего. Для Ф. Шеллинга важным моментом в понятии «мировоззрение» было то, что оно содержит определенный схематизм и не нуждается в теоретическом объяснении. Поэтому Гегель говорит о моральном мировоззрении, Гёте – о поэтическом, Ранке – о религиозном. Вопрос о сущности мировоззрения стал как никогда актуальным в начале XX века. Представители самых разных, философских течений и направлений прямо или косвенно принимали участие в его обсуждении. Однозначной позиции не было В. Дильтей,

определяя мировоззрение, подчеркивает его психическую составляющую [6]. З. Фрейд в понимании мировоззрения, акцентирует внимание на его интеллектуальном аспекте [7, с. 369].

В марксистской философии мировоззрение получает особую методологическую нагрузку концептуального выражения практического отношения человека к миру, синтеза «духовного» и «практического» человеческой жизнедеятельности, теоретической платформы революционного учения рабочего класса. Позднее, в марксистско-ленинском учении данное понятие обретает новую установку – соединение науки и идеологии в целостности теоретического мировоззрения. И общая формула понимания мировоззрения предстаёт как система обобщённых взглядов человека на мир в целом и его собственное место в мире, получая свои уточнения и новые осмысления. Важно отметить, что именно интерпретация мировоззрения как идеологии стала характерной чертой западно-европейской ментальности и то, что именно данная интерпретация породила соответствующую реакцию на понятие «мировоззрение», во многом определила его дальнейшую судьбу. В результате искусственного сужения значения данного понятия до статуса тоталитарной идеологии, тенденции, достаточно широко представленной в гуманитарных науках, прежде всего учениями позитивизма и постмодернизма, а также исследованиями в областях психологической, политологической исторической мысли (З. Бжезинский, К. Мангейм, С. Липсет, З. Фрейд, К. Фридрих, Ф. Фукуяма, Дж. Шваб и др.) происходит существенное ограничение рефлексивного потенциала данного понятия. Исследования показывают, что своеобразной теоретической платформой, влекущей за собой последующую «идеологизацию» и «сциентизацию» понятия мировоззрения, может быть рассмотрено господство в новоевропейской философии от Декарта до Гегеля «рационалистской трактовки человеческого существа», как влияние на общие установки общественного сознания пантеизма и трансцендентализма Г. Гегеля. В философии Гегеля – человек возвышается как всеобщий субъект мирового исторического процесса, но как единичное существование почти полностью исчезает. Такая философская установка в последующем становится удобной схемой обоснования «тотальной», «всеохватывающей» и «единственно верной», обращённой к массам и их политическим движениям, «внедряющейся в сознание каждого индивида» (Дж. Шваб) идеологии, возлагающей на себя функции целостного мировоззрения. Идеология в действительности является одной из значимых структур мировоззрения, необходимой формой его проявления в социуме. Последующая эволюция его смыслов разворачивается в контекстах теорий, обращённых уже не к абстрактному, универсальному гносеологическому субъекту, но к человеку эмпирическому, действующему в мире, познающему мир и творчески утверждающему в нём своё единичное Я. Интерпретация понятия «мировоззрение» погружается в контексты философии, педагогики, психологии, политологии, экологии, и т.д. Само понятие «мировоззрение» начинает широко функционировать в самых разных областях, получая возможность в их контекстах рефлексивно обновлять, уточнять, углублять и расширять свои смысловые значения. В новейшее время К. Ясперс [8], рассматривает мировоззрение как «всеобъемлющее для человека, причём как в субъективном смысле – переживание, энергию, образ

мыслей, так и в объективном – предметно-оформленный мир» [9, с. 7]. М. Хайдеггер пишет, что под мировоззрением следует понимать восприятие взаимосвязи вещей природы и одновременно объяснение смысла и цели человеческого бытия и, тем самым и истории [9, с. 5-7]. Главной особенностью мировоззрения является то, что оно всегда имеет отношение к индивиду, социальной группе, эпохе, представленной конкретными лицами. Нет безличного, анонимного мировоззрения. В центре всякого мировоззрения стоит определенный субъект. Это объясняется тем, что в него включены не только знания, но и ценности, идеалы, чувства, цели, все то, что имеет смысл для конкретного человека. Если знания безличны, принадлежат всем и одинаковы для всех, то ценности у всех разные, и мировоззрения тоже разные. Центральное место мировоззрения занимает конкретный человек. Без мировоззрения нет человека. Важно отметить, что мировоззрение складывается само по себе в процессе жизнедеятельности. Его часто называют стихийным, обыденным, естественным. М. Хайдеггер даже употребляет оборот «расхожее сознание». Своими корнями оно уходит отчасти в генетическую наследственность, отчасти складывается под влиянием окружающей среды – общение с родителями, сверстниками, на него оказывают влияние климатические, этнические и др. факторы. Каждый человек имеет свое собственное мировоззрение, т.е. у каждого имеется какое-то общее представление о мире, обществе и о себе. Мировоззрение проявляется в делах, поступках, решениях в сознании (но не растворяется в нем). Это значит, что не каждое убеждение можно считать частью мировоззрения. Мировоззрение не просто картина мира, общества, в которую в качестве одного из элементов входит субъект. Мировоззрение включает в себя также вполне определенное отношение субъекта к миру и обществу и их оценку: мир может представляться светлым, дружелюбным и полным чудес, или мрачным, безнадежным и путающим.

Современный философский взгляд на мировоззренческую проблематику, выделение «профессиональной деятельности» как принципа предметного разграничения мировоззрений может выступать предметом научного интереса. В обосновании этого суждения позволим себе привести высказывания философов о том, что сегодня необходимо говорить о целом комплексе различных типов и уровней мировоззрения, определяющих практическую деятельность человеческого общества в каждую конкретно-историческую эпоху. Обычно такой комплекс представляют как набор весьма специализированных и сложно устроенных структур, связанных с различными видами профессиональной деятельности (Т.И. Ойзерлинг [10], В.И. Шинкарук [11]), этой же позиции придерживается в своих исследованиях А.С. Богомолов [11]. Существование качественно различных друг от друга типологий мировоззрения подтверждается исследованиями А.А. Касьяна [12], который выделил феномен «частичного мировоззрения». «Возможен подход, который связывает тип мировоззрения с местом, ролью, спецификой той или иной социальной группы в обществе (классы, профессиональные, национальные общества и т.д.). По отношению к науке выделяются обыденное (вне научное) и научное мировоззрение. Существуют различные типы философского мировоззрения (реалистическое и идеалистическое, фаталистическое, детерминистское и т.д.). Выделяют атеистическое и религиозное, прогрессивное и реакционное, оптимистическое и пессимистическое мировоззрение. Наряду с мировоззрением, возникающим в практике (практически-духовное освоение мира), существуют типы мировоззрения, которые зависят от способа духовного освоения мира. Есть мировоззрение – продукт практически-духовного освоения мира (научное, в том числе научно-философское мировоззрение), кроме того, существует мировоззрение как продукт вне теоретически-духовного освоения мира (художественное, религиозное, мифологическое, обыденно-практическое, профессионально-практическое). Если речь идет о научном мировоззрении, то можно говорить о целостном, системном и «частичном» (математическом, социальном, техническом, физическом и т.д.) мировоззрении» [13].

Осмысление понятия профессиональное мировоззрение невозможно без изучения этой проблемы в психолого-педагогическом аспекте. Психологи исследуют мировоззрение в контексте развития личности, что наглядно отражено в работах Л.И. Божович (1997), Б.И. Додонова (1984), Г.Е. Залесского (1994), А.Г. Ковалева (1988), И.М. Краснобаева (1966), Н.А. Менчинской (1968), Т.С. Мухиной (1968), В.С. Мухиной (2000),

Ю.А. Самарина (1962), Т.С. Тамбовцевой (1968), Б.М. Теплова (1985) и др.

Взаимосвязь личности и мировоззрения подчеркивает С.Л. Рубинштейн [14]. Он считает, что личностью «...является человек, у которого есть свои позиции, свое яркое выраженное сознательное отношение к жизни, мировоззрение, к которому он пришел в процессе большой сознательной работы». Рассмотрим структуру личности для определения в ней места и роли мировоззрения.

Анализом феномена личности занимались Б.Г. Ананьев (2001), Л.С. Выготский (1991), М.С. Каган (1974), А.Г. Ковалев (1988), В.С. Леднев (2002), А.Н. Леонтьев (2004), К.К. Платонов (1986), С.Л. Рубинштейн (2003), Б.М. Теплов (1985) и др. Мы придерживаемся функционально-динамической концепции структуры личности К.К. Платонова, которая подтверждает доминирующее положение мировоззрения.

Согласно К.К. Платонову [15], *первая подструктура* включает социально обусловленные качества личности (направленность, отношение, потребности *мотивы, взгляды, идеалы*). *Вторая подструктура* отражает опыт индивида (знания, навыки, умения, привычки). *Третья подструктура* – это индивидуальные особенности познавательных, эмоциональных и волевых процессов личности. *Четвертая подструктура* – биологически обусловленные, наследственно заданные индивидуальные особенности личности. В *структуре личности мировоззрение занимает центральное место, имея не только прямые, но и обратные связи с первой, второй и третьей подструктурами, которые в форме сложившихся отношений потребностей, интересов, в свою очередь, влияют на мировоззрение личности, что необходимо учитывать в процессе его формирования*. Это взаимодействие было подчёркнуто Н.А. Менчинской и Т.К. Мухиной, которые полагают, что «мировоззрение» стоит над всеми подструктурами личности и одновременно связано с каждой из них. Вопрос о месте мировоззрения в структуре личности служит предметом теоретического и экспериментального анализа, многих учёных психологов и педагогов. Так Л.И. Божович, рассматривая личность и её формирование в детском возрасте, пришла к выводу, что человек тогда становится личностью, когда он достигает уровня психологического развития, способного управлять своим поведением и деятельностью. На этой стадии развития личности его психические процессы приобретают определённую структуру, центром которой является направленность. С точки зрения исследователя, в основе направленности личности лежит возникающая в процессе жизни и воспитания человека доминирующая система мотивов, в которой основные, ведущие мотивы, подчиняя себе все остальные, характеризуют строение мотивационной сферы человека. Возникновение такого рода иерархической системы мотивов обеспечивает наивысшую устойчивость личности. По Л.И. Божович [16], *мировоззрение, интегрируя в целостную структуру личности потребности и мотивы, является стабилизирующим фактором мотивационной сферы*.

С.Л. Рубинштейн считает, что мотивация – это «основное ядро психологии личности», выделяя среди свойств человека, обуславливающих его поведение, своеобразие его деятельности, систему мотивов и задач, которые ставит себе человек, свойств характера, его способности. А.Н. Леонтьев полагает, «сознательность знаний характеризуется именно тем, какой смысл приобретают они для человека», следовательно, осознанное действие определяется мотивом деятельности [17].

В своих работах Б.Г. Ананьев отмечает, что статус и социальные функции-роли, мотивация поведения и ценностные ориентации, структура и динамика отношений – всё это характеристики личности, определяющие её мировоззрение, жизненную направленность, общественное поведение, основные тенденции развития [18].

Углубляясь в исследование личности, Н.А. Менчинская констатирует, что «при наличии разных вариантов развития мировоззрения, можно, однако, уловить основную закономерность его формирования – устремлённость ко всё более и более широкому синтезу, органическому слиянию различных компонентов мировоззрения – знаний, отношений, готовности действовать. Наряду с тенденциями к слиянию различных компонентов мировоззрения отчётливо выступает и другая: всё более глубокая причастность всей личности к процессу её потребностей и мотивов, интеллекта, эмоций и воли» [19].

В ходе теоретического изучения литературы по данному аспекту нами выявлено что, не смотря на близость взглядов в педагогике и психологии, наблюдаются некоторые особенности в подходе к определению понятия «мировоззрение». Так, по мнению Л.П. Реутовой, «Психологи исходят из того, что мировоззрение личности есть форма индивидуального сознания, имеющая специфические особенности, обусловленные возрастными, индивидуальными различиями. В сформированном мировоззрении отражены образцы наиболее общих закономерностей природы, общества, психологической жизни человека сливаются с собственным, личностным отношением к ним» [20].

По мнению Б.И. Додонова, мировоззрение представляет собой фундаментальное образование достаточно зрелой психики, включающее в себя важнейшие знания человека о мире и отношения к нему, с позиции которых он осуществляет свою общую «...рекогносцировку действительности при выборке новых целевых программ своей жизни и при принципиальной оценке различных явлений и событий» [21, с. 126-130]. В этом определении отражён важный подход к формированию мировоззрения как непрерывной работы сознания, имеющей индивидуальные, и возрастные особенности развивающейся личности, что необходимо учитывать в специфической студенческой среде.

Изучение проблемы формирования и развития личности привели к пониманию мировоззрения как продукта особой внутренней деятельности человека. Это подчёркивается в сформу-

лированных в психологии представлениях о месте и функциях мировоззрения в структуре личности. «Вся сложность и своеобразие (с психологической точки зрения) понятия «мировоззрение» заключается в том, что оно одновременно связано с различными сторонами или «подструктурами» личности – со знаниями и умениями их применять в решении различных задач, с которыми человек сталкивается в своей жизни (т.е. интеллектуальной стороной личности); с направленностью личности – с её отношениями, мотивами, оценками, идеалами. При этом степень готовности к выработке собственного мировоззрения зависит от направленности личности, её моральных качеств. В тоже время мировоззрение само определяет направленность жизненных планов, формирования моральных качеств».

Интересным является деятельностный подход, лежащий в основе психологических изысканий Г.Е. Залесского, с представлением о мировоззрении личности как «как о системном образовании, способном не только выражать определённое отношение личности к окружающей действительности, но также побуждать направлять и организовывать её активность, участвовать в процессе соподчинения различных деятельностей и мотивов» [22].

Рассмотренные нами некоторые теоретические аспекты профессионального мировоззрения свидетельствуют о том, что данный аспект продолжает оставаться актуальной сферой научных интересов.

Библиографический список

1. Арутюнян, М.П. Мировоззрение: онтологический и методологический подходы: дис. ... д-ра филос. наук. – Хабаровск, 2006 352. – РГБ ОД, 71:07-9/123.
2. Платон. Диалоги. – М., 1986.
3. Аристотель. Сочинения: в 4 т. – М., 1983.
4. Гегель, Г.В.Ф. Философия религии: в 2 т. / пер. с нем. М.И. Левиной. – М., 1975. – Т. 1.
5. Кант, И. Критика способности суждения: сочинения в 6 т. – М., 1966. – Т. 1.
6. Дильтей, В. Типы мировоззрения и обнаружение их в метафизических системах // Культурология. – М., 1995.
7. Фрейд, З. Основные психологические теории в психоанализе / пер. М.В. Вульф, А.А. Спектор. – М., 2006.
8. Ясперс, К. Смысл и назначение истории: пер. с нем. – М., 1994.
9. Чирков, В.И. Межличностные отношения, внутренняя мотивация и саморегуляция // Вопросы психологии. – М., 1996. – № 32.
10. Богомолов, А.С. Основы теории историко-философского процесса: утверждено к печати Институтом философии АН СССР / А.С. Богомолов, Т.И. Ойзерман. – М., 1983.
11. Шинкарук, В.И. Логика, диалектика и теория познания Гегеля. – Киев, 1964.
12. Касьян, А.А. Контекст образования: наука и мировоззрение. – Н. Новгород, 1996.
13. Дружинин, В.Н. Психология: учебник для гуманитарных вузов / под ред. В.Н. Дружинина. – СПб., 2009.
14. Рубинштейн, С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. – СПб., 2003.
15. Платонов, К.К. Структура и развитие личности. – М., 1986.
16. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности. – М.; Воронеж, 1997.
17. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 2004.
18. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания. – СПб., 2001.
19. Менчинская, Н.А. Психологические проблемы формирования научного мировоззрения школьника. – М., 1968.
20. Реутова, Л.П. Система формирования и развития профессионально-педагогического мировоззрения учителя: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Майкоп, 2006.
21. Додонов, Б.И. Структура и динамика мотивов деятельности // Вопросы психологии. – 1984. – № 4.
22. Залесский, Г.Е. Психология мировоззрения и убеждений личности. – М., 1994.

Bibliography

1. Arutyunyan, M.P. Mirovozzrenie: ontologicheskij i metodologicheskij podkhodih: dis. ... d-ra filos. nauk. – Khabarovsk, 2006 352. – RGB OD, 71:07-9/123.
2. Platon. Dialogi. – M., 1986.
3. Aristotelj. Sochineniya: v 4 t. – M., 1983.
4. Gegelj, G.V.F. Filosofiya religii: v 2 t. / per. s nem. M.I. Levinoyj. – M., 1975. – T. 1.
5. Kant, I. Kritika sposobnosti suzhdeniya: sochineniya v 6 t. – M., 1966. – T. 1.
6. Diljtey, V. Tipih mirovozzreniya i obnaruzhenie ikh v metafizicheskikh sistemakh // Kuljtuologiya. – M., 1995.
7. Freyjd, Z. Osnovnihe psikhologicheskie teorii v psikhoanalize / per. M.V. Vulj, A.A. Spektor. – M., 2006.
8. Yaspers, K. Smihsl i naznachenie istorii: per. s nem. – M., 1994.
9. Chirkov, V.I. Mezhlchnostnihe otnosheniya, vnutrennyaya motivaciya i samoregulyaciya // Voprosih psikhologii. – M., 1996. – № 32.
10. Bogomolov, A.S. Osnovih teorii istoriko-filosofskogo processa: utverzhdno k pechati Institutom filosofii AN SSSR / A.S. Bogomolov, T.I. Oyjerman. – M., 1983.
11. Shinkaruk, V.I. Logika, dialektika i teoriya poznaniya Gegelya. – Kiev, 1964.
12. Kasjyan, A.A. Kontekst obrazovaniya: nauka i mirovozzrenie. – N. Novgorod, 1996.
13. Druzhinin, V.N. Psikhologiya: uchebnik dlya humanitarnihkh vuzov / pod red. V.N. Druzhinina. – SPb., 2009.
14. Rubinshteyn, S.L. Bihtie i soznanie. Chelovek i mir. – SPb., 2003.
15. Platonov, K.K. Struktura i razvitie lichnosti. – M., 1986.
16. Bozhovich, L.I. Problemih formirovaniya lichnosti. – M.; Voronezh, 1997.
17. Leontjev, A.N. Deyatel'nostj. Soznanie. Lichnostj. – M., 2004.
18. Anan'ev, B.G. O problemakh sovremennogo chelovekoznaniiya. – SPb., 2001.
19. Menchinskaya, N.A. Psikhologicheskie problemih formirovaniya nauchnogo mirovozzreniya shkol'nika. – M., 1968.
20. Reutova, L.P. Sistema formirovaniya i razvitiya professional'no-pedagogicheskogo mirovozzreniya uchitelya: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. – Maykop, 2006.
21. Dodonov, B.I. Struktura i dinamika motivov deyatel'nosti // Voprosih psikhologii. – 1984. – № 4.
22. Zaleskij, G.E. Psikhologiya mirovozzreniya i ubezhdenij lichnosti. – M., 1994.

Статья поступила в редакцию 10.12.13

УДК 37.01

Shafranova O.E. ESSENTIAL BASIS OF CONSTRUCTION OF LIFELONG PROFESSIONAL EDUCATION. The article considers the methodological bases of construction of lifelong professional education based on the essential understanding of the category «profession». The author substantiates the necessity to build the content of lifelong professional education based on an understanding of the profession as a way of being in the profession, as an objective activity, as the subject of activity, as professional community/

Key words: lifelong education, the essence of the profession, professional development.

О.Е. Шафранова, канд. пед. наук, доц., декан факультета дополнительного образования ФГБОУ ВПО «Амурский гос. университет», г. Благовещенск, E-mail: olga_shafranova@mail.ru

СУЩНОСТНЫЕ ОСНОВАНИЯ ПОСТРОЕНИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛА

В статье рассматриваются методологические основания построения непрерывного образования профессионала с опорой на сущностное понимание категории «профессия». Автор обосновывает необходимость построения содержания непрерывного образования профессионала с опорой на понимание профессии как способа бытия человека в профессии, как предметной и субъектной деятельности, как профессионального сообщества.

Ключевые слова: непрерывное образование, сущность профессии, профессиональное развитие.

Идея непрерывности образования современного человека зачастую трактуется так: современный человек вынужден постоянно образовываться, чтобы быть благополучным, успешным, счастливым и проч. Однако и ранее образование человека не заканчивалось с выдачей диплома об образовании. Перманентно он посещал курсы повышения квалификации, профессиональной переподготовки, семинары, студии, кружки, не говоря уже о самообразовании. Следовательно, человек и прежде, так или иначе, оказывался перед необходимостью включаться в образовательную деятельность.

Чем же современная идея образования через всю жизнь отличается от многовековой практики образования человека? Думается, ключевой особенностью является пересмотр подходов к ответу на вопрос: что должно стать целью и содержанием образования человека в условиях увеличения индекса инновационности жизни? Вызовы времени с очевидностью обнаруживают несостоятельность фактологического (знаниевого) залога в формулировании целей и конструировании содержания образования [1]. Осмысливаются и обсуждаются мировой педагогической общественностью новые подходы к построению непрерывного образования человека на самых разных его этапах: от внутриутробного до образования людей «третьего возраста». В сущности, необходимо таким образом подойти к обустройству непрерывного образования человека, чтобы он оказался готов решать задачи и проблемы, суть которых сегодня совершенно невозможно спрогнозировать.

Особую остроту эта проблема обретает в отношении построения непрерывного образования профессионала [2]. Меняется репертуар профессий. На смену навсегда ушедшим из жизни цивилизации профессиям появляются совершенно новые. Изменяется структура и характер профессиональной деятельности в целом ряде профессий, имеющих многовековую историю. К представителям целого ряда профессий предъявляются новые социокультурные требования. Очевидно, человеку недостаточно сегодня сосредоточить свое внимание на овладении специализированной информацией, определенным репертуаром специфических для профессиональной деятельности умений и навыков.

Одним из путей решения задачи обновления подходов к конструированию непрерывного образования профессионала является выстраивание образования в соответствии с сущностными характеристиками профессии как социокультурного феномена, а также с учетом логики и содержания процесса профессионального развития человека.

Профессия чаще всего идентифицируется с определенным видом деятельности. Собственно, в таком случае категория «профессия» практически сливается с категорией «профессиональная деятельность». В таком понимании профессия редуцируется до деятельности, а человек – до деятеля. В рамках поиска методологических оснований целостного понимания сущности

непрерывного образования как условия успешной профессиональной жизни человека такая редукция малопродуктивна.

Поэтому находим в современных формулировках определений термина «профессия», что профессия – это не только основной род занятий, трудовой деятельности человека, владеющего комплексом специальных знаний и практических навыков, которые приобретены в результате целенаправленной подготовки [3]; но социально-ценная и ограниченная вследствие разделения труда область приложения физических и духовных сил человека, дающая ему возможность получать взамен затраченного труда необходимые средства его существования и развития [4]; а также общность людей, занятых определенного рода трудовыми функциями [5].

Дальнейшее уточнение наполнения понятия «профессия» обращает внимание к близкому, но не идентичному понятию «специальность». Анализ показывает, что понятием «специальность» фиксируется обычно определенная сфера действительности как область приложения духовных и физических сил человека, удовлетворяющая некие социальные потребности. А термин «профессия» (лат. *professio* от *profiteor* – объявляю своим делом) закрепляет человекосоразмерность профессии, вводя в круг осмысливаемых аспектов профессии, ее носителя.

Понятие «специалист» закрепляет содержательную характеристику профессиональной жизни человека, т.е. то, какими именно профессиональными знаниями и навыками должен обладать представитель данной профессии для наиболее эффективного взаимодействия с выделенной специализированной областью действительности [6]. Анализируя наполнение понятия «профессионал» мы видим, что профессионалом называют не только того, кто сделал какие-либо занятия, деятельность своей профессией [7]. Это еще и индивид, овладевший нормами профессиональной деятельности и общения и осуществляющий их на *высоком уровне*; т.е. *хороший специалист, знаток, мастер* своего дела; избравший работу в какой-либо области постоянным, основным своим занятием, обратившим это занятие в профессию и обладающий необходимыми знаниями, пониманием дела и умениями [8].

Очевидно, что понятие «профессионал», в отличие от понятия «специалист» фиксирует внимание не только на возможных различиях в мере овладения человеком областью приложения своих физических и духовных сил, но на динамической, процессуальной природе овладения профессией.

Итак, сущность профессии выражена ее *социокультурным характером*, заявленным уже в самом значении латинского термина «*professio* – официально указанное занятие», выражающего определенную социальную роль, реализуемую человеком в рамках профессии, а также на наличие определенных закрепленных в культуре требований к данному виду трудовой деятельности, позволяющей удовлетворить исторически сложившиеся потребности конкретной социальной общности;

ее индивидуальным характером, обусловленным особенностями взаимодействия конкретного человека с определенной областью применения физических и духовных сил, заданной той или иной специальностью;

ее динамическим характером, закрепляющим процессуальность в овладении человеком теми или иными знаниями, компетентностями, качествами, которые необходимы для успешного существования в данной профессии.

Дополнить представление о сущности профессии позволяет анализ понятия «профессионализм». Долгое время этот термин характеризовал лишь высокий уровень овладения профессиональными знаниями и умениями. Современные же исследования профессионализма выходят за рамки понимания указанной категории как высокого уровня умелости профессионала. Все чаще профессионализм связывается с определенной системной организацией сознания, психики человека [9]. Системность этого феномена представлена наличием в нем двух подсистем: профессионализма деятельности и профессионализма личности. В акмеологической интерпретации профессионализм деятельности есть качественная характеристика субъекта труда, отражающая высокую профессиональную квалификацию и компетентность, разнообразие эффективных профессиональных навыков и умений, в том числе основанных на творческих решениях, владение современными алгоритмами и способами решения профессиональных задач, что позволяет осуществлять деятельность с высокой и стабильной продуктивностью. Профессионализм личности же определяется как качественная характеристика субъекта труда, отражающая высокий уровень развития профессионально важных и личностно-деловых качеств, высокий уровень креативности, адекватный уровень притязаний, мотивационную сферу и ценностные ориентации, направленные на прогрессивное развитие специалиста [10].

Таким образом, профессия не только закрепляет содержательные (предметные) характеристики профессиональной активности работника, ту специальность, которую человек осваивает, ту область приложения физических и духовных сил человека, которая задается этой специальностью, но предполагает наличие самих этих сил, т.е. отражает качественную характеристику овладения человеком данной специальностью. При этом такое качество связано и с продвижением человека к вершинам профессионализма деятельности, и с совершенствованием личности профессионала. Следовательно, рассматривая человека не как пассивное существо, отвечающее на внешние воздействия системой реакций, не как «винтик» государственно-производственной машины, не просто как продукт развития общества, необходимо согласиться с пониманием человека (профессионала) как субъекта [11], как «инициатора активности».

Сам факт наличия профессионалов с различным уровнем профессионализма не только подтверждает понимание профессии как субъектной жизнедеятельности с различной мерой субъектности, но влечет за собой необходимость признания некой профессиональной эволюции человека, в результате которой человек может менять качественные показатели как собственного профессионализма, так и своей профессиональной жизни.

Резюмируя, можно сделать вывод о том, что современный уровень развития человекознания требует осмысления сущности категории «профессия» в ее системной представленности, включающей понимание профессии как *способа бытия человека, как его предметной и субъектной деятельности, как профессионального сообщества*.

Профессиональная эволюция человека традиционно связывается с феноменом профессионализации. При этом речь идет не о профессионализации в широком социальном смысле как создании и развитии общественного института, правил и норм, связанных с формированием профессиональной структуры общества, а о профессионализации в индивидуальном смысле, как целостном, непрерывном процессе «становления личности как специалиста и профессионала, который начинается с момента выбора профессии, длится в течение всей профессиональной жизни человека и завершается, когда человек прекращает свою профессиональную деятельность» [12].

Термин «профессионализация» использовался в психологии преимущественно в отношении тех видов труда, содержание которых является некой неалгоритмизированной целостностью. Современное, более емкое понимание профессии, выходящее ее за рамки той или иной деятельности, позволяет ввес-

ти в круг настоящего исследования понятие «профессионализация» как адекватное сущности профессии. При этом профессионализация человека есть процесс, который влечет за собой различные, многогранные изменения, затрагивающие как духовный мир человека, так и нередко его внешний облик, влияя на формы его поведения, состояние здоровья и т.д. Тот факт, что содержательно профессионализация чаще всего рассматривается как развитие профессионала в трех сферах (деятельности, самосознания и общения), не только фиксирует процессуальность профессионализации, но и подтверждает необходимость осмысления развития человека в профессии как специалиста, субъекта деятельности, члена профессионального сообщества и носителя профессионального сознания.

Итак, с известной долей условности, термины «профессионализация», «профессиональная эволюция», «профессиональное развитие» могут рассматриваться как синонимичные понятия, употребление которых будет акцентировать, соответственно: 1) многоаспектность, сложность, неалгоритмизированность существования человека в профессии; 2) позитивный характер изменений в освоении человеком профессии; 3) поступательность, количественную и качественную динамику профессионального бытия человека.

Все это позволяет обозначить те контуры, в рамках которых поиск сущностных характеристик профессионального развития человека будет наиболее емким, что позволит, в свою очередь, более полно разрабатывать содержание непрерывного образования современного профессионала. Эти контуры обусловлены следующими позициями:

профессионализация как процесс освоения человеком сферы действительности, определяемой специальностью, задает масштаб анализа различных ее аспектов, фиксирующий взаимосвязи и взаимозависимость человека и объективной реальности;

профессионализация является не только неотъемлемой, но и весьма значимой частью жизни человека, поэтому исследование проблем профессионализации необходимо осуществлять в контексте целостного бытия человека;

профессионализация как развитие человека в профессии предполагает необходимость учета динамики этого процесса;

профессионализация представлена как процесс, осуществляющийся параллельно в рамках двух глобальных процессов: социализации и индивидуализации, отсюда корректнее использовать категорию «человек», а не категорию «личность», так как последняя акцентирует социальную сущность человека, а первая – не только объединяет в себе социальность и индивидуальность, но и позволяет ввести в круг осмысления духовное начало и его роль в профессионализации человека.

Анализ выделенных выше позиций позволяет предположить, что наибольшей объяснительной силой в поиске оснований для построения непрерывного образования современного профессионала обладает методология отношения «человек – мир», позволяющая осмыслить профессионализацию человека в категориях «мир», «человек», «отношение человек – мир».

Всеединство как методологический принцип требует введения проблемы профессионализации человека в контекст более масштабных процессов (бытия мира и бытия человека); а также фиксирует общую направленность всех этих процессов на возникновение Всемирности (глубинной внутренней упорядоченности между всеми элементами мира).

Методологический принцип развития задает необходимость применения процессуально-динамического подхода к анализу различных аспектов профессионализации человека. Рассмотрение бытия человека (его жизни) в динамике и полагание категории «развитие» в качестве одной из ключевых в настоящем исследовании не только позволяют более точно объяснить причины развития, механизмы разрешения противоречий, связи внутренних и внешних условий существования и функционирования [13] человека, но закрепляют потребность анализа профессионального развития человека в контексте развития отношения «человек – мир». При этом содержанием жизни человека, в целом, и его профессионализации, в частности, можно обозначить конструирование своего жизненного мира, возникающего в результате *развития жизненных отношений* как уникальных культурно-опосредованных отношений конкретного человека с собой, миром и другими людьми.

При этом *жизненный мир* понимается как многомерный мир опыта человека как системы сохраненных в памяти в опреде-

ленной последовательности на основе прожито-пережитых чувственных впечатлений и жизненных актов знаний человека о культурных средствах, наиболее адекватно отвечающих требованию установления гармоничного отношения конкретного человека с миром; а также это особая смысловая реальность, окружающая и включающая человека, являющаяся частью и продуктом уникальных отношений конкретного человека с миром — его жизненных отношений.

Осмысление фундаментальных характеристик мира и человека, сущности профессии и профессионала, бытия мира и бытия человека (его жизни) позволяют сформулировать понятие «профессиональное развитие человека»: профессиональ-

ное развитие человека есть система необратимых, направленных, качественных изменений профессионала как специалиста, субъекта деятельности, носителя профессионального сознания и члена профессионального сообщества, обусловленная качествами природного и культурного мира, качествами человека, его жизненного мира, а также качествами жизненных отношений (деятельности, поведения) человека с собой, миром и другими людьми.

Опора на такое объемное понимание профессии и профессионального развития человека позволит наиболее адекватно проектировать содержание непрерывного образования современного профессионала.

Библиографический список

1. Блинов, Л.В. Развитие идей интегрированного образования: от истории к современности / Л.В. Блинов, И.А. Макарова // Педагогическое образование и наука. — 2011. — № 5.
2. Лейфа, А.В. Развитие системы высшего профессионального образования в Российской Федерации / А.В. Лейфа, И.И. Лейфа // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. — 2012. — № 1. — Сер. Педагогика, психология.
3. Кохановский, В.П. Философия. — Ростов-на-Дону, 2000.
4. Маркова, А.К. Психология профессионализма. — М., 1996.
5. Климов, Е.А. Введение в психологию труда. — М., 1996.
6. Митина, Г.В. Личностная готовность педагогов к сопровождению социализации младших школьников // Образование и общество. — 2013. — № 1(78).
7. Большой толковый словарь русского языка / сост и гл. ред. С.А. Кузнецов. — СПб., 2000.
8. Словарь по социальной педагогике: учеб. пособие / авт.-сост. Л.В. Мардахаев. — М., 2002.
9. Климов, Е.А. Психология профессионала. — М.; Воронеж, 1996.
10. Богданов, Е.Н. Введение в акмеологию. — Калуга, 2000.
11. Брушлинский, А.В. Проблема субъекта в психологической науке // Психологический журнал. — 1991. — № 6. — Т. 12.
12. Турчинов, А.И. Профессионализация и кадровая политика: проблемы развития теории и практики. — М., 1998.
13. Кевбрин, Б.Ф. Развитие. Детерминизм. Закон. — М., 1998.

Bibliography

1. Blinov, L.V. Razvitie idey integririrovannogo obrazovaniya: ot istorii k sovremennosti / L.V. Blinov, I.A. Makarova // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. — 2011. — № 5.
2. Leyfa, A.V. Razvitie sistemih viysshego professionalnogo obrazovaniya v Rossiyskoy Federacii / A.V. Leyfa, I.I. Leyfa // Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta. — 2012. — № 1. — Ser. Pedagogika, psikhologiya.
3. Kokhanovskiy, V.P. Filosofiya. — Rostov-na-Donu, 2000.
4. Markova, A.K. Psikhologiya professionalizma. — M., 1996.
5. Klimov, E.A. Vvedenie v psikhologiyu truda. — M., 1996.
6. Mitina, G.V. Lichnostnaya gotovnostj pedagogov k soprovozhdeniyu socializacii mladshikh shkolnikov // Obrazovanie i obthestvo. — 2013. — № 1(78).
7. Bolshoy tolkovihsy slovarj russkogo yazihka / sost i gl. red. S.A. Kuznecov. — SPb., 2000.
8. Slovarj po socialjnoy pedagogike: ucheb. posobie / avt.-sost. L.V. Mardakhaev. — M., 2002.
9. Klimov, E.A. Psikhologiya professionala. — M.; Voronezh, 1996.
10. Bogdanov, E.N. Vvedenie v akmeologiyu. — Kaluga, 2000.
11. Brushlinskiy, A.V. Problema subjheкта v psikhologicheskoy nauke // Psikhologicheskij zhurnal. — 1991. — № 6. — T. 12.
12. Turchinov, A.I. Professionalizaciya i kadrovaya politika: problemih razvitiya teorii i praktiki. — M., 1998.
13. Kevbrin, B.F. Razvitie. Determinizm. Zakon. — M., 1998.

Статья поступила в редакцию 14.12.13

УДК 371:351

Tarasov D.Y. THEORETICAL APPROACHES TO UNDERSTADING PROFESSIONAL OUTLOOK OF OFFICER INTERIOR MINISTRY TROOPS RUSSIA. This article analyzes the characteristics of the individual professional outlook, considered opinion of the authors of modern research on the subject. Separately lit professional outlook officer Russian Interior Ministry troops, theoretical and methodological approaches of its formation.

Key words: professional outlook, features professional outlook, outlook professional officer Russian Interior Ministry troops, theoretical and methodological base for creating professional outlook officer Russian Interior Ministry troops.

Д.Ю. Тарасов, преп. Новосибирского военного института внутренних войск им. генерала армии И.К. Яковлева МВД России, г. Новосибирск, E-mail: parus77777@yandex.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПОНИМАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ ОФИЦЕРА ВНУТРЕННИХ ВОЙСК МВД РОССИИ

Статья посвящена анализу отдельных характеристик профессионального мировоззрения, рассматриваются мнение авторов современных исследований по данному вопросу. Отдельно освещено профессиональное мировоззрение офицера внутренних войск МВД России, теоретико-методологические подходы его формирования.

Ключевые слова: профессиональное мировоззрение, функции профессионального мировоззрения, профессиональное мировоззрение офицера внутренних войск МВД России, теоретико-методологические основания формирования профессионального мировоззрения офицера внутренних войск МВД России.

Понимание профессионального мировоззрения современного военнослужащего – офицера внутренних войск МВД России основано на теоретическом изучении и анализе этого понятия в современных педагогических и психологических исследованиях.

В научной литературе широко освещены исследования мировоззренческой проблематики, проводившиеся под руководством Э.И. Монозона (1987) и Р.М. Роговой (2003). В педагогике распространённым является определение мировоззрения сформулированное Э.И. Монозоном. Учёный считает, что мировоззрение представляет собой обобщённую систему взглядов, убеждений и идеалов, в которые человек выражает своё отношение к окружающей его социальной и природной среде. Являясь обобщением знаний, опыта и эмоциональных оценок, в которых отражены особенности общественного бытия человека, мировоззрение определяет личностную позицию субъекта в исторически конкретной системе общественных отношений. Предметом мировоззрения являются наиболее общие существенные черты, свойства, законы объективного мира, охватывающие как природу, общество в целом, так и непосредственную природную и социальную среду деятельности человека, класса, общества. Мировоззрение отражает действительность через призму его целей и интересов и является способом духовно-практического освоения мира. Оно представляет собой совокупность знаний о мире и духовно-практическое отношение к нему, их сплав, что придаёт мировоззрению целостность специфичность, несводимость ни к каким иным духовным явлениям. Содержание мировоззрения составляли философские, естественнонаучные и социально-политические взгляды и убеждения и вытекающие из них общественно-политический, нравственный и эстетический идеалы человека [1].

Под руководством Р.М. Роговой [2] проводились исследования по становлению гуманистического мировоззрения личности (В.М. Гайнулина, Е.П. Бельчикова (1985), Г.В. Мухаметзянова (2002), В.И. Петрова, Н.И. Монахов (1981) Под гуманистическим мировоззрением Р.М. Рогова понимает область нравственного, эстетического, политического, сознания. Это личностные взгляды и убеждения, прочувствованные и глубоко осознанные, определяющие духовность, ценностные ориентации детей и молодёжи, собственное «Я» творческое и деятельностное отношение к миру, к людям, к своему месту в обществе. Важным моментом в этом определении является акцент на личностные взгляды и убеждения, служащие основой духовности формирующейся личности. Школа Р.М. Роговой следуя по пути глобализации знаний, предлагает новый поиск мировоззренческих установок, принимая структуру планетарного мышления. Интересен подход к этой проблеме, основанный на противоречиях, связанных с ценностными ориентациями современной цивилизации. Представитель этой же школы Е.П. Бельчикова полагает, что мировоззрение личности представляет собой синтез, диалектическое единство общего, объективно существующего представления о мире и конкретно-индивидуального видения мира свободным, независимо мыслящим человеком, решения своих противоречий, достижений, надежд. Это определение подчёркивает «лично-практическую» плоскость мировоззрения, учитывающую его индивидуальные особенности [3, с. 57-63].

В педагогике есть и иные подходы к определению мировоззрения. Так И.Ф. Харламов определяет мировоззрение как специфическую форму сознания человека, включающую в себя систему его знаний, взглядов, убеждений и идеалов, в которых выражается его отношение к развитию природы и общества, и которые определяют его общественно-политическую и нравственно-эстетическую позицию, и поведение в различных сферах жизни [4].

П.Ф. Каптерев рассматривает его в качестве самостоятельного элемента собственного опыта жизнедеятельности человека. «Мировоззрение выступает как единство интеллектуального и эмоционального отношения к миру» [5].

И.Я. Лернер полагает, «мировоззрение...представляет собой систему научно-обоснованных взглядов на природу и общество, составляющих осознанные личные убеждения, оно определяет отношение человека к окружающему миру и проявляется в деятельности человека, в его поведении» [6]. Учёный считает, что к трактовке мировоззрения с точки зрения педагогики целесообразно подходить с определёнными требованиями. Так, по мнению И.Я. Лернера, неприемлемо выражение «обобщённые» или «предельно обобщённые» знания, так как неясен ниж-

ний предел обобщённости, за гранью которого ещё нет мировоззрения. Интересен подход И.Я. Лернера (1980) к анализу не мировоззренческих знаний, которые он подразделяет на три группы: предметные знания, создающие исходную базу мировоззренческого характера после обобщения ряда исходных знаний; знания несущие прямую мировоззренческую нагрузку. Процесс целенаправленного формирования мировоззрения, по мнению И.Я. Лернера, непременно должен включать знания третьей группы и выведение из них собственных мировоззренческих идей.

Б.Т. Лихачёв определял научное мировоззрение как органическое единство конкретно-исторического содержательного взгляда на мир, научно обоснованных убеждений относительно законов развития природы и общества, социально-экономического уклада жизни, системы общественно-политических отношений, определяющих активную жизненную позицию человека [7]. Интерес представляет точка зрения Л.П. Реутовой, согласно которой научное мировоззрение есть наиболее общая, высшая форма общественного развития. Она включает в себя систему философских, экономических и социально-политических взглядов. Мировоззренческие идеи пронизывают все другие формы общественного сознания, объединяют их в единую целостно-ориентированную систему [8].

Среди научных актуальных трудов, в которых представлена мировоззренческая проблематика в педагогике, следует отметить работы М.А. Дмитриевой (2001), Т.Я. Железновой (1996), А.Л. Жохова (1999), В.Н. Жуковой (1993), Б.М. Целковикова (1999) и др.

Любое мировоззрение служит определённым целям, выполняет определённые функции. Многообразие и сложность самого содержания мировоззрения обусловило многогранность его функционального состава, отражающего цели и задачи, стоящие в сфере человеческой жизнедеятельности и духовной культуре общества. Ряд исследователей (А.Г. Спиркин (2006), В.В. Ким (2002), В.А. Щербинин (1989), В.И. Купцов (1994) и др.) в состав функций мировоззрения вводят: идеологическую, социально-гуманистическую, ориентирующую, интерпретационную, методологическую, синтезирующую и др. Некоторые исследователи, в частности А.К. Гостищев (1984), предлагают включить в мировоззрение *управленческую* функцию, сущность которой выражалась бы в принятии решений по управлению обществом и социальными процессами. Смысловая составляющая функций мировоззрения следующая:

Социально-гуманистическая, идеологическая функции мировоззрения выполняют задачу переустройства общества, основываясь на социально-гуманистических, ценностных мировоззренческих установках.

Ориентирующая функция способствует осознанию человеком себя как личности в определении характера и направленности своей деятельности.

Интерпретационная функция выражается в философском осмыслении данных науки, мировоззренческой интерпретации открытых закономерностей, как природных, так и социальных... «вскрывая мировоззренческий смысл фундаментальных открытий, философия тем самым способствует также и максимальному использованию их эвристического потенциала в других науках и иных областях человеческой деятельности».

Синтезирующая функция проявляется в том, что происходит сведение в единую мировоззренческую систему эстетических и нравственных взглядов, научных выводов, непосредственного жизненного опыта человечества, его практики [9].

Просветительная состоит в том что, научное мировоззрение делает для человека понятным мир природы и общества, формирует просвещённое сознание, избавляет от социальных, политических, религиозных предрассудков и пережитков. Оно вооружает методологией, совокупностью исходных философских принципов и методов познавательной деятельности, обогащает человека системой духовно-ценностных ориентаций.

Воспитательная функция мировоззрения реализуется в результате того, что принятые мировоззренческие взгляды и убеждения способствуют формированию определённых морально-волевых качеств личности и эстетического отношения к действительности. Верность убеждениям, необходимость отстаивать свою позицию предполагает твёрдость характера, убеждённости настойчивость и волю. Эти нравственные качества воспитываются в единстве с чувствами гуманизма, ответственности, дога, эстетическими идеалами общественной и личной жизни.

Рефлексивная (развивающая) функция заключается в том, что внутренняя духовная работа по усвоению содержания мировоззрения, прежде всего, активизирует мыслительную деятельность личности, так как в основе профессионального мировоззрения лежат принципы диалектического подхода к рассмотрению и освоению действительности, что делает мышление гибким, творческим, изучающим явления в движении и взаимосвязи. Развивается способность к новым обобщениям, к творческому осмыслению явлений природы и общества.

Организационная функция мировоззрения проявляется в том, что оно является исходной позицией в практической деятельности людей.

Прогностическая функция мировоззрения, основывающаяся на знании законов общественного развития, заключается в научно-теоретическом и практическом осмыслении тенденции, выдвижению идей по созданию будущего в настоящем.

Онтологическая функция, подразумевает способность описывать мир с помощью таких категорий как «бытие», «материя», «развитие», «необходимость и случайность» и т.д., проявляется в понимании природы ценностей, их места в реальной жизни, структуре ценностного мира и связи ценностей между собой. Человек есть мера всех вещей и рассматривается как наивысшая ценность, а все его действия, их результат и последствие рассматриваются с точки зрения категорий «добра» и «зла».

Рассмотренные нами теоретические аспекты мировоззрения позволяют нам подробнее осветить специфику профессионального мировоззрения офицера внутренних войск МВД России.

Анализ теоретических источников и реальная практическая служебно-боевая деятельность свидетельствует, что основой профессионального мировоззрения личности офицера внутренних войск МВД России выступают ценностные ориентации, отражающие нравственный базис профессии. От того, в какой мере профессиональные ценности приобретают для военного специалиста личностный смысл и значимость, во многом зависит результативность его деятельности. Офицер, являясь основой любой военной организации общества, должен обладать профессиональным мировоззрением, так как именно оно выступает фактором, способствующим профессиональной направленности личности и отражающим нравственный базис профессии. Анализ исследований по данной проблематике (О.М. Алексеенко 1996, А.В. Барабанщиков 1989, В.И. Вдовюк 1983, Л.Ф. Железняк 1968, и др.) позволяет сделать вывод, что профессиональное мировоззрение – это интегративная система профессиональных качеств миропонимания и мировосприятия специалиста, формируемых под влиянием знаний и опыта в сфере практической деятельности. Учитывая общепрофессиональную военную специфику, мы можем констатировать, что мировоззрение офицера внутренних войск МВД России является профессиональным и выделяется в особую категорию, основанную на нравственных нормах, системе традиций, идеалов, ценностей военной службы, к которым относятся: обеспечение безопасности личности общества и государства от преступных и иных противоправных посягательств [10], престиж военной службы, гражданственность, воинская честь, достоинство офицера, войсковое товарищество, статус военнослужащего в обществе, организованный образ жизни, воинские ритуалы, специфический характер и условия службы, возможность карьерного роста по военной службе и др.

Профессиональное мировоззрение будущего офицера внутренних войск МВД России имеет свою специфику и представляет собой сложное системное образование, включающее компоненты: *познавательный* (знание законов общественного развития и достижений естественных и прикладных наук, связанных с профессиональной деятельностью); *ценностно-нормативный* (сформированность социальных, личностных, профессиональных ценностей и идеалов, правовой культуры и правового сознания, направляющих саморазвитие офицера); *эмоционально-волевой* (сформированность эмоционального интеллекта, его структурных компонентов: самосознания, самоконтроля, социальной чуткости, умения управлять отношениями); *операциональный* (умения и навыки, основанные на нормах профессиональной деятельности, предполагающие установку на восприятие и понимание явлений социальной действительности); *оценочно-рефлексивный* (понимание собственной значимости, познание себя, самооценка, самореализация и рефлексия осуществляемой профессиональной деятельности) компоненты (С.В. Манецкая 2012) [11], развитие которых возможно на осно-

ве современных методолого-теоретических подходов и педагогического опыта в решении проблемы формирования у будущих офицеров внутренних войск МВД России профессионального мировоззрения. Одним из перспективных, по нашему мнению, является нами личностно-ориентированный подход формирования профессионального мировоззрения офицера внутренних войск ВД России.

Центрирующими функциями профессионального мировоззрения офицеров внутренних войск МВД России являются: *онтологическая, аксиологическая, организационная, и рефлексивная*, обусловлено это тем, что они в большей мере отражают функциональную структуру мировоззрения современного офицера войск правопорядка.

Современные научные исследования показывают, что теоретико-методологическими основаниями формирования профессионального мировоззрения офицеров внутренних войск МВД России выступают:

системный подход (А.Н. Аверьянов (1987), И.В. Блауберг (1983), В.П. Кузьмин (1976), В.Н. Садовский (1974) и др.), предполагающий рассмотрение военного профессионального образования в его целостности. Эта целостность обусловлена следующими отношениями: единство всех функций профессиональной подготовки, теоретического и практического обучения; интеграция профессий (военной и гражданской) и содержания образования; взаимосвязь внутренних и внешних факторов в развитии военного образования в системе военных институтов внутренних войск МВД России; взаимодействие потребностно-мотивационной и ценностно-ориентационной сфер личности будущего офицера внутренних войск МВД России;

культурологический подход (Е.В. Бондаревская (1997), Л.П. Буева (1988), В.И. Вдовюк (1983), И.А. Зимняя (2004), А.В. Мудрик (2002), В.А. Сластёнин (2002), и др.), дающий возможность уделять главное внимание ценностям и достижениям в профессиональной деятельности офицера внутренних войск МВД России, использовать накопленный опыт в подготовке курсантов;

ситуационно-функциональный подход, разработанный Э.Г. Малинчук (1997) и получивший развитие в работах И.И. Макашиной (2007), И.В. Маричева, Ю.Н. Сеницына (2012) и др., согласно которому в образовательной ситуации по мере накопления в сознании курсанта нового продукта, его сознание обогащается, а это влияет на все компоненты ситуации, которая непрерывно изменяется и влияет на процессы в функциональных системах. Содержание действий в них поднимается на более высокий уровень и будет способствовать обогащению текущего состояния формируемого системного образования;

аксиологический подход (А.В. Барабанщиков (1989), Л.П. Буева (1988), О.Г. Дробницкий (2000), А.П. Здравомыслов (1986), В.А. Караковский (1979), В.А. Сластёнин (2002), Г.Н. Филонов (2001) и др.), позволивший раскрыть значение личностных ценностей как основы мировоззрения личности и обеспечивающий возможность её дальнейшего саморазвития;

личностно-ориентированный подход, получивший широкое освещение в работах Е.В. Бондаревской [12], И.С. Якиманской, В.В. Серикова [13; 14, с. 11-15.] и др. и создающий условия для развития личности курсанта, что позволит ему в будущем чувствовать себя уверенным и конкурентоспособным при любых обстоятельствах, способствующий развитию его мировоззрения и личности.

Таким образом, опираясь на приведённые выше теоретические аспекты, можно констатировать, что мировоззрение офицера внутренних войск МВД России является профессиональным и выделяется в особую категорию, основанную на нравственных нормах, системе традиций, идеалов, ценностей военной службы, к которым относятся: обеспечение безопасности личности общества и государства от преступных и иных противоправных посягательств, престиж военной службы, гражданственность, воинская честь, достоинство офицера, войсковое товарищество, статус военнослужащего в обществе, организованный образ жизни, воинские ритуалы, специфический характер и условия службы, возможность карьерного роста по военной службе и др. Оно имеет свою специфику и представляет собой сложное системное образование, включающее: познавательный; ценностно-нормативный; эмоционально-волевой; операциональный; оценочно-рефлексивный компоненты, развитие которых возможно на основе современных методолого-теоретических подходов, в том числе личностно-ориентированного создающего условия для развития личности курсанта его про-

фессионального мировоззрения, что позволит ему в будущем чувствовать себя уверенным и конкурентоспособным при любых обстоятельствах.

Учитывая сложность задач, повседневно выполняемых офицерами внутренних войск МВД России, по обеспечению

безопасности личности, общества, государства, защите конституционных прав и свобод граждан, значение и перспективность научных исследований профессионального мировоззрения выпускников ВУЗОВ внутренних войск МВД России трудно переоценить.

Библиографический список

1. Моносзон, Э.И. Становление и развитие советской педагогики, 1917-1987: книга для учителя. – М., 1987.
2. Рогова, Р.М. Становление самосознания личности школьника / Р.М. Рогова, Г.Н. Филонov, Г.Н. Волков, Л.П. Печко; под общ. ред. Р.М. Роговой. – М., 2003.
3. Бельчикова, Е.П. Диагностирование уровня сформированности системы философских понятий у старших школьников // Формирование коммунистического мировоззрения школьников. – Куйбышев, 1985.
4. Харламов, И.Ф. Педагогика. – М., 1999.
5. Каптерев, П.Ф. Единая всеобщая школа // Педагогическая мысль. – 1919. – № 7-9.
6. Лернер, И.Я. Процесс обучения и его закономерности. – М., 1980.
7. Лихачев, Б.Т. Педагогика. Курс лекций: к учеб. пособию для студентов пед. учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК. – М., 1992.
8. Реутова, Л.П. Система формирования и развития профессионально-педагогического мировоззрения учителя: автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра пед. наук: специальность 13.00.08 «Теория и методика проф. Образования». – Майкоп, 2006.
9. Купцов, В.И. Человек и общество. Современный мир / под ред. В.И. Купцова. – М., 1994.
10. Федеральный закон от 06.02.1997 № 27-ФЗ (ред. от 04.03.2013) «О внутренних войсках Министерства внутренних дел Российской Федерации» «Собрание законодательства РФ», 10.02.1997, N 6, ст. 711., ст. 1.
11. Манецкая, С.В. Формирование профессионального мировоззрения будущих офицеров запаса в образовательном процессе гражданского морского вуза: дис. ... канд. пед. наук. – Великий Новгород, 2012.
12. Бондаревская, Е.В. Введение в педагогическую культуру: учеб. пособ. / под ред. Е.В. Бондаревской. – Ростов-на-Дону, 1995.
13. Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М., 1996.
14. Сериков, В.В. Личностно-ориентированное образование // Педагогика. -1994. – № 5.

Bibliography

1. Monoszon, E.I. Stanovlenie i razvitie sovetsoj pedagogiki, 1917-1987: kniga dlya uchitelya. – M., 1987.
2. Rogova, R.M. Stanovlenie samosoznaniya lichnosti shkol'nika / R.M. Rogova, G.N. Filonov, G.N. Volkov, L.P. Pechko; pod obsh. red. R.M. Rogovoy. – M., 2003.
3. Beljchikova, E.P. Diagnostirovanie urovnya sformirovannosti sistemih filosofskikh ponyatiy u starshikh shkol'nikov // Formirovanie kommunistsicheskogo mirovozzreniya shkol'nikov. – Kuybyshev, 1985.
4. Kharlamov, I.F. Pedagogika. – M., 1999.
5. Kapterev, P.F. Edinaya vseobshaya shkola // Pedagogicheskaya misl'. – 1919. – № 7-9.
6. Lerner, I.Ya. Process obucheniya i ego zakonornosti. – M., 1980.
7. Likhachev, B.T. Pedagogika. Kurs lekciy: k учеб. posobie dlya studentov ped. учеб. zavedeniy i slushateley IPK i FPK. – M., 1992.
8. Reutova, L.P. Sistema formirovaniya i razvitiya professional'no-pedagogicheskogo mirovozzreniya uchitelya: avtoref. dis. na soisk. uchen. step. d-ra ped. nauk: special'nost' 13.00.08 «Teoriya i metodika prof. Obrazovaniya». – Maykop, 2006.
9. Kupcov, V.I. Chelovek i obshchestvo. Sovremenniy mir / pod red. V.I. Kupcova. – M., 1994.
10. Federal'niy zakon ot 06.02.1997 № 27-FZ (red. ot 04.03.2013) «O vnutrennikh voyskakh Ministerstva vnutrennikh del Rossiyskoy Federacii» «Sobranie zakonodatel'stva RF», 10.02.1997, N 6, st. 711., st. 1.
11. Maneckaya, S.V. Formirovanie professional'nogo mirovozzreniya budutshikh oficerov zapasa v obrazovatel'nom processe grazhdanskogo morskogo vuza: dis. ... kand. ped. nauk. – Velikiy Novgorod, 2012.
12. Bondarevskaya, E.V. Vvedenie v pedagogicheskuyu kulturu: учеб. posob. / pod red. E.V. Bondarevskoy. – Rostov-na-Donu, 1995.
13. Yakimanskaya, I.S. Lichnostno-orientirovannoe obuchenie v sovremennoy shkole. – M., 1996.
14. Serikov, V.V. Lichnostno-orientirovannoe obrazovanie // Pedagogika. -1994. – № 5.

Статья поступила в редакцию 10.12.13

УДК 378

Ustinova L.G. FORMATION OF PEDAGOGIC TECHNOLOGIES OF POLICE FORCES' OFFICERS. The problem of the formation of the intellectual abilities of the individual creativity, studying the functions of creative abilities and the criteria for its detection in the activities personality.

Key words: technology, pedagogy, educational work, process, education, formation, methods, techniques, knowledge, beliefs, individual style.

Л.Г. Устинова, канд. социол. наук, доц., полковник полиции, начальник каф. общеправовых дисциплин ФГКОУ ВПО «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» Ставропольский филиал, г. Ставрополь, E-mail: Larisa151@inbox.ru

КОНСТРУИРОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ВОСПИТАНИЯ СОТРУДНИКОВ ОВД

В статье рассматривается проблема способов и методов конструирования технологий воспитания кадрового состава Органов внутренних дел, виды воспитательной работы, а так же методика ее организации.

Ключевые слова: технология, воспитание, воспитательная работа, процесс, обучение, формирование, методы, способы, знания, убеждения, индивидуальный стиль.

В настоящее время в государственной политике происходят процессы преобразования в экономической, политической, духовной и социальной жизни страны, что существенно влияет на государственную кадровую политику, целью которой является укомплектование всех сфер государственного управления высококвалифицированными, хорошо подготовленными в профессиональном плане специалистами.

Кадровая политика МВД России предназначена для определения путей и методов совершенствования системы воспитательной работы с кадрами, разработки перспектив развития кадрового потенциала Министерства. Ее целью является формирование высокопрофессионального, стабильного, оптимально сбалансированного кадрового корпуса органов внутренних дел, наиболее полно соответствующего современным и прогнозиру-

емым социально-политическим, экономическим, криминогенным и другим условиям, способного эффективно решать задачи, поставленные перед Министерством, обществом и государством.

Воспитательная работа в органах внутренних дел – это целенаправленная деятельность руководителей всех рангов, сотрудников кадровых и воспитательных аппаратов, общественных институтов по формированию у личного состава высоких гражданских, морально-психологических и профессиональных качеств, мобилизации его на успешное выполнение оперативно-служебных задач, укрепление законности и служебной дисциплины.

Актуальность воспитательной работы с личным составом ОВД в настоящее время определяется следующими факторами: снижением уровня морально-психологического состояния личного состава; утратой профессионализма и снижением уровня общей культуры сотрудников; падением в обществе рейтинга и престижа службы в органах внутренних дел; возросшими физическими, моральными и психологическими нагрузками; снижением эффективности информационного и психолого-педагогического обеспечения оперативно-служебной деятельности сотрудников и пр.

Воспитание – одно из основополагающих педагогических явлений в системе педагогической реальности общества и жизни каждого человека. Воспитание – это процесс формирования важнейших социальных качеств человека как гражданина и носителя общечеловеческих ценностей: духовных, мировоззренческих, моральных, гуманистических, патриотических, культурных, поведенческих, правовых, трудовых и т.п. Общие законы педагогики воспитания в равной степени применимы и к работе с сотрудниками правоохранительных органов. Сотрудники ОВД на профессиональной основе решают задачи по защите жизни, здоровья и прав гражданина, что делает службу в правоохранительных органах особым видом государственной службы [1].

Состоящая из нескольких видов, разнообразная по своему содержанию, формам и методам воспитательная работа составляет основу целостности и гармоничности воспитанности сотрудника ОВД. Все направления воспитательной работы решают свои собственные задачи, образуя во взаимосвязи систему видов воспитания, что обеспечивает всесторонность его содержания. Основными видами воспитания сотрудника ОВД являются следующие: государственно-профессиональное воспитание; патриотическое воспитание; профессионально-нравственное воспитание; профессионально-правовое воспитание.

Педагогические идеи известного ученого В.П. Давыдова, предложенные им в рамках разработки проблем «воспитывающего обучения» определяют воспитывающее обучение как процесс комплексного организованного и систематического воздействия на психологию обучающихся в целях обеспечения глубокого творческого усвоения научных знаний, превращения их в стойкие убеждения, формирования профессиональных навы-

ков и умений в единстве с поведением, отвечающим требованиям воинской службы и современного боя.

Преднамеренная инструменталка различных видов учебных занятий составляет технологию воспитания для всестороннего формирования личности военного специалиста. «Набор инструментов» для творческого конструирования различных технологий воспитания предложен в таблице 1 [2].

Для того чтобы смоделировать технологию воспитания необходимо учесть сильные и слабые стороны содержания конкретных наук. В этой связи большим практическим значением обладает выделение существенно-значимых признаков организации, содержания и методики основных видов учебных занятий, определяющих их воспитывающий характер. Например, для лекции по ее содержанию в число таких признаков и условий входят идейно-теоретический и научный уровень, убедительность и доказательность, новизна и информированность, связь с жизнью и практикой работы, соответствие содержания особенностям изучаемой дисциплины и степени подготовленности обучаемых.

Весьма значимыми для технологии воспитания с точки зрения методики и организации являются свободное, эмоциональное и увлекательное изложение, побуждение к размышлению и поиску истины, взаимопонимание, постоянный контакт с аудиторией, четкость структуры, логичность, культура речи, ее простота и правильность, выразительность, адекватно избираемые интонация, темп речи, ее звучание, мимика воспитателя, его авторитетность, умелое использование средств наглядности. При этом необходимо отметить возможность и необходимость определенной алгоритмизации воспитательного процесса.

В числе наиболее существенных признаков технологии воспитания в органах внутренних дел не последнее место отводится функционированию процедуры педагогического мониторинга эффективности воспитательных взаимодействий на различных этапах технологической цепочки. С учетом этих позиций можно выработать следующий алгоритм воспитательного воздействия, который может быть эффективно реализован и в ходе занятий в сфере практической деятельности сотрудников органов внутренних дел (таблица 2) [2].

Цифрами от 1 до 9 обозначены основные «ячейки» приложения воспитательных воздействий воспитателя по отношению к сотрудникам.

Сфера практической деятельности сотрудников позволяет в полной мере реализовать личностно-социально-деятельностный подход к воспитанию в органах внутренних дел. Здесь воспитываемые проявляют получаемые знания в конкретных поступках, формируя индивидуальный стиль деятельности.

Наиболее полно технология воспитательного воздействия на сотрудников органов внутренних дел может быть представлена в следующих звеньях (см. таблицу 2, вариант «В»): приобретение сотрудниками определенного багажа знаний в ходе учеб-

Таблица 1

Способ конструирования технологий воспитания

Воспитательные возможности (функции)	Перечень методов
Формирование внутренних суждений, взглядов, мотивов	Лекция, показ (демонстрация), естественная и изобразительная наглядность и др.
Упрочение внутренних позиций, убеждений	Самостоятельное изучение литературы, боевой техники, вооружения, обсуждение учебного материала
Накопление опыта творческой деятельности и уставного поведения в ходе практического применения знаний, выработки навыков и умений	Исследовательский метод – выполнение курсовых и лабораторных работ; метод практических работ – стажировка, войсковая практика
Оценка и проверка результатов обучения и воспитания	Наблюдение, беседы, уставный опрос, анализ результатов деятельности и др.

Таблица 2

Алгоритм воспитательного воздействия

ВАРИАНТ «А»	ВАРИАНТ «Б»	ВАРИАНТ «В»
1. ЗНАНИЯ	4. МИРОВОЗЗРЕНИЕ	7. УБЕЖДЕНИЯ
2. ОСМЫСЛЕНИЕ	5. ОТНОШЕНИЕ	8. ПОЗИЦИЯ
3. ДЕЙСТВИЕ	6. ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ	9. ИНД. СТИЛЬ
(поступки)	(поведение)	(привычки)

ных занятий; превращение полученных знаний в конкретные взгляды после их переосмысления; реализация знаний и взглядов в отдельных действиях; включение сотрудников в педагогически целесообразную деятельность; выработка определенного отношения к степени успешности реализации в практической деятельности получаемого в процессе обучения знания; формирование мировоззрения специалистов ОВД; укрепление убеждений сотрудников ОВД; выработка лично и профессионально значимых позиций; формирование индивидуального стиля поведения. Поэтапное прохождение всех перечисленных этапов позволяет вести речь о постепенной выработке определенных качеств личности [3].

Библиографический список

1. Юридическая педагогика: учебник для студентов вузов, обучающихся по специальности 021100 «Юриспруденция» / под ред. проф. В.Я. Кикотя, проф. А.М. Столяренко. – М., 2004.
2. Воспитательная работа с личным составом в системе Министерства внутренних дел Российской Федерации: учебник / под общ. ред. В.Я. Кикотя. – М., 2009.
3. Организация воспитательной работы с личным составом органов внутренних дел: курс лекций / С.Н. Тихомиров [и др.]. – М., 2012.

Bibliography

1. Yuridicheskaya pedagogika: uchebnik dlya studentov vuzov, obuchayutikhhsya po specialnosti 021100 «Yurisprudenciya» / pod red. prof. V.Ya. Kikotya, prof. A.M. Stolyarenko. – M., 2004.
2. Vospitatelnaya rabota s lichnim sostavom v sisteme Ministerstva vnutrennikh del Rossiyskoy Federacii: uchebnik / pod obth. red. V.Ya. Kikotya. – M., 2009.
3. Organizaciya vospitatelnoy raboty s lichnim sostavom organov vnutrennikh del: kurs lekciy / S.N. Tikhomirov [i dr.]. – M., 2012.

Статья поступила в редакцию 27.12.13

УДК 378.126

Shafranova O.E. CONSTRUCTION SYSTEM I-IMAGES OF A HIGHER SCHOOL TEACHER IN THE PROCESS OF LIFELONG EDUCATION: AXIOLOGICAL APPROACH. The article analyzes the content of lifelong education higher school teacher in the construction system I-images. The author proves necessity of axiological approach to the design of this aspect of lifelong education higher school teacher.

Key words: higher school teacher, lifelong education, axiological approach.

О.Е. Шафранова, канд. пед. наук, доц., декан факультета дополнительного образования
ФГБОУ ВПО «Амурский гос. университет», г. Благовещенск, E-mail: olga_shafranova@mail.ru

КОНСТРУИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ Я-ОБРАЗОВ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В ПРОЦЕССЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД

В статье анализируется содержание непрерывного образования преподавателя высшей школы в таком его аспекте как конструирование системы Я-образов. Автор обосновывает необходимость аксиологического подхода к проектированию этого аспекта непрерывного образования преподавателя высшей школы.

Ключевые слова: преподаватель высшей школы, непрерывное образование, аксиологический подход.

Ключом к пониманию такого содержательного элемента непрерывного образования преподавателя высшей школы, как система Я-образов, можно рассматривать утверждение А.В. Луначарского о том, что «образованный человек – человек, в котором доминирует образ человеческий» [1, с. 354].

В профессиональном сущность Я-образа чаще всего исследуется в контексте разработки различных аспектов профессионального самосознания, которое принадлежит человеку как способ работы, как устойчивое индивидуальное образование, включающее в себя мотивационную и операциональную стороны деятельности, характеризующиеся устойчивостью в предпочтениях и продуктивностью.

Когнитивная заданность системы Я-образов позволяет рассматривать ее как один из фундаментальных аспектов образования. В рамках аксиологического подхода содержанием образования в таком его аспекте, как построение системы Я-образов, является поиск, обнаружение, развитие человеком тех качеств и свойств, которые позволяют ему минимизировать противоречия в его отношениях с миром.

Необходимо зафиксировать тот факт, что продуктом профессионального самосознания выступает особым образом структурированная система образов Я разных типов и модификаций, составляющих когнитивный компонент Я-концепции. Эта система может рассматриваться как Я-профессиональная.

Солидаризируясь с утверждением о том, что обретение образа себя в рамках современного образования есть процесс обретения своего собственного культурного (ценностно-насыщенного) облика или образа, необходимо констатировать тот факт, что это возможно лишь в контексте ценностного насыщения системы Я-образов. При этом особую значимость в системе Я-профессиональной имеет Я-идеальное профессионала как ценностно-наполненный образ, вступающий в качестве мотивационной основы его профессиональной жизнедеятельности.

Акцентируя свое внимание на становлении Я-профессионального, необходимо зафиксировать два момента. Во-первых, познание и конструирование собственной телесности, социальности и духовности происходит на протяжении всей жизни человека неравномерно. На разных этапах жизни человека в качестве доминанты содержания образования в данном аспекте выступают различные типы Я-образов.

Во-вторых, содержание представлений профессионала о себе, а значит, и содержание самого процесса обретения им системы Я-профессиональной, определяются спецификой профессии. Так, например, можно с определенной долей уверенности утверждать, что актер в силу особенностей профессии будет достаточно интенсивно изучать собственную телесность; представители профессий класса «человек – человек» – социальную составляющую системы Я-образов; а профессионалы,

предметом труда которых является культура, будут особо акцентированы на содержании своего духовного облика (образа). Существуют специфические особенности профессионального самосознания представителей разных профессий [2]. Их проявлением служат различные личностные качества человека, являющие себя в деятельности специалиста. Иными словами, можно утверждать наличие взаимосвязи системы Я-профессиональное и образов отношений профессионала с миром.

Преподаватель высшей школы является представителем полифоничной профессии, специфика которой определяет значимость формирования у профессионала образов Я-социальное и Я-духовное.

Я-социальное состоит из трех компонентов: представление о том, каким я кажусь другому лицу; представление о том, как этот другой меня оценивает; заданная этими представлениями самооценка.

Анализ особенностей профессии преподавателя высшей школы позволяет с уверенностью утверждать, что Я-социальное есть одна из ключевых составляющих его системы Я-профессиональное, включающей его знания о том, каким его видят представители профессионального сообщества, как они его оценивают, а также самооценку преподавателем себя как профессионала.

В качестве основного механизма обретения Я-социального преподавателя высшей школы необходимо выделить рефлексию профессионалом мнений значимых Других (представителей профессионального сообщества) на основе обратной связи. Однако уже сама задача овладения человеком такого рода рефлексией предполагает его выход на новый уровень отношений с собой и миром, основной характеристикой которого является культивирование доминанты на Другом. А это, в свою очередь, обеспечивает становление и развитие такой фундаментальной по своей значимости для развития подлинной человечности в человеке составляющей, как его духовное Я.

Я-духовное традиционно связывается с мировоззрением человека, его моральными нормами, ценностными ориентациями. В терминах настоящего исследования Я-духовное есть система ценностей профессионала, то есть его ценностный мир. Биполярная структура ценностей человека (наличие в каждой из них эквивалентного и относительного полюсов) определяет двудоминантность Я-духовного человека. С одной стороны, Я-духовное представлено теми социокультурными, общечеловеческими идеалами, нормами, определяющими жизненные отношения профессионала, воплощение которых увеличивает меру человеческого в человеке, продвигая его к родового сущности. С другой – Я-духовное есть комплекс уникальных, индивидуальных комбинаций иерархий ценностей, характеризующих каждое конкретное жизненное отношение профессионала.

Чаще всего Я-духовное анализируется совместно с Я-идеальным, которое, в свою очередь, содержит элементы образа себя в будущем. Ценностное содержание Я-идеального профессионала при этом напрямую связывают с социокультурно обусловленным идеалом представителя профессии, фиксирующим те желательные его качества, которые полагаются в качестве профессионально-значимых и определяют систему требований к личности профессионала. Такая система требований к преподавателю определяется спецификой его профессии, заданной характерным для представителей гуманитарных профессий приматом требования повышенной моральной ответственности профессионала. Сущность профессии преподавателя высшей школы, детерминированная необходимостью объединения в одном человеке профессионально значимых свойств и качеств как ученого, так и педагога, усиливает это требование многократно.

Не секрет, что педагогическая профессия традиционно считается одной из самых перегруженных профессий в плане требований к ее представителю. Количество и качество таких требований связано с приматом человекообразности профессионально-педагогической деятельности [3]. Нравственный императив деятельности современного педагога обусловлен значимостью осознания человеком общими опасностями, что, в свою очередь, должно рождать ощущение планетарной общности людей и сопричастности каждого человека к судьбам мира. Очевидно, что такое понимание содержания профессионально-педагогической деятельности, детерминированное характером социальных ожиданий, определяет качество и количество социально-нормативных регуляторов, предписаний к представителю данной профессии.

Основной особенностью современных ожиданий социума от преподавателя высшей школы как ученого является повышенная требовательность не только к соблюдению научной этики, но и к нравственной, гуманитарной соразмерности научных изысканий основным идеям цивилизации устойчивого развития. Не случайно общественностью в последние годы бурно обсуждаются нравственные аспекты клонирования, геномной инженерии, нанотехнологий и т.п. Очевидно, что научная деятельность сегодня все более гуманитаризируется, т.е. к современным ученым все чаще предъявляется требование прогнозирования цивилизационных последствий тех или иных научных открытий. Следовательно, количество требований к ученым увеличивается за счет добавления к традиционно существовавшим качественно новым, связанных с предотвращением возможной антропогенной и экологической катастроф.

Все вышеперечисленное позволяет выделить в качестве общественно заданного идеала, фундирующего систему профессионально-значимых качеств личности преподавателя высшей школы, идеал профессиональной и личностной зрелости.

Опираясь на основополагающий принцип отечественной психологии, фиксирующий единство сознания и деятельности, можно утверждать, что профессиональная зрелость, понимаемая как этап максимальной реализации человеком своих личностных и профессиональных возможностей для получения уникального по своей эффективности результата профессиональной деятельности, связана с развитием профессионального сознания. Последнее определяет отношение человека к себе как к профессионалу и базируется на постоянно развивающейся системе Я-образов, мотивационной основой которой выступает ценностно-наполненный образ духовного Я.

В аксиологической интерпретации профессиональная зрелость характеризуется преобладанием стремления к реализации ценностей личностно или родового значимого как основания профессиональной жизни. Это, в свою очередь, определяет умение человека планировать и реализовывать в различных аспектах своей жизнедеятельности те деяния, которые соответствуют духу развитых ценностей [4].

Рассматривая ресурс непрерывного образования как инструмент и пространство, позволяющие преподавателю высшей школы конструировать собственное Я-профессиональное, необходимо отметить, что наиболее эффективно система этих образов конструируется в процессе выстраивания внутренних отношений «Я-Я» (Е. Олдемейера). Эти отношения предполагают ориентацию не на познавательные взаимодействия между людьми, а на отношения, при которых происходит самоосмысление и перестройка собственного Я профессионала [5]. Особенно актуальным внимание профессионала к этому типу отношений становится в связи с обозначившейся тенденцией к снижению у современного человека потребности во внутреннем диалоге, которая подтверждается данными исследования В.В. Занкова о невыраженности потребности в личностной рефлексии у современного взрослого человека [6].

Перестройка собственного Я может быть проявлением отношений, регулируемых принципом социально-значимого. В этом случае профессионал ориентируется на социально-одобряемые нормы, качества и свойства. А содержанием отношений типа Я-Я является оценка соответствия собственных качеств этим внешним нормам.

Другим вариантом такой перестройки является ее обусловленность внутренними нормами. Опираясь на принцип личностно-значимого, профессионал начинает осознавать значимость собственного Я как условия гармонизации собственной жизнедеятельности (в том числе и профессиональной), и, как следствие, ищет и конструирует те образы отношений (самоосмысления, саморегуляции), которые позволяют ему совершенствовать собственное Я и продвигаться, таким образом, к гармонии.

Самоосмысление предполагает поиск и обнаружение собственных переживаний, интересов, потребностей, ценностей. Механизмами самоосмысления являются самопознание и самопонимание. Если самопознание предполагает нацеленность человека на обнаружение тех или иных своих качеств и свойств, то самопонимание, как воплощение смысловых установок личности по отношению к себе, предполагает взаимосвязь самопознания и эмоционального отношения к себе. Самоосмысление позволяет человеку наполнить содержанием, интерпретировать обнаруженные качества и свойства. Очевидно, что в зависимости от содержания жизненного мира, от уровня развития

ценностного мира человека, те или иные его качества могут быть осмыслены им по-разному. Предварительное проектирование этого отношения позволит «ухватить» как можно большее количество интересующих человека качеств. При этом профессионал оказывается перед необходимостью анализа содержания собственного ценностного мира, так как качества человека являются проявлением его ценностей.

Такой анализ осуществляется профессионалом за счет отнесения знаний о себе, полученных в разное время, за счет систематизации образов Я-прошлое, Я-настоящее и Я-будущее, а также путем конструирования присоединяющей и дифференцирующей частей Я-концепции профессионала, фиксирующих в его сознании то, что объединяет профессионала с представителями его профессионального сообщества, и то, что выделяет его среди прочих представителей профессии.

Учитывая тот факт, что средний возраст отечественных преподавателей высшей школы колеблется в диапазоне 45-55 лет, можно констатировать, что подавляющее большинство преподавателей формировалось как профессионалы в условиях жесткой регламентации их профессиональной жизнедеятельности. Следствием этого стала слабая развитость профессиональной и личностной саморегуляции с одновременной ориентацией на социальную регуляцию, заданную системой норм, требований, правил и предписаний. Следовательно, преподаватель современного отечественного высшего образования особо нуждается в практике предварительного проектирования образа этого отношения. Такое проектирование должно быть направлено на конструирование программы самосовершенствования, включающей действия по коррекции образа Я-профессиональное. Это позволит преподавателю развить в себе те свойства и качества, которые объективно будут способствовать его профессиональной успешности.

С аксиологических позиций внутренняя ориентация профессионала на самосовершенствование есть проявление системы ценностей личностно-значимого. При этом общей ценностной (жизненной) ориентацией этой направленности профессионала является ориентация «быть», другой стороной которой выступает ориентация «иметь» [7]. И та и другая ориентации, выступая первоначально как прогрессивные, в дальнейшем ведут к увеличению ценностной состоятельности или к ощущению утраты ценностных ориентиров. Крайними проявлениями этого являются позиция конфронтации с другими людьми (неприятие их ценностей); ощущение утраты целей в жизни.

Преодоление этих проявлений возможно лишь при опоре человека на предельно универсальные ценности с направленностью на установление гармонии. Ценностная ориентация высшего уровня – это ориентация на сверхличностное, сверхиндивидуальное. Именно на этом уровне развития ценностного мира профессионал обретает призвание, понимает собственное предназначение, принимает собственную значимость и уникальность, формулирует свою миссию в мире и профессии.

Таким образом, опираясь на фундаментальное положение о том, что человек, вступая в отношения с миром, стремится объединить, структурировать, систематизировать в себе все характеристики собственного бытия, можно сформулировать ключевую задачу непрерывного образования преподавателя высшей школы в таком его направлении, как становление и развитие системы профессиональных Я-образов (Я-профессиональное).

Необходимо признать непрерывное образование профессионала, прежде всего, пространством осмысления и конструирования собственного содержания. В аксиологической трактовке становление и развитие Я-профессионального преподавателя высшей школы связано с решением задачи по выяснению того, что профессионал ценит, и чем, как следствие, является. Это, свою очередь, предполагает открытие тех сторон своего Я, которые полагаются профессионалом в качестве сущностно необходимых на том или ином этапе его профессиональной эволюции. При этом сама сущностная необходимость в этом контексте есть проявление стремления профессионала к гармонизации отношений с собой и специализированной областью деятельности.

Резюмируя все вышесказанное, можно констатировать, что аксиологическим содержанием непрерывного образования преподавателя высшей школы в области конструирования системы Я-профессиональное является ценностное насыщение профессионального облика личности преподавателя. Основными аксиологическими предпосылками, делающими такое насыщение возможным, являются

виртуальная модель профессионала, представляющая собой социокультурно обусловленную систему профессионально-значимых качеств преподавателя как индивида, личности и субъекта профессиональной жизнедеятельности;

образ профессионала в глазах значимых других представителей профессионального сообщества (разных профессиональных возрастов и взглядов);

образ Я-идеального преподавателя высшей школы, фиксирующий систему желаемых самим профессионалом индивидуальных, личностных и субъектных качеств.

Ведущими механизмами ценностного насыщения образа Я-профессионального преподавателя высшей школы средствами его непрерывного образования являются:

аксиологический анализ (осознание, осмысление ценностных оснований) системы социокультурных ожиданий от преподавателя высшей школы как представителя профессии;

ценностное осмысление профессионалом мнения значимых других о себе как профессионале и человеке на основе обратной связи;

самопознание, самоосмысление профессионалом своих профессионально-значимых свойств и качеств как проявлений его ценностного мира.

Библиографический список

1. Луначарский, А.В. О воспитании и образовании. – М., 1976.
2. Митина, Г.В. Личностная готовность педагогов к сопровождению социализации младших школьников // Образование и общество. – 2013. – № 1(78).
3. Блинов, Л.В. Развитие идей интегрированного образования: от истории к современности / Л.В. Блинов, И.А. Макарова // Педагогическое образование и наука. – 2011. – № 5.
4. Бодалев, А.А. Изучение зрелого человека – важная задача акмеологии / А.А. Бодалев. – М., 1996.
5. Лотман, Ю.М. Внутри мыслящих миров. Человек – Текст – Семиясфера – История. – М., 1996.
6. Знаков, В.В. Психология понимания правды. – СПб., 1999.
7. Худякова, Н.Л. Ценностный мир человека: возникновение и развитие. – Челябинск, 2004.

Bibliography

1. Lunacharskiy, A.V. O vospitaniy i obrazovaniy. – M., 1976.
2. Mitina, G.V. Lichnostnaya gotovnost' pedagogov k soprovozhdeniyu socializatsii mladshikh shkolnikov // Obrazovanie i obshchestvo. – 2013. – № 1(78).
3. Blinov, L.V. Razvitiye idey integrirrovannogo obrazovaniya: ot istorii k sovremennosti / L.V. Blinov, I.A. Makarova // Pedagogicheskoye obrazovanie i nauka. – 2011. – № 5.
4. Bodalev, A.A. Izuchenie zrelogo cheloveka – vazhnaya zadacha akmeologii / A.A. Bodalev. – M., 1996.
5. Lotman, Yu.M. Vnutri mihslyatikh mirov. Chelovek – Tekst – Semiosfera – Istoriya. – M., 1996.
6. Znakov, V.V. Psikhologiya ponimaniya pravdi. – SPb., 1999.
7. Khudyakova, N.L. Cennostniy mir cheloveka: vozniknovenie i razvitiye. – Chelyabinsk, 2004.

Статья поступила в редакцию 14.12.13

УДК 377.112-057.85

Vaganova N.O. STRUCTURE OF MODULE OF A UNIVERSITY COMPLEX. This article is about the notion of a University complex. The peculiarity of a University complex is amalgamation of educational and other organizations in the united educational space. The author suggests to regard the University complex as module-competence space, which allows to realize the principal of continuous education and individualize the educational trajectories.

Key words: University complex, module, educational space.

Н.О. Ваганова, канд. пед. наук, заместитель директора по учебной работе Новосибирского техникума железнодорожного транспорта – структурного подразделения ФГБОУ ВПО «Сибирский гос. университет путей сообщения», г. Новосибирск, E-mail: ntgt_ur@mail.ru

МОДУЛЬНАЯ СТРУКТУРА УНИВЕРСИТЕТСКОГО КОМПЛЕКСА

В статье рассматриваются подходы к понятию «университетский комплекс». Существующие определения отражают характерную особенность университетских комплексов – объединение образовательных и иных организаций в едином образовательном пространстве. Автор предлагает рассматривать университетский комплекс как модульно-компетентностное пространство, позволяющее реализовать принцип непрерывного образования и индивидуализировать образовательные траектории.

Ключевые слова: университетский комплекс, модуль, образовательное пространство.

В материалах Всемирной конференции ЮНЕСКО по высшему образованию (Париж, 1998 год) была провозглашена главная миссия университетов – служить человеку и обществу, проводя научно-исследовательские и теоретические работы, разрабатывая и внедряя программы в области образования и профессиональной подготовки, проводя деятельность в области сотрудничества с различными секторами общества [1].

По мнению ученых, «в истории российского университетского образования наблюдались две альтернативные тенденции, условно говоря, их можно назвать «прогрессивной» и «регрессивной». Первая связана с высокой оценкой университетов и предоставлением им широких полномочий, возможностей автономии и гарантий гражданских прав членам «университетской корпорации», вторая – с отрицательной оценкой деятельности университетов и, соответственно, с серьезными ограничениями их автономии. Последнее вело к очередным университетским реформам...» [2].

Создание и функционирование университетских комплексов в России явилось очередным доказательством важности роли университетов в развитии государства. В принятых правительством РФ документах об университетских комплексах отмечены положительные последствия их создания и функционирования:

- достижение многообразия типов и видов образовательных учреждений;
- использование вариативных образовательных программ;
- обеспечение преемственности уровней профессионального образования;
- модернизация системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров;
- интеграция различных уровней образования;
- непрерывность образовательного процесса;
- удовлетворение потребности работодателей в квалифицированных кадрах.

Однако существование различных моделей университетских комплексов вызывает различные толкования данного понятия. Для его рассмотрения обратимся к нормативным документам и мнениям ученых.

Следует отметить, что согласно Закону «Об образовании в РФ» университетский комплекс не является типом образовательной организации, что вызывает различные подходы к определению данного понятия [3].

В Постановлении правительства РФ «Об университетских комплексах» университетский комплекс понимается как объединение образовательных учреждений, которые реализуют образовательные программы различных уровней, а также иных учреждений и некоммерческих организаций или выделение из их состава структурных подразделений [4].

Типовое положение об учреждении высшего профессионального образования не содержит определения университетского комплекса, а указывает перечень организаций, которые могут входить в него [5].

Ученые предлагают различные определения университетского комплекса: двухуровневая организационная система (С.В. Арженковский); образовательно-научно-производственный кластер (О.В. Буреш, М.А. Жук); центр развития региональной системы непрерывного образования (В.Н. Васильев, А.В. Воронин); образовательная сеть (дошкольные образовательные учреждения, школы, колледжи, вузы, институты повышения квалификации), встроенная в экономику региона для обеспечения роста его конкурентоспособности (П.Н. Захаров и др.).

Как считает В.П. Ковалевский, университетский комплекс – это гетерогенная макросистема обучения, представляющая собой совокупность взаимосвязанных основных вспомогательных и обслуживающих элементов (подразделений), способствующих достижению социальных, экономических, культурных и иных целей общества, группы лиц либо индивидов и удовлетворению потребностей личности в получении определенных знаний и навыков [6].

Особенности создания и развития регионов позволили определить университетский комплекс как специально организованную образовательную среду в масштабах города или региона, в которую входят образовательные учреждения, реализующие образовательные программы различных уровней, различных форм собственности и ведомственной принадлежности с целью повышения качества общего и профессионального образования (В.Е. Шукшунов, В.В. Ленченко, А.В. Третьяк, А.Н. Ткачев, Е.Н. Ныркин).

В исследованиях отмечается, что отличительной чертой университетского комплекса является наличие многоуровневого образования (среднего, среднего специального, высшего, послевузовского), которые являются образовательными структурами, сочетающими различные формы собственности.

Созданные университетские комплексы как образовательные структуры «потребовали создания соответствующих научных основ для их управления и развития. Такими основами должны быть:

- концепция, отражающая тесную связь образовательного учреждения с рыночной средой;
- принципы, согласно которым эта концепция должна быть реализована;
- метод, позволяющий получить управляющие воздействия на отдельные структурные подразделения вновь созданной структуры [7].

Существующие разнообразные модели университетских комплексов и содержание нормативных документов по вопросу их организации и функционирования позволяют выделить следующую характерную особенность университетского комплекса, определяющую возможность его создания – **модульно-компетентностную структуру**.

Понятие «модуль» в образовании является часто употребляемым термином. В российское образование оно пришло после подписания Болонского соглашения и введения компетентностного подхода.

За рубежом модульная система подготовки специалистов, элементы которой введены в практику российского образования вместе с федеральными государственными образовательными стандартами, означает применение технологии обучения, при использовании которой студент имеет возможность получать образование по индивидуальному рабочему плану, исходя из установленного количества кредитных (зачетных) единиц.

Это обеспечивает академическую мобильность студентов и индивидуализацию образовательных траекторий в мировом образовательном пространстве. В основе технологии, используемой за рубежом, лежит модульный принцип построения образовательных программ.

В словаре Ожегова С.И. модуль – это вообще отделенная, самостоятельная часть какой-нибудь системы, организации.

Сегодня в образовании понятие «модуль» используется в различных смыслах применительно к учебным дисциплинам и образовательным программам:

- разделы учебной дисциплины;
- различные учебные дисциплины;
- совокупность учебных дисциплин родственного содержания (содержательное единство);
- совокупность учебных дисциплин, изучаемых одновременно, параллельно.

Отметим особенности модулей:

- логическая завершенность, обособленность содержания обучения модуля от остального учебного материала;
- разработанное учебно-методическое обеспечение для студентов и преподавателей, включающее цели обучения, учебные материалы, процедуру контроля усвоения содержания обучения (включая задания для самоконтроля), определяющее место модуля в образовательной программе.
- заменяемость, или вариативность содержания, которая позволяет оперативно реагировать на потребности государства, рынка труда, студентов.

– модуль направлен на достижение определённого запланированного результата обучения, прописанного в федеральных государственных образовательных стандартах профессионального образования;

– модули в образовательной программе могут быть реализованы по «горизонтальной» или по «вертикальной» схеме.

Указанные черты использования модулей в образовании дают возможность своевременно реагировать на возникающие потребности всех физических и юридических лиц, заинтересованных в положительных результатах образовательного процесса: работодателей (рынок труда), государства (образовательные стандарты), студентов.

Под модульно-компетентностной структурой университетского комплекса понимается изложенная в нормативных документах (Постановление «Об университетских комплексах», Типовое положение об учреждении высшего профессионального образования) концепция организации образовательного процесса, при

которой образовательной целью являются компетенции обучающихся, а средством достижения – модульное построение, позволяющее образовывать университетские комплексы из различных составляющих в зависимости от целей и задач.

Признаками модульно-компетентностной структуры университетских комплексов являются:

- формирование цели деятельности с учетом региональных потребностей и социального заказа;
- актуализация содержания общего образования и профессионального образования на его различных уровнях (среднего профессионального, высшего образования);
- проектирование и индивидуализация образовательной траектории студентов университетского комплекса;
- профессиональная направленность в процессе подготовки специалистов как критерий результата обучения.

Модульно-компетентностная структура делает университетские комплексы социально открытыми, способными гибко и оперативно реагировать на меняющееся образовательное, социальное, экономическое пространство внутренними и внешними изменениями, модернизировать цели, задачи, структуру.

Таким образом, в качестве рабочего предлагается следующее определение понятия «университетский комплекс» как учебно-научно-производственного пространства, имеющего модульно-компетентностную структуру, (А.В. Киричек, А.В. Морозова и др.), в котором на разных профессиональных уровнях (среднем, высшем) проходит процесс подготовки специалистов высшего, среднего профессионального образования с использованием материальных, интеллектуальных ресурсов. Производственная составляющая в предлагаемом определении понятия «университетский комплекс» обусловлена тем, что обязательная часть содержания профессионального образования – это производственное обучение, практическая подготовка студентов к определенному виду деятельности по профессии или специальности в соответствии с требованиями государственного образовательного стандарта [8].

Многоуровневость и разнообразие форм профессиональной подготовки позволяют университетским комплексам играть важную роль в социально-экономическом развитии региона, государства, быть востребованными обществом, сделать возможные формы образовательных учреждений наиболее оптимальными для реализации принципов доступности и качества образования.

Доступность обусловлена наличием нескольких уровней профессиональных образовательных программ, форм их реализации. Имеющийся выбор уровня и формы образования дает возможность личности и государству проектировать различные варианты получения образования, включая индивидуальные, групповые, коллективные заказы по специалистам, а также комплектовать знания, умения, навыки, компетенции с целью удовлетворения запросов рынка труда.

Библиографический список

1. Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры. – М., 1999.
2. Кузнецова, Н.И. О специфике формирования университетского образования в России // Высшее образование в России: научно-педагогический журнал Комитета по высшей школе Мин-ва науки, высшей школы и тех. политики РФ. – 2007. – № 6.
3. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
4. Постановление Правительства РФ «Об университетских комплексах» от 17.09.2001 № 676 «Об университетских комплексах».
5. Типовое положение об образовательном учреждении высшего профессионального образования (высшем учебном заведении) // Собрание законодательства РФ. – М., 2008.
6. Ковалевский, В.П. Проблемы и теории методологии проектирования регионального университетского комплекса // Университетское управление: практика и анализ. – 2003. – № 32(25).
7. Ковалевский, В.П. Теоретические и методологические основы формирования регионального университетского комплекса: монография. – М., 2004.
8. Ваганова, Н.О. Профессионально-педагогические компетенции преподавателей вузов / Н.О. Ваганова, Н. Силкина. – Saarbrücken, Germany LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG, 2012.

Bibliography

1. Vsemirnaya deklaraciya o viysshem obrazovanii dlya KhKhI veka: podkhodih i prakticheskie merih. – M., 1999.
2. Kuznetsova, N.I. O spetsifike formirovaniya universitetskogo obrazovaniya v Rossii // Vihsshee obrazovanie v Rossii: nauchno-pedagogicheskij zhurnal Komiteta po vihsheyshy shkole Min-va nauki, vihsheyshy shkolih i tekh. politiki RF. – 2007. – № 6.
3. Federal'niy zakon ot 29 dekabrya 2012 g. № 273-FZ «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federacii».
4. Postanovlenie Pravitel'stva RF «Ob universitetskikh kompleksakh» ot 17.09.2001 № 676 «Ob universitetskikh kompleksakh».
5. Tipovoe polozhenie ob obrazovatel'nom uchrezhdenii vihshego professional'nogo obrazovaniya (vihsshem uchebnom zavedenii) // Sbornie zakonodatel'stva RF. – M., 2008.
6. Kovalevskiy, V.P. Problemih i teorii metodologii proektirovaniya regional'nogo universitetskogo kompleksa // Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz. – 2003. – № 32(25).

7. Kovalevskiy, V.P. Teoreticheskie i metodologicheskie osnovni formirovaniya regionalnogo universitetskogo kompleksa: monografiya. – M., 2004.
8. Vaganova, N.O. Professionalno-pedagogicheskie kompetencii prepodavateley ssuzov / N.O. Vaganova, N. Silkina. – Saarbrücken, Germany LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG, 2012.

Статья поступила в редакцию 10.01.14

УДК 37.013.75

Luschikov V.V. THE THEORETICAL MODEL OF THE FORMATION OF READINESS OF STUDENTS OF THE PEDAGOGICAL DESIGNING OF THE EDUCATIONAL PROCESS. The point of view on the organization of process of formation of students' readiness to pedagogical design of educational process is presented in this work. Within this task, the author's pedagogical model based on three stages of formation of readiness for design of educational process and their substantial filling was developed and approved.

Key words: teaching model, educational process, design competence, professional competence, readiness, activity, pedagogical model, education.

В.В. Луциков, зав. лабораторией «Педагогика А.С. Макаренко» Челябинского института развития профессионального образования, г. Челябинск, E-mail: valerio25@qip.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ СТАНОВЛЕНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ПРОЕКТИРОВАНИЮ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

В работе представлена точка зрения на организацию процесса становления готовности студентов к педагогическому проектированию воспитательного процесса. В рамках данной задачи была разработана и апробирована авторская трехэтапная модель становления готовности к проектированию воспитательного процесса, содержательное наполнение каждого этапа.

Ключевые слова: воспитательный процесс, проективная компетенция, профессиональная компетентность, готовность, деятельность, педагогическая модель, воспитание.

Динамичность развития социума требует реорганизации образования и ставит перед ним задачу становления личности и специалиста с высоким уровнем профессионализма. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) предусматривают подготовку бакалавров и магистров к педагогической деятельности по большому числу направлений образования. Характер такой подготовки определяется компетентным подходом, который предполагает формирование готовности студентов к самостоятельной организации видов деятельности, предусмотренных ФГОС ВПО. Это делает недостаточным освоение студентами лишь теории педагогики, включающей в себя дидактику и теорию воспитания. Готовность к самостоятельной организации педагогической деятельности, прежде всего, заключается в способности проектировать целостный педагогический процесс, складывающийся из взаимосвязанных и взаимосогласованных процессов обучения и воспитания. Только через создание проектов педагогического взаимодействия конкретного педагога с конкретными детьми, педагог сможет и учитывать их индивидуальные особенности, и организовать педагогическое содействие, и обеспечить создание здоровьесберегающей образовательной среды. Вместе с тем, далеко не во всех стандартах в число компетенций включена проективная компетенция.

В современном образовании особое внимание уделяется воспитанию. Об этом говорят многие нормативно-законодательные документы в сфере образования, в частности, закон «Об образовании в РФ», выступления президента РФ В.В. Путина, посвященные образовательной политике, к примеру, выступление на открытии Всероссийского педагогического собрания, местные нормативные и подзаконные акты в образовании.

Реализация целей воспитания, которая заключается в создании условий, обеспечивающих возникновение у воспитанников определенных личностных ценностей, принципиально невозможна без готовности педагогов к проектированию воспитательного процесса. Процесс воспитания личностных ценностей предполагает создание условий для личностного позитивно-эмоционального переживания воспитанниками того, о чем сообщается им как об общезначимых ценностях. Такие условия не могут быть одинаковыми для всех, поэтому возникает необходимость в проектировании условий воспитания, учитывающих не только индивидуальные устойчиво проявляемые особенности обучающихся, но и их состояния на момент организации педагогического взаимодействия. Кроме этого воспитательный процесс

всегда должен выстраиваться с учетом состояния общества, преобладающих в нем ценностных ориентиров на момент организации воспитательного взаимодействия. Таким образом, готовность бакалавров и магистров к педагогической деятельности, предусматривающей реализацию целей воспитания, невозможна без готовности выпускников к педагогическому проектированию воспитательного процесса.

Для определения особенностей процесса становления готовности студентов к проектированию воспитательного процесса нами было рассмотрено понятие «становление».

«Становление» – философская категория, которая отражает «переход от одной определенности бытия к другой. Все существующее является становящимся, а его бытие есть становление ...» [1, с. 13]. Под становлением понимается определенная изменчивость состояний, характеристик объектов и явлений.

Становление готовности А.А. Деркач рассматривает как организацию системы из накопленной общественной информации, отношений, поведений и аналогичной информации, которая, активизируясь, может снабдить индивида возможностью эффективно выполнять свои функции, обязанности [2].

В педагогике понятие становление было рассмотрено в работах Э.Ф. Зеера, Л.Н. Анциферовой, Г.М. Каджаспаровой, Е.А. Климова, В.Г. Моралова, Л.М. Митиной и др. Подробно становление личности было исследовано в работах Э.Ф. Зеера, становление личности он понимает, как «непрерывный процесс целенаправленного прогрессивного изменения личности под влиянием социальных воздействий и собственной активности, направленной на самосовершенствование и самоосуществление» [3].

Становление готовности студентов к проектированию воспитательного процесса понимается нами как процесс зарождения возможностей человека к результативному и эффективному осуществлению деятельности по созданию проекта воспитательного процесса, определяемых содержанием личностного опыта, и превращение их в актуально-реализуемые.

Процесс становления готовности студентов к проектированию воспитательного процесса следует, по нашему мнению, рассматривать как одну из сторон становления их профессиональной готовности к педагогической деятельности. Педагогическая деятельность, по нашему мнению, складывается из деятельности по созданию проектов педагогического процесса и деятельности по организации педагогического взаимодействия соглас-

но разработанным проектам. В свою очередь педагогическая проектировочная деятельность предполагает использование, а значит и получение знаний об объекте проектирования. Эти знания могут быть представлены в форме моделей объекта проектирования и в той же структуре, что и модели, создаваемые в процессе проектирования. Эта возможная соотносимость моделей педагогического процесса, создаваемых в процессе познавательной деятельности, с моделями – продуктами проектирования, позволяет нам в качестве первого этапа становления готовности студентов к проектированию воспитательного процесса выделить этап **становления общекультурных компетенций**.

К числу общекультурных компетенций, обеспечивающих становление готовности к педагогическому проектированию, мы отнесли готовность к моделированию как методу познавательной деятельности. Становление этой готовности происходит в первую очередь за счет освоения студентами системного подхода, применяемого при познании, и различных способов создания моделей, отражающих структуру познаваемых объектов.

Следующий этап становления готовности студентов к проектированию воспитательного процесса определяется тем, что проектирование воспитательного процесса, это педагогическое проектирование. Следовательно, объектом проектирования является воспитательный процесс, рассматриваемый как педагогический. Проектирование такого объекта, во-первых, требует знаний общей педагогики. Опираясь на общепедагогические знания, студент может освоить принципы и правила проектирования основных элементов любого педагогического процесса: целей, содержания, способов организации педагогического взаимодействия. Этот этап в процессе становления готовности студентов к проектированию воспитательного процесса мы выделяем как **этап становления общепрофессиональных педагогических компетенций**. К числу этой группы компетенций в своем исследовании мы отнесли готовность к педагогическому проектированию. На этом этапе предполагается содействие освоению студентами средств и способов познавательной и проектировочной деятельности, включенных в педагогическое проектирование.

Освоение студентами средств и способов педагогического проектирования заключается в построении различных моделей педагогического процесса в целом и его основных элементов. Эти модели строятся студентами на основе не только теоретических знаний об объекте проектирования, но и социального заказа, поступающего со стороны общества, государства и индивидов. Осуществления такого проектирования требует освоения, и способов получения знаний о качествах проектируемого объекта и построения на их основе системных моделей педагогического процесса.

Заключительным этапом становления готовности студентов к проектированию воспитательного процесса является этап становления **специальных педагогических компетенций**. Здесь на первый план выходит освоение студентами способов проектирования воспитательного процесса, которые отбираются на основе изучения качеств объекта проектирования – т.е. самого воспитательного процесса.

Характеристика выделенных нами этапов становления готовности студентов к проектированию воспитательного процесса позволила установить, что этот процесс не может быть осуществлен только за счет усвоения образовательной программы, предусматривающей освоение студентами способов педагогического проектирования. Обучение таким способам может быть организовано только в процессе изучения педагогических дисциплин. В качестве таковой в нашем исследовании была взята теория воспитания.

При организации становления у студентов готовности к педагогическому проектированию воспитательного процесса необходимо создание теоретической базы, модели. Создавая такую модель, мы опирались на системный подход (И.В. Блауберг, С.В. Ильин, В.Н. Садовский, Н.Л. Худякова, Г.Н. Сериков, Э.Г. Юдин и др.). Следуя принципу системного анализа, который заключается в том, что модель должна отражать все элементы проектируемого объекта и взаимосвязи между ними, мы разработали модель становления готовности студентов к проектированию воспитательного процесса в образовательном процессе, организуемом в вузе. Образовательный процесс при этом рассматривается как система.

Образовательная система – это «взаимосвязанное единство отдельных частей, аспектов образования, рассматриваемое как

результат отражения соответствующих аспектов реального образования» [4, с. 6].

Разрабатывая модель, мы следуем этапам моделирования: «построение модели, теоретическое исследование модели, апробация модели, контроль модели и коррекция, представление доработанного этапа модели [5, с. 12]. Перед разработкой модели необходимо провести исследование сложившейся педагогической ситуации, четко определить цели, задачи. Далее необходимо данную модель теоретически обосновать.

При построении модели становления готовности к проектированию воспитательного процесса мы опирались на те характеристики моделей, которые наиболее часто встречаются в педагогической литературе (П. Хилл, Я. Дитрих, В.А. Штофф, А.Н. Даханян, В.Г. Афанасьев, В.А. Веникова, Б.А. Глинский, И.Б. Новик, А.Н. Хорошев): простота, наглядность, конструктивность, адекватность, наличие абстракции и обобщения.

Структура модели становления готовности к проектированию воспитательного процесса должна отражать:

- с одной стороны, основные элементы педагогического процесса, позволяющие организовать образовательный процесс в вузе как целенаправленный на становление готовности студентов к педагогическому проектированию воспитательного процесса;

- с другой стороны, особенности процесса этого становления.

Это определило основные компоненты модели: целевой, содержательный, организационно-процессуальный, оценочно-результативный. Содержание названных компонентов определено в соответствии с этапами становления готовности к проектированию воспитательного процесса: 1) становление общекультурных компетенций; 2) становление общепрофессиональных (педагогических) компетенций; 3) становление специально педагогических компетенций (рис. 1).

При разработке нашей модели становления готовности студентов к проектированию воспитательного процесса мы стремились создать модель целостной образовательной системы, ориентированной на реализацию поставленных целей и задач. Цель есть основной компонент модели становления готовности к проектированию воспитательного процесса.

Содержание **целевого компонента** модели складывается из общей образовательной цели, из целей двух модулей содержания образования и целей основных этапов становления готовности студентов к проектированию воспитательного процесса.

Содержательный компонент модели представлен двумя модулями:

- первый модуль содержания – знания о воспитательном процессе как предмете педагогического проектирования,
- второй модуль содержания образования – знания о видах и способах деятельности, входящих в состав педагогического проектирования и проектирования воспитательного процесса:

Модульный подход в обучении мы понимаем, как способ организации образовательного процесса на базе блочно-модульного представления обучающей информации. Данную проблему исследовали: Давыдов В.В., Ануфриев А.Ф., Кульневич С.В., Селевко Г.К., Осмоловская И.М., Талызина Н.Ф., Третьяков П.И., Сенновский И.Б., Чошанов М.А., Якшев И.Н., Шамова И.К., Златкова Г.Л. и др. Каждый модуль представляет собой функционально законченный фрагмент содержания образования, программы, обеспечивающий реализацию определенных целей образования.

Необходимость первого модуля содержания образования обусловлена тем, что без достаточных знаний о воспитательном процессе студенту будет очень сложно производить педагогическое проектирование. На каждом из этапов становления готовности к проектированию студенты осваивают комплекс знаний о воспитательном процессе.

Второй модуль содержания образования включает описание основных подходов, способов и средств проектирования вообще, и педагогического проектирования в частности. Второй модуль в нашей системе становления готовности к проектированию воспитательного процесса является основным и системообразующим для реализации общей цели. Частные цели реализуются посредством названных нами модулей содержания образования, дополняют друг друга и обеспечивают реализацию общей цели.

Особенностью нашей модели является не изолированность двух представленных модулей, а их согласованное взаимодей-

Целевой компонент			
Общая цель: способствовать становлению готовности студентов к проектированию воспитательного процесса			
Основные частные цели: способствовать освоению студентами 1) знаний о воспитательном процессе как предмете педагогического проектирования; 2) средств и способов познавательной и проектировочной деятельности, включенных в педагогическое проектирование.			
Этапы становления готовности студентов к проектированию воспитательного процесса			
1 этап: становление общекультурной готовности	2 этап: становление общепрофессиональный (педагогической) готовности	3 этап: становление специальной профессионально- педагогической готовности.	
Цель: содействовать становлению готовности студентов к моделированию как методу познавательной деятельности.	Цель: содействовать становлению готовности студентов к педагогическому проектированию	Цель: содействовать становлению готовности студентов к проектированию воспитательного процесса	
Содержательный компонент:			
1-ый модуль содержания – знания о воспитательном процессе как предмете педагогического проектирования			
2-ой модуль содержания образования – знания о видах и способах деятельности, входящих в состав педагогического проектирования и проектирования воспитательного процесса:			
1 этап	2 этап	3 этап	
Знания о способах организации познавательной деятельности; о способах и средствах моделирования.	Знания о способах организации педагогического проектирования.	Знания о способах проектирования воспитательного процесса	
Организационно-процессуальный компонент			
1. Задания по построению познавательных моделей. 2. Система вопросов, организующих ценностную рефлексию деятельности, выполняемой студентами	1. Задания по построению проектов образовательного процесса и его элементов. 2. Система вопросов, организующих ценностную рефлексию деятельности, выполняемой студентами	1. Задания по построению проектов воспитательного процесса и его элементов. 2. Система вопросов, организующих ценностную рефлексию деятельности, выполняемой студентами	
Оценочно-результативный компонент			
Основные группы компетенций	Предметы оценки на основных этапах становления готовности студентов к проектированию воспитательного процесса		
	Общекультурный уровень готовности:	Общепрофессиональный (педагогический) уровень готовности	Специально- педагогический уровень готовности
Деятельностные	Готовность студентов к познавательной деятельности, включенной в педагогическое проектирование	Готовность студентов к педагогическому проектированию	Готовность студентов к педагогическому проектированию воспитательного процесса
Ценностно-ориентационные			
Знаниевые			

Рис. 1. Модель становления готовности студентов к проектированию воспитательного процесса

полнение на всем протяжении процесса становления готовности к проектированию. В то же время содержание этих модулей обладает некоторой автономностью.

Содержание организационно-процессуального компонента складывается из системы заданий и системы вопросов, организующих ценностную рефлексию, в процессе выполнения которых происходит становление тех деятельностных, ценностно-ориентационных и знаниевых компетенций, из которых в результате складывается готовность студентов к проектированию воспитательного процесса. Для каждого выделенного нами этапа становления готовности студентов к проектированию воспитательного процесса разработан свой комплекс заданий и вопросов, позволяющих освоить содержание образования и реализовать поставленные цели.

В **оценочно-результативном компоненте** модели нами обозначены предметы оценки результатов образования на основных этапах становления готовности студентов к проектированию воспитательного процесса. В качестве таковых мы определили уровни готовности студентов (общекультурный уровень готовности, общепрофессиональный (педагогический) уровень готовности, специально-педагогический уровень готовности), возникающие в процессе становления общей готовности студентов к проектированию воспитательного процесса.

Названные уровни готовности предполагается определять через изучение степени освоенности студентами основных групп компетенций: деятельностных, ценностно-ориентировочных, знаниевых.

Предлагаемая нами система оценки результатов образования позволяет изучать особенности становления готовности студентов к проектированию воспитательного процесса, как становления личного опыта студентов в его целостности (рис. 1).

Реализация модели становления готовности студентов к проектировочной деятельности реализуется в образователь-

ном процессе на трёх обозначенных этапах. Цель реализации педагогического содействия становлению готовности к проектировочной деятельности каждого этапа – повышение уровня готовности студентов к данной деятельности, а его содержание – содержательное наполнение педагогических условий, соответствующих этапу, изменение функций между преподавателем и студентами, изменение педагогических средств.

Названные этапы становления характеризуются возрастающей активностью студентов. Если на первом этапе они самостоятельно создают теоретические модели предметов познания, в соответствии с определенными видами моделей, то на втором этапе – этапе педагогического проектирования, они сами выбирают вид создаваемой ими модели. На третьем этапе самостоятельно определяется не только вид модели, но и все основные характеристики проектируемого объекта – воспитательного процесса: цели воспитания, содержание, формы, методы и приемы воспитания. Созданные студентами проекты воспитательного процесса апробируются на практических занятиях, а затем корректируются.

Для подтверждения эффективности разработанной нами модели становления готовности к проектированию воспитательного процесса была проведена опытно-экспериментальная работа на базе Челябинского государственного университета (ЧелГУ). В эксперименте участвовали студенты, обучающиеся по направлению «Психолого-педагогическое образование» (75 человек). Из числа студентов были выделены контрольная (КГ) и экспериментальная группа (ЭГ). Оценивание готовности к проектированию воспитательного процесса проходило в процессе обучения студентов курсу «Теория и методика воспитания», программа по становлению готовности к проектированию воспитательного процесса была интегрирована в этот курс. На протяжении всего курса «Теория и методика воспитания» студенты осваивали программу становления готовности к проектированию

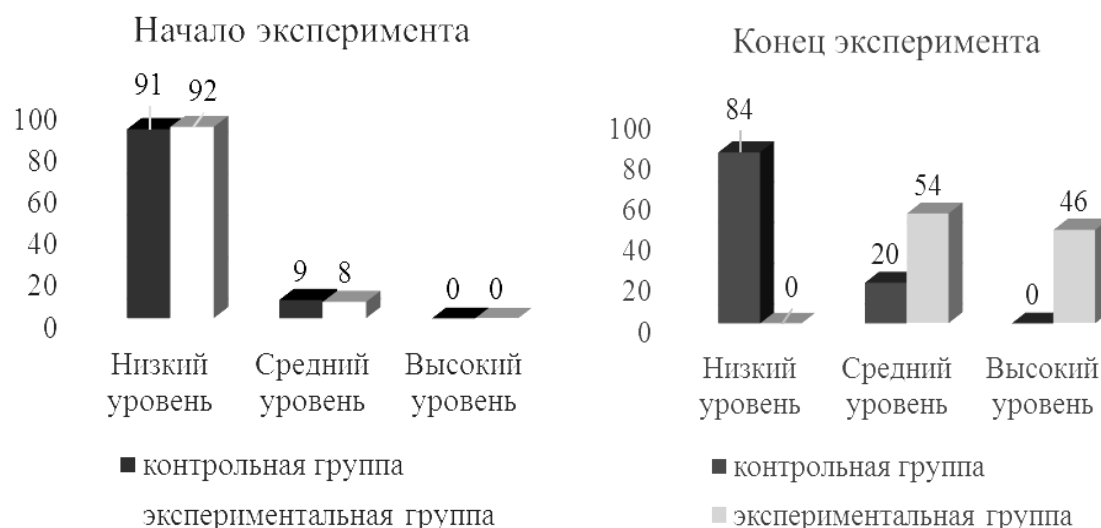


Рис. 2. Диаграмма уровней становления готовности к проектированию воспитательного процесса

воспитательного процесса, на каждом из его этапов производились диагностические процедуры, выявляющие уровень проектной готовности. Особенностью разработанной модели являлось, то, что студент, не освоивший первый этап становления готовности, не переходил на следующий этап, а вынужден был уже при содействии преподавателя осваивать первый этап. Выполняя формирующие задания, студенты зарабатывали баллы, формирующие личный рейтинг успеваемости, который формировал рейтинг успеваемости экспериментальных групп. Проведя диагностику успеваемости студентов на начальном и конечном этапах эксперимента, мы получили результаты, которые представлены на диаграмме (рис. 2.)

Из диаграммы видно, что во втором случае, когда реализовывалась модель становления готовности к проектированию воспитательного процесса, произошло существенно приращение проектной компетенции. Это подтверждает эффективность разработанной модели и целесообразность её использования для повышения проектной готовности у студентов педагогических вузов.

При реализации модели становления готовности к проектированию воспитательного процесса возрастающая активность студентов заключается не только в расширении сферы самостоятельной деятельности студентов в образовательном

процессе, но и в активном отношении к созданному продукту. Последнее выражается в том, что студентами проводится анализ и оценка продуктов своей деятельности, её целей и содержания.

Следование принципу сотрудничества, заключается в отказе преподавателя от отношений с воспитуемым, как с объектом педагогического воздействия и признании его прав как субъекта образовательного процесса. Также проводится гуманизация содержания обучения и воспитания. Названная технология было исследована педагогами-новаторами: Ж.Ж. Руссо, Я. Корчаком, К. Роджерсом, Э. Берном, Н.К. Крупской, С.Т. Шацким, В.А. Сухомлинским, А.С. Макаренко, К.Д. Ушинским, Н.П. Пироговым, Л.Н. Толстым. Возможны различные формы сотрудничества педагога с обучающимися.

Мы приходим к выводу о том, что и подготовка студентов к проектированию воспитательного процесса, и непосредственно становление данной компетенции должно происходить в образовательном процессе под управлением, при поддержке, при помощи, под контролем педагога. Педагог оказывает педагогическое содействие становлению готовности к проектированию воспитательного процесса, и создаёт условия, способствующие эффективной подготовке студентов к проектированию в образовательном процессе.

Библиографический список

1. Кохановский, В.П. Философия и методология науки: учебник для высших учебных заведений. – Ростов-на-Дону, 1999.
2. Деркач, А.А. Акмеологические основы развития профессионала. – М.; Воронеж, 2004.
3. Зеер, Э.Ф. Профессиональное становление личности инженера педагога. Свердловск, 1988.
4. Сериков, Г.Н. Образование: аспекты системного отражения. – Курган, 1987.
5. Педагогический словарь. – М., 1960. – Т. 1.

Bibliography

1. Kokhanovskiy, V.P. Filosofiya i metodologiya nauki: uchebnik dlya viysshih uchebnykh zavedeniy. – Rostov-na-Donu, 1999.
2. Derkach, A.A. Akmeologicheskie osnovy razvitiya professionala. – M.; Voronezh, 2004.
3. Zeer, E.F. Professionalnoe stanovlenie lichnosti inzhenera pedagoga. Sverdlovsk, 1988.
4. Serikov, G.N. Obrazovanie: aspekti sistemnogo otrazheniya. – Kurgan, 1987.
5. Pedagogicheskij slovarj. – M., 1960. – T. 1.

Статья поступила в редакцию 10.01.14

УДК 13.00.08

Pyanzina I.V. A COMPETENCE APPROACH WITHIN THE BOLOGNA PROCESS FOR TEACHING STUDENTS A FOREIGN LANGUAGE. Considering that education within the Bologna process requires knowledge of a foreign language; this education has become more relevant and significant. As the basis of any educational process is communication, the purpose of teaching a foreign language is to impart the ability to communicate in that language.

Key words: intercultural communication, competent, communication competence, linguistic education, modernization of Russian education, linguistic knowledge and skills, substantive education, professional tasks.

И.В. Пьянзина, ст. преп. каф. иностранных языков исторического факультета Алтайского гос. университета, г. Барнаул, E-mail: piv_irina2004@mail.ru

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В РАМКАХ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА

Роль обучения иностранным языкам становится все более актуальной и приоритетной, так как образование в рамках Болонского процесса требует знаний иностранного языка. Основой любого учебного процесса является общение. Целью обучения иностранным языкам является умение общаться на языке.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, компетентный, коммуникативная компетенция, языковое образование, модернизация российского образования, языковые знания, умения и навыки, предметное образование, профессиональные задачи.

Решая проблему преподавания иностранного языка в вузе, следует отметить, что в настоящее время постоянные изменения в характере образования все больше ориентируют его на формирование личности, способной и желающей участвовать в межкультурной коммуникации. Целью Болонского процесса является сближение и гармонизация систем высшего образования стран Европы для создания единого европейского пространства высшего образования, расширения доступа к высшему образованию, активизации мобильности студентов и преподавателей, а также обеспечения успешного трудоустройства выпускников вузов за счёт того, что все академические степени и другие квалификации должны быть ориентированы на рынок труда.

Присоединение России к Болонскому процессу даёт новый импульс модернизации высшего профессионального образования, открывает дополнительные возможности для участия российских вузов в проектах, финансируемых Европейской комиссией, а студентам и преподавателям высших учебных заведений – в академических обменах с университетами европейских стран [1].

Исходя из выше сказанного, следует отметить, что роль обучения иностранным языкам становится все более актуальной и приоритетной, так как образование в рамках Болонского процесса требует знаний иностранного языка.

Автору статьи представилась возможность принимать участие в программе Европейского Союза «Life-Long Learning» с целью повышения методического мастерства и иноязычной компетенции для преподавателей английского языка в образовательном центре «ETI» на Мальте. В программе принимали участие преподаватели стран ЕС: Италии, Швеции, Германии, Чехии, Испании и т.д. Я была единственным представителем России. Курс включал в себя занятия по практике языка и семинары по современным подходам в методике преподавания английского языка. На занятиях преподаватели из Великобритании представили новейшие методы обучения восприятию языка, а также новые технологии в языковом образовании. Во время учебы преподаватели использовали современные мультимедийные средства, передовые технологии и программные продукты, в том числе приложения для работы с интерактивной доской.

Семинары по методике включали в себя обучающие методы, которые демонстрировались через диапазон действий и проходили в форме мастер-классов с участием слушателей, активно принимающих участие во всех сессиях. Это операциональное действие предполагало полное «погружение» в языковую среду. Педагоги активизировали обучающихся размышлять над поставленной задачей, придумывать свой собственный план действий и выбирать оптимальный способ для обучения студентов.

При характеристике успеха в результате обучения владению языком в методике широко используется термин **компетентия** (от лат. *competentis* – способный). Первоначально термин обозначал способность, необходимую для выполнения определенной, преимущественно языковой деятельности на родном языке. **Компетентный** говорящий (слушающий) должен образовывать (понимать) неограниченное число предложений по моделям, а также иметь суждение о высказывании, т.е. усматривать формальное сходство (различие) в двух языках. Применительно к обучению иностранным языкам понятие «компетентия и компетентный» получили детальную разработку в рамках исследований, проводимых Советом Европы для установления уровня владения иностранным языком, и определяются как способность к выполнению какой-либо деятельно-

сти на основе приобретенных в ходе обучения знаний, навыков, умений, опыта работы.

Коммуникативная компетенция в ее современной интерпретации включает в свой состав следующие виды компетенций: лингвистическую, социолингвистическую (речевую), дискурсивную, стратегическую, социальную, социокультурную, предметную, профессиональную. Охарактеризуем содержание различных видов компетенции, формируемых на занятиях по языку и являющихся конечной целью обучения языку и овладения языком. **Коммуникативная компетенция** – способность средствами изучаемого языка осуществлять речевую деятельность в соответствии с целями и ситуацией общения в рамках той или иной сферы деятельности. В ее основе лежит комплекс умений, позволяющих участвовать в речевом общении в его продуктивных и рецептивных видах. **Коммуникативная компетенция** тесно взаимодействует с другими компетенциями.

Ключевые компетенции показывают, что языковое образование может соответствовать жизненным требованиям, если узко понимаемая коммуникативная компетенция (как готовность общаться в студенческой аудитории) будет дополнена подготовкой к реальному жизненному общению. Компетентность можно представить как комплекс компетенций, то есть наблюдаемых проявлений успешной продуктивной деятельности. Компетентность – это комплексный личностный ресурс, обеспечивающий возможность эффективного взаимодействия с окружающим миром в той или иной области и зависящий от определенных условий для формирования компетенций, необходимых для решения профессиональных вопросов.

Компетентностный подход, в случае его успешной реализации, может быть способом обеспечения студентов полезными знаниями, необходимыми для успешного достижения целей в реальных жизненных условиях, однако сущность данного подхода пока остается недостаточно исследованной не только в отечественном образовании, но и за рубежом. При проявлении интереса к понятию компетентности в языковом образовании данная концепция вызывает споры, особенно в контексте модернизации российского образования. Сторонники этого направления видят в нем перспективу формирования у студентов активных жизненных знаний. Противники компетентностного подхода к обучению разным предметам утверждают, что обучение английскому языку будет сводиться к вечному поиску пути в Британский музей или на Трафальгарскую площадь.

Противоречие заключается в том, что остается неясным различие языковых знаний, умений и навыков, с одной стороны, и компетентности студентов – с другой. Коммуникативно-ориентированное обучение языкам предполагает развитие знаний, а также речевых навыков и умений. Сегодня, в современном мире требуется более значимая компетентность, чем способность «расспросить иностранца о его любимой еде» или рассказать зарубежным гостям о «традициях родного города». Проблема еще заключается в том, что в существующей парадигме студенческих знаний отсутствует важнейший компонент компетентности – способность к достижению реальной цели. Без него любое учение остается лишь детской игрой, где все «понарошку». В реальной жизни важно уметь выигрывать. Без способности ставить перед собой значимые цели, рисковать, гибко, творчески подходить к решению проблемы и получать результат, любое учение теряет жизненный смысл, а формируемая компетентность остается лишь декларируемой на словах. Об успешной реализации компетентностного подхода можно судить по тому, насколько студенты со-

своей подготовкой по иностранному языку оказываются готовы-ми в будущем выдержать конкуренцию на свободном рынке труда и занять достойное место не только в своем обществе, но и в международном сообществе [2, с. 112-114].

В условиях предметного образования основы для компетентности студентов закладываются через приобретение необходимых для последующей деятельности знаний, овладение способами решения проблемно-познавательных задач, опытом эффективного принятия решений и достижения значимых целей через преодоление препятствий. Запас знаний, владение способами решения проблем и опыт достижения цели являются необходимыми составляющими учебно-познавательной компетентности студента. Отсутствие хотя бы одного из этих компонентов делает компетентность дефектной. Компетентностный подход в языковом образовании развивается как альтернатива знаний, умений и навыков, ограничивающих цели обучения и воспитания узким предметным образованием и недостаточно учитывающих сущность компетентности современного человека в условиях конкуренции свободного рынка.

Знания, представленные декларативно и процессуально (навыки и умения) являются традиционным компонентом этой парадигмы. Проблемные задачи представляют собой активно разрабатываемый компонент формирования так называемого «творческого мышления». Целенаправленная и ответственная деятельность представляет собой инновационную область предметного образования [3, с. 31-37]. В психолого-педагогическом аспекте коммуникативная компетентность рассматривается Н.Н. Пыжовой как «совокупность коммуникативных способностей, знаний и умений, адекватных для решения коммуникативных задач». При этом под коммуникативными задачами автор понимает проблемные ситуации, возникающие во взаимодействии между людьми [4, с. 4-5].

Педагогическая трактовка коммуникативной компетентности дана в работах Е.М. Сидоренко, Л.Н. Тимашковой и др. Данное понятие авторы рассматривают как:

- сложное целостно-личностное образование, включающее в себя гуманистические ориентации, коммуникативные ценности, совокупность личностных качеств, обеспечивающих готовность к диалогическому общению, знание основ общения, культуру взаимодействия, проявляющуюся в процессе педагогического взаимодействия [5, с. 23-24];
- совокупность коммуникативных способностей, коммуникативных умений и коммуникативных знаний, адекватных коммуникативным задачам и достаточных для их решения [6, с. 59-60].

Содержательно коммуникативная компетентность включает в себя следующие компоненты: знания в области коммуникативных дисциплин; коммуникативные и организаторские умения;

эмпатию; самоконтроль; культуру вербального и невербального взаимодействия.

Таким образом, в системе социогуманитарного знания коммуникативная компетентность представляется как интегральная характеристика личности, в состав которой входят:

- (с позиций психологического знания) целостное психологическое образование, обуславливающее адекватное отражение и прогнозирование психических состояний другого человека;
- (с позиций социальной психологии) система внутренних ресурсов, уровень освоенности опыта взаимодействия с окружающей средой;
- (с позиций педагогики) совокупность гуманистических ориентаций, коммуникативных умений и личностных качеств, обеспечивающих культуру взаимодействия и решение профессиональных задач.

Педагогический контекст коммуникативной компетентности предполагает овладение студентами широким спектром коммуникативных умений, необходимых для осуществления их будущей профессиональной деятельности. В образовательном стандарте высшего образования первой ступени представлен полный перечень таких умений. Отметим лишь некоторые из них: умение использовать полученные знания в процессе взаимодействия с основными социальными организациями и институтами общества, социальными группами и общностями; умение осуществлять и организовывать продуктивное межличностное и профессиональное общение; умение использовать психолого-педагогические знания, методы и современные технологии обучения для решения воспитательных, профессиональных, управленческих задач, проведения обучающих занятий с персоналом; умение анализировать особенности внутрикультурной и межкультурной коммуникации и учитывать их при решении социальных и профессиональных задач [7, с. 12-15].

Рассмотрение коммуникативной компетентности в междисциплинарном аспекте дает возможность определить ее как интегральную характеристику профессионально и личностно значимых качеств специалиста с высшим образованием, отражающую уровень его знаний, умений и опыта и позволяющую конструктивно взаимодействовать в изменяющихся социальных условиях профессиональной деятельности.

Комплексный анализ сущности коммуникативной компетентности позволил предположить, что она может быть отнесена к мета предметным (ключевым) компетентностям и, обладает сквозным проникающим свойством, помогает будущему специалисту быть мобильным и конкурентоспособным на рынке труда, действовать конструктивно в быстро изменяющихся социальных условиях.

Библиографический список

1. Болонский процесс // Википедия [Э/р]. – Р/д: Википедия ru.wikipedia.org/wiki/Болонский_процесс. <http://ru.wikipedia.org/>
2. Зеер, Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учеб. пособие / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк. – М., 2005.
3. Федьнич, Е.В. Коммуникативная компетенция как основа обучения культуре иноязычного общения // Иностр. яз. в шк. – 2004. – № 5.
4. Пыжова, П.Н. Психологическая компетентность руководителя: учеб. метод. пособие. – Минск, 2005.
5. Тимашкова, Л.Н. Формирование коммуникативной компетентности студентов педвуза. – Минск, 2001.
6. Сидоренко, Е.М. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии. – СПб., 2004.
7. Образовательный стандарт. Высшее образование. Первая ступень. Цикл социально-гуманитарных дисциплин. – Минск, 2006.

Bibliography

1. Bolonskiy process // Vikipediya [Eh/r]. – R/d: Vikipediya ru.wikipedia.org/wiki/Bolonskiy_process. <http://ru.wikipedia.org/>
2. Zeer, Eh.F. Modernizaciya professionalnogo obrazovaniya: kompetentnostniy podkhod: ucheb. posobie / Eh.F. Zeer, A.M. Pavlova, Eh.Eh. Sihmanyuk. – M., 2005.
3. Fedinich, E.V. Kommunikativnaya kompetenciya kak osnova obucheniya kul'ture inoyazichnogo obsheniya // Inostr. yaz. v shk. – 2004. – № 5.
4. Pihzhova, P.N. Psikhologicheskaya kompetentnost' rukovoditelya: ucheb. metod. posobie. – Minsk, 2005.
5. Timashkova, L.N. Formirovanie kommunikativnoy kompetentnosti studentov pedvuza. – Minsk, 2001.
6. Sidorenko, E.M. Trening kommunikativnoy kompetentnosti v delovom vzaimodeystvii. – SPb., 2004.
7. Obrazovatel'niy standart. Vihsshee obrazovanie. Pervaya stupenj. Cikl social'no-gumanitarnihkh disciplin. – Minsk, 2006.

Статья поступила в редакцию 09.01.14

УДК 37.013

Romanova E.N. CONDITIONS FOR THE FORMATION OF EXTREMISM AMONG YOUNG PEOPLE AND MODELS OF ITS PREVENTION. The article presents social and psychological factors that contribute to the emergency and development of extremism among young people, the analysis of the existing measures for its prevention and the conclusion about the optimal model relevant to the conditions of the Russian youth socialization.

Key words: type of extremist activity, socialization, psychological factors, subculture, preventive model.

Е.Н. Романова, доц. Владимирского юридического института ФСИН России, г. Владимир,
E-mail: toromelena@mail.ru

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКСТРЕМИСТСКИХ ПРОЯВЛЕНИЙ В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ И МОДЕЛИ ИХ ПРОФИЛАКТИКИ

В статье рассмотрены социально-психологические факторы, способствующие появлению и развитию экстремистских проявлений в молодежной среде, проанализированы существующие меры их профилактики и сделан вывод о характере оптимальной модели, соответствующей условиям социализации российской молодежи.

Ключевые слова: тип экстремистской активности, социализация, психологические факторы, субкультура, профилактическая модель.

Рост радикальной активности подростков и молодежи в России требует внедрения инновационных, системных моделей профилактической работы, направленной на снижение экстремистских проявлений в молодежной среде. Молодежный экстремизм представляет собой особую форму активности молодых людей, которая выходит за рамки общепринятых норм, типов, форм поведения и направлена на разрушение социальной системы или какой-либо ее части. Такая активность является осознанной и имеет идеологическое обоснование либо в форме стройной идеологической концепции (национализм, фашизм, исламизм, панславянство и т.д.), либо в виде обрывочных символов, архетипов, лозунгов [1].

По степени сформированности экстремистских установок в исследованиях молодежного экстремизма выделяют:

– *стихийный экстремизм*, проявляющийся эпизодически и основанный на стереотипах, архетипах, традиционных социокультурных образах и мифах. Экстремистская активность такого типа выражается спонтанно, аффективно, в ситуациях столкновений с представителями другой национальности, вероисповедания, культуры;

– *организованный экстремизм*, основанный на системной модели мира, в рамках которой экстремистская активность рассматривается как один или единственный метод улучшения мира и решения существующих проблем. Данный тип экстремистской активности реализуется в рамках экстремистских субкультур, радикальных организаций, группировок, сект, для которых такой тип поведения становится системообразующим видом деятельности [2].

На сегодняшний день, согласно проведенным социологическим исследованиям, в России преобладает стихийный тип экстремистской активности [3]. Это, с одной стороны, позволяет снизить социальную напряженность в обществе в силу низкого по сравнению с ростом политического экстремизма в среде европейской молодежи уровня организованного молодежного экстремизма, с другой – требует особых форм организации системной профилактической работы, так как в стране очень высокий уровень стихийного экстремизма, имеющего латентный характер и проявляющегося в редких, но жестких действиях молодых людей (например, события в Кондопоге, на Манежной площади).

Для разработки эффективных мер противодействия экстремистским проявлениям в молодежной среде важно учитывать социально-экономические условия, в которых оказываются подростки и молодежь, и особенности разных возрастных периодов. Наиболее опасным с точки зрения вхождения в поле экстремистской активности считается возраст от 14 до 22 лет. Это обусловлено сочетанием двух важных психологических и социальных факторов.

В психологическом плане подростковый возраст и юность характеризуются развитием самосознания, обострением чувства справедливости, поиском смысла и ценности жизни. Именно в это время подросток озабочен желанием найти референтную группу, доминантным поиском собственной идентичности. Ему присуща неустойчивая психика, легко подверженная внушению и манипулированию.

В социальном плане большинство молодых людей в данных возрастных границах оказываются в позиции маргиналов, когда их поведение в недостаточной степени детерминировано такими социально-экономическими факторами как семья, постоянная работа, перспективность карьерного роста, наличие ответственности и др. Многие молодые люди покидают семью, уез-

жая в другой город или регион для продолжения образования или поиска работы. Они оказываются в ситуации свободы, социальной незащищенности. Готовность молодых людей к экспериментам, участию в акциях, митингах, погромах усиливается в силу недостатка материальной обеспеченности, в связи с чем участие в проплаченных акциях протеста может рассматриваться как возможность дополнительного заработка. Поиск идентичности, попытки закрепиться в жизни ведут к неуверенности, анонимии, желанию найти круг близких по духу людей, найти ответственного за все беды и неудачи.

По мнению британских ученых, среди факторов, толкающих молодых людей к экстремизму и радикализму, (так называемые «push factors»), наиболее серьезными являются и эмоционально-психические. К ним они относят такие факторы как:

- испытанные ранее или в данный период чувства унижения,
- наличие разрушительной домашней среды,
- недостаток чувства неудовлетворенности своими достижениями,
- острое чувство социальной несправедливости,
- недостаток острых ощущений, удовольствия,
- недостаток законных способов выражения своей точки зрения,
- пробелы в знании и понимании явлений различного характера,
- неудовлетворенность социальными условиями
- «исключение» – недостаток или отсутствие принадлежности к группе сверстников, сообществу, ассоциации и т.п. [4].

Основные действия по снижению экстремистских проявлений в молодежной среде должны быть ориентированы:

- на улучшение социальной среды, в которой находятся молодые люди, создание в ней пространств конструктивного взаимодействия, положительных эмоций, реальных социальных проектов, достижимых перспектив, реального опыта решения молодежных проблем;
- создание механизмов эффективного влияния на процесс социализации личности молодого человека, включение его в социокультурное пространство ближайшего сообщества и всего социума в целом;
- разработку системы психолого-педагогической коррекционной работы, направленной на профилактику ненормативной агрессии, развитие умений социального взаимодействия, рефлексии, саморегуляции, формирование навыков толерантного поведения, выхода из деструктивных культов, организаций, субкультур.

Британские исследователи выделяют следующие факторы, существенно способствующие отвлечению молодых людей от экстремистских настроений («pull factors»):

- чувство принадлежности к группе, сообществу,
- более широкое общественное сознание, способное противостоять экстремизму,
- чувство собственного достоинства, важности и лояльности,
- чувство существования цели в жизни,
- исследование и ликвидация пробелов в своих знаниях,
- наличие ясных и убедительных идейных посланий/лозунгов,
- харизматичные, уверенные и убедительные лидеры.

При организации системной работы по профилактике молодежного экстремизма необходимо учитывать, что непосредственная, прямая профилактика, как показывает практика, малоэффективна. Следовательно, необходимо выстраивать сис-

тему профилактической работы с опорой на косвенные, оптимизирующие среду и личность «мягкие» методы и формы работы. Главное внимание должно быть сосредоточено на особой социально-психологической ситуации в жизни любого человека, которая приходится на кризисный возраст от 14 до 22 лет. В основе организации системы профилактической работы должна лежать идея управляемой социализации, когда социально-психологические процессы, происходящие с подростком, сопровождаются профессионально подготовленными специалистами, причем не обязательно являющимися представителями официальных институтов.

В настоящих условиях можно выделить следующие профилактические модели, реализация которых позволит снизить рост экстремистских проявлений в молодежной среде.

Это, во-первых, модель профилактики, основанная на усилении роли традиционных институтов социализации, включающая различные образовательные учреждения и общественные организации.

В основе данной модели лежит средовой подход, когда государство создает такие условия для молодого человека, которые снижают риск проявления экстремистской активности, сокращают свободное, неконтролируемое пространство социализации молодого человека. Для этого необходимо создание и развитие контролируемых и финансируемых государством молодежных средств массовой информации, способных выполнять гражданскую, социализирующую функцию, противостоять формированию в среде молодежи ценности обогащения и консюмеризма.

Доступность и положительная сторона данной модели состоит, прежде всего, в наличии уже готовой инфраструктуры, способной к реализации модели. К ней относятся: система органов образования различных уровней, система органов по делам молодежи и молодежных учреждений, общероссийские молодежные общественные объединения – РСМ (Российский Союз Молодежи), факультеты дополнительного профессионального образования и др., а также кадровый потенциал в лице педагогов, социальных работников, психологов, работников молодежной сферы, ориентированных на государственно-традиционный тип профилактической работы с молодежью.

Однако важнейшим недостатком модели является то, что она ориентирована на авторитарный тип социального управления, что ведет к игнорированию интересов молодежи, снижению их собственной социальной активности. Кроме этого модель не создает механизма управления латентными процессами, происходящими в молодежной среде (появление и деятельность неформальных молодежных объединений).

Другой моделью является система профилактической работы, ориентированная на снижение деструктивного потенциала молодежных субкультур.

Молодое поколение переживает сегодня бурный рост разнообразных неформальных молодежных движений, групп, объединяющихся по самым разным основаниям. Многие из этих субкультур носят ярко выраженный экстремистский характер. В основе модели снижения деструктивного влияния молодежных субкультур, существующих в современной России, лежит деятельность государства по разработке механизмов, направленных на оптимизацию их деятельности. Теоретическим основанием данной модели могут быть разработки европейских, американских и отечественных ученых которые могут быть объединены в рамках теории так называемых «peer groups» (групп свер-

стников, включающих молодежь не только равных по возрасту, но и по статусу в обществе). Именно молодежные субкультуры могут рассматриваться как структуры, формирующие и реализующие экстремистскую активность. В связи с этим профилактика экстремизма в молодежной среде может идти в направлении снижения деструктивного потенциала молодежных субкультур. Можно выделить две базовые стратегии реализации данной модели.

Во-первых, это деятельность, ориентированная на разрушение и (или) переориентацию молодежных субкультур, осуществляемая специально подготовленными специалистами.

В основе данной стратегии лежит механизм управляемого «гедонистического риска» [5]. Государство, в лице органов по делам молодежи, создает поля для реализации агрессивных, экстремальных проявлений молодых людей, удерживая их в рамках действующего законодательства и социальных норм. Наиболее успешно эта стратегия может быть реализована через развитие экстремальных видов спорта, содержащих элементы риска, – альпинизм, спидвэй, сноуборд, скайдайвинг и т.д. При этом параллельно, там, где это возможно, происходит разрушение «управленческого ядра» субкультуры и перевод ее в новое деятельностное русло.

Во-вторых, деятельность, направленная на создание и внедрение в молодежное поле новых субкультур, позитивных или же имитирующих экстремистскую активность. Государство создает и финансирует деятельность молодежного объединения, которое имеет привлекательный для молодежи образ, стиль отношений, тип деятельности, и втягивает в сферу влияния этого объединения максимально большое количество молодежи.

Оптимальным выглядит создание нескольких таких движений, реализующих интересы и предпочтения разных категорий молодежи. Важно отметить, что государство должно не просто инициировать неформальное движение, но и при помощи средств массовой коммуникации создавать его привлекательный для молодежи образ, формировать установку на потребность участия в нем.

Рассматриваемая модель профилактической работы имеет ряд положительных особенностей. Так, в частности, она базируется на использовании естественных процессов, происходящих в молодежной среде, предполагает «мягкий» вариант профилактики экстремистской активности, учет интересов и предпочтений молодых людей. В то же время реализация данной модели затруднена из-за отсутствия подготовленных специалистов, учреждений, работающих с молодежными субкультурами, недостаточной информированности государственных органов о молодежных субкультурах и протекающих в них процессах. Кроме этого, реализация данной модели требует достаточно серьезных материальных и финансовых вложений в молодежную сферу.

В целом наиболее оптимальным вариантом сегодня является синтетическая модель, включающая в себя основные элементы первой и второй. В ее основе должны лежать косвенные, «мягкие» формы включения молодежи в позитивные, конструктивные, социально приемлемые виды активности. При этом деятельность по профилактике экстремистской активности должна строиться с учетом особенностей социализации российской молодежи, существующих и действующих институтов социализации, молодежных субкультур, латентности многих процессов, определяющих поведение молодого россиянина.

Библиографический список

1. Томалинцев, В.Н. Введение в социальную экстремологию: учеб. пособие / В.Н. Томалинцев, А.А. Козлов. – СПб., 2005.
2. Смирнов, В.А. Национальная молодежная политика России на рубеже 20-21вв. // Современная российская наука: проблемы, перспективы, исследования: сборник научных статей. – Кострома, 2005. – Т. 3.
3. Zubok, Yu.A. Молодежный экстремизм: сущность и особенности проявления / Ю.А. Zubok, В.И. Чупров // Социологические исследования. – 2008. – № 5.
4. Ewan, Kim Building Cohesive and Resilient Communities: Integrating the Prevent and Community Cohesion Agenda [Э/п]. – П/д: <http://www.opm.co.uk>
5. Косарецкая, С.В. О неформальных объединениях молодежи / С.В. Косарецкая, Н.Ю. Синягина. – М., 2004.

Bibliography

1. Tomalincev, V.N. Vvedenie v social'nuyu ehkstremlologiyu: ucheb. posobie / V.N. Tomalincev, A.A. Kozlov. – SPb., 2005.
2. Smirnov, V.A. Nacional'naya molodezhnaya politika Rossii na rubezhe 20-21vv. // Sovremennaya rossiyskaya nauka: problemih, perspektivih, issledovaniya: sbornik nauchnikhkh statey. – Kostroma, 2005. – T. 3.
3. Zubok, Yu.A. Molodezhniy ehkstremlizm: suthnostj i osobennosti proyavleniya / Yu.A. Zubok, V.I. Chuprov // Sociologichskie issledovaniya. – 2008. – № 5.

4. Ewan, Kim Building Cohesive and Resilient Communities: Integrating the Prevent and Community Cohesion Agenda [Eh/r]. – R/d: <http://www.opm.co.uk>
5. Kosareckaya, S.V. O neformal'nykh obshchennykh molodezhi / S.V. Kosareckaya, N.Yu. Sinyagina. – M., 2004.

Статья поступила в редакцию 09.01.14

УДК 378

Tebuyeva M.M. THE ORGANIZATION OF ART AND AESTHETIC EDUCATION OF PUPILS ON THE BASIS OF FAMILIARIZING WITH NATIONAL CRAFTS. Article is devoted to a problem of the organization of art and esthetic education of pupils by means of familiarizing with national crafts. In article personal experiment of the author in development and deployment of the facultative course «Felt Art» in the Karachay-Cherkess Republic is shown.

Key words: art and esthetic education; national culture; national crafts; facultative course «Felt Art».

М.М. Тебуйева, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВПО «Северо-кавказская гос. гуманитарно-технологическая академия», г. Черкесск, E-mail: zzuleiha@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ НА ОСНОВЕ ПРИОБЩЕНИЯ К НАРОДНЫМ ПРОМЫСЛАМ

Статья посвящена проблеме организации художественно-эстетического воспитания учащихся средствами приобщения к народным промыслам. В статье показан личный опыт автора в разработке и внедрении факультативного курса «Искусство войлока» в Карачаево-Черкесской республике.

Ключевые слова: художественно-эстетическое воспитание; народная культура; народные промыслы; факультативный курс «Искусство войлока».

Нынешнее общество нуждается в воспитании самостоятельного, ответственного, думающего человека. Для достижения этой цели необходимы: расширение прав ребенка и родителей; уважение к личности ребенка; учет образовательных интересов каждого ученика; соответствие образовательного процесса возрасту; обеспечение полноценного психического и физического развития; охрана здоровья детей. Чтобы эти принципы не остались чистой декларацией, они должны быть воплощены в конкретных образовательных технологиях. Анализ истории обучения изобразительному и декоративно – прикладному искусству на различных этапах развития общества показывает, что во все времена это обучение традиционно базировалось на бережном изучении и творческом обобщении опыта прошлого, усвоении и использовании устоявшихся эстетических критериев, художественных традиций и педагогических принципов. Этот основополагающий принцип сохраняет актуальность и на современном этапе системы обучения изобразительному и декоративно-прикладному искусству. Усилившийся в последнее время интерес к этнохудожественной культуре, истории, традициям вызвал особый резонанс в сфере решения данной проблемы.

В Карачаево-Черкесской республике сложилась общая культура, определяемая российской ментальностью, общероссийскими СМИ. Однако в республике наряду с этим функционируют этнические, традиционные культуры – казачья, карачаевская, черкесская, абазинская, ногайская, и все они развиваются, в определенном смысле, по собственным имманентным характеристикам. Каждый из пяти этносов, представленных в республике, имеет богатую художественную и музыкальную культуру, самобытный фольклор, особую систему жанров. Всё это достойно изучения в школе, как связь с историческим прошлым, как возможность развития заложенного в этносе потенциала. В последние годы в Карачаево-Черкесской республике немало сделано для сохранения и возрождения духовных ценностей, накопленных на протяжении столетий многими поколениями. Но, несмотря на позитивные направления поиска, проблема взаимодействия образовательных региональной и федеральной программ представляет собой открытую область для новых решений, подходов.

Например, к программам, которые изучают виды народного декоративно-прикладного искусства нашей республики, относится программа «Искусство и культура моего народа» для девочек 5-8 классов СОШ а. Новый Карачай. В названной программе предусмотрено изучение карачаевского прикладного искусства, национальных традиций карачаевского народа, обучение таким видам ремёсел, как национальная вышивка, валяние войлоков, вязание на спицах, крючком, макраме, аппликация. Важно то, что знание и навыки целенаправленно вводятся в декорирова-

нии как национальных, так и современных костюмов, в изготовлении панно, предназначенных для украшения дома. Действующая программа «Искусство моих предков» в культурно-образовательном центре «Карачай» при доме народного творчества в а. Новый Карачай Эльканова А.З. предусматривает глубокое теоретическое изучение народного декоративно-прикладного искусства народов Карачаево-Черкесии.

По программе «Золотое шитье» (канд. пед. наук Сорель Н.С.) для 7-9 классов СОШ № 3 г. Карачаевска учащиеся знакомятся с вышивкой и историей, основными видами этнического орнамента, присущего народам Карачаево-Черкесии, его символикой, технологией изготовления, применением орнамента для украшения одежды. Программа рассчитана на два года обучения. Тематическое планирование данной программы осуществляется в контексте изучения национальной вышивки.

Возможности учебных предметов по дополнительному введению материалов народного искусства ограничены, поэтому основное внимание следует обратить на внеклассную работу, создавая: творческие мастерские, кружки; факультативные курсы; школьные конкурсы; организацию встреч с народными мастерами.

Надо отметить слабый интерес молодого поколения к богатейшему опыту народных традиций, что не может не вызывать тревогу за возможную утрату механизма естественной передачи традиций. Работа, проведенная нами в нашем регионе в этом направлении, показала недостаточность научно-обоснованных рекомендаций по организации данной работы.

Известно, что возможности учебных предметов в системе образования по дополнительному введению материалов народного декоративно-прикладного искусства ограничены. Потому мы решили разработать и внедрить факультативный курс «Искусство войлока» для учащихся 5-7 классов. Наиболее приемлемой формой организации обучения по апробации курса «Искусство войлока» мы сочли кружковые занятия. Программа содержит практическую и теоретическую части.

Первая часть программы занимает 15-20% от общего количества часов и включает в себя теоретические знания о народном декоративно-прикладном искусстве. Большой теоретический материал сообщается в процессе лекций, бесед, экскурсий в музеи, в мастерские народных мастеров, на художественно-графический факультет.

Практические занятия включают в себя: выполнение набросков и зарисовок ознакомительного и обобщающего характера как с экспонатов, так и с репродукций и фотографий; выполнение эскизов в разных техниках; непосредственную работу с материалом, предусматривающую изучение приемов обработки и возможностей использования войлока в одежде.

В процессе организации и проведения практических занятий ставились и решались следующие задачи:

- расширение представления о художественно-образовательных средствах и их практическом применении в процессе выполнения эскизов;
- изучение приемов выполнения эскизов в графической технике и в технике аппликации;
- развитие поисковых навыков школьников на всех этапах учебно – творческой деятельности; овладение базовыми стратегиями мышления и использование их в качестве стратегий творческого поиска [1].

Включение подростков в различные виды художественной деятельности, основанные на материале народного творчества – становится активной формой эстетического воспитания и развития его творческой активности.

Народное декоративно-прикладное искусство карачаевцев и балкарцев и народов КЧР, включая все его виды, обладает большими воспитательными возможностями. Несет в себе огромный духовный заряд, эстетический и нравственный идеал, веру в приоритет прекрасного, в победу добра и справедливости. Народное искусство позволяет приобщать учащихся к духовной культуре своего народа, частью которой он является.

Войлочное производство у балкарцев и карачаевцев получило устойчивую базу развития в условиях натурального скотоводческого хозяйства. Овечья шерсть была продуктом домашнего производства. Она обрабатывалась женщинами одной семьи. Привлекались к этому процессу и девочки-подростки. Единственной школой обучения мастерству была система преемственности народных традиций. Наиболее опытная мастерица, руководившая всем технологическим процессом создания войлока, брала на себя и решение художественных задач – подбор цвета и укладку узора из специально обработанной шерсти. Сейчас появилась возможность приобщать учащихся к народным традициям в условиях образовательной школы, где в роли мастерицы выступает уже учитель. Изучая и познавая произведения народного искусства, учащиеся осваивают мудрость народа, его духовное богатство, доброту, жизнелюбие, веру в справедливость, уважение к человеку, бережное отношение к природе, необходимость добросовестного труда.

Библиографический список

1. Тебужева, М.М. Развитие творческой активности учащихся 5-7 классов на занятиях декоративно-прикладным искусством: на примере использования войлока в одежде: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2009.
2. Сорокопуд, Ю.В. Педагогика высшей школы: учебно-методическое пособие. – Ростов-на-Дону, 2011.

Bibliography

1. Tebueva, M.M. Razvitie tvorcheskoy aktivnosti uchastnikov 5-7 klassov na zanyatiyakh dekorativno-prikladnim iskusstvom: na primere ispolzovaniya voyloka v odezhdе: dis. ... kand. ped. nauk. – M., 2009.
2. Sorokopud, Yu.V. Pedagogika vihshey shkoli: uchebno-metodicheskoe posobie. – Rostov-na-Donu, 2011.

Статья поступила в редакцию 10.01.14

УДК 378. 02

Dovydova M.V., Shabalina E.P. MODELING OF INDIVIDUAL EDUCATIONAL ROUTES AS THE FACTOR OF INCREASE OF EFFICIENCY OF PREPARATION OF BACHELORS. The article considers the theoretical analysis of the modeling process, the content and structure of individual educational routes.

Key words: modeling, model, individual educational track.

М.В. Довыдова, кандид. пед. наук, доц. Алтайской гос. академии образования им. В.М. Шукшина, г. Бийск, E-mail: marina.250165@yandex.ru; **Е.П. Шабалина**, канд. пед. наук, доц. Алтайской гос. академии образования им. В.М. Шукшина, г. Бийск, E-mail: shabalinaep@mail.ru

МОДЕЛИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ

В статье рассматривается теоретический анализ процесса моделирования, содержание и структура индивидуально-образовательного маршрута.

Ключевые слова: моделирование, модель, индивидуально-образовательный маршрут.

В современных социально-экономических условиях развития общества востребованным становится образование, ориен-

Наше внимание было обращено на то, что занятия художественным творчеством на основе народного искусства способствовали удовлетворению потребности учащихся в самоутверждении. Эмоционально-положительное отношение к художественной деятельности – залог успешного овладения этой деятельностью и развития творчества. Для этого с учетом разработанной нами методической системы проводились занятия, где учащиеся не просто изучают искусство войлока и технические приемы обработки войлока (шерсти), а проводят исследование над проблемой, поставленной перед ними.

В результате проделанной работы нами был сделан вывод, что разнообразие народного художественного материала, интегрирующего его в различных видах доступной учащимся художественно-творческой деятельности, позволяет с успехом решать задачи эстетического воспитания средствами этнохудожественной культуры народов Карачая и Черкессии.

Полученный нами опыт приобщения учащихся к народным промыслам через искусство использования войлока для декорирования дома (ковры), дизайна одежды, в настоящий момент успешно перенесён нами на более взрослую аудиторию. Работа с войлоком активно используется автором в процессе обучения студентов на факультете дизайна и искусства Северо-кавказской государственной гуманитарно-технологической академии. Причём, элементы работы с войлоком применяются нами не только в учебной работе, но и при организации инновационных форм воспитания со студентами [2]: приобщение их к участию в конкурсах социальных проектов, организации воспитательных мероприятий с сопровождением в виде мультимедийных презентаций и др.

Обобщая изложенное, необходимо выделить педагогические условия, обеспечивающие эффективную организацию художественно-эстетического воспитания учащихся на основе приобщения к народным промыслам: соответствие программы основным дидактическим принципам; оптимальный выбор методов обучения, учитывающих условия протекания учебного процесса; индивидуальный подход, учитывающий особенности и возможности учащихся; творческий характер учебных занятий, основанный на использовании проблемно-поисковых методов, методов стимулирования творческой активности.

тированное на развитие активной позиции участников образовательного процесса. В связи с тем, что большую роль в подго-

товке бакалавров играют педагогические и технические дисциплины, именно в процессе их изучения особое значение имеет моделирование индивидуально-образовательного маршрута студента как фактора повышения эффективности подготовки к профессиональной деятельности.

Вопросы моделирования в педагогических исследованиях освещаются в работах С.И. Архангельского, А.Ф. Зотова, Ю.А. Конаржевского, Н.В. Кузьминой и др.

Моделирование позволяет глубже проникнуть в сущность объекта исследования. Основным понятием метода моделирования является модель – материально реализованная система, отображающая или воспроизводящая объект исследования.

В.А. Штофф под моделью понимает «реально существующую или мысленно представляемую систему, которая, замещая в познавательных процессах другую систему-оригинал, находится с ней в отношении сходства (подобия), благодаря чему изучение модели позволяет получить информацию об оригинале» [1, с. 17].

С одной стороны, под моделью в широком смысле понимают мысленно или практически созданную структуру, воспроизводящую ту или иную часть действительности в упрощенной и наглядной форме. С другой стороны, модель как составной элемент научной картины мира, всегда должен быть ограничен фактами, наблюдениями, измерениями.

И.Б. Новик указывает, что «модель обладает познавательным потенциалом лишь тогда, когда она находится и определенном соответствии с исследуемым объектом, способна замещать его в ходе исследования и выполнять роль аккумулятора и источника получения о нем новой информации» [2, с. 76].

Модель, отображая реальный объект, воспроизводя значимые черты, характеристики, свойства, связи, отношения, являющиеся определяющими, существенными. Модель дает прогноз дальнейшего функционирования объекта.

А.Г. Гранберг выделяет следующие «этапы модели: построение модели; изучение модели; перенос знаний с модели на оригинал; проверка и применение на практике» [3, с. 17].

По мнению Б.А. Глинского, на первом этапе ставятся задачи моделирования, на втором – осуществляется работа по выбору адекватной модели, на третьем этапе модель подвергается теоретическому анализу и опытно-экспериментальной проверке, на четвертом осуществляется перенос знаний на оригинал [4, с. 54].

В основе любой модели лежат представления об объекте. Я.Г. Неуймин рассматривает иные этапы моделирования: осознание субъектом потребности в изменении; выбор объекта; выявление из множества свойств и характеристик наиболее существенных задач; проверка совокупности свойств и характеристик объекта; формирование идеального образа; реализация плана намеченной цели [5, с. 43].

Содержание модели индивидуально-образовательного маршрута обусловлено социальным заказом общества на подготовку конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией, способного к эффективной работе по специальности, готового к постоянному профессиональному росту, социально и профессионально мобильного, творческого специалиста.

Индивидуально-образовательный маршрут представляет собой целенаправленно проектируемую дифференцированную образовательную программу, обеспечивающую будущему бакалавру с позиции субъекта выбора, разработки и реализации образовательной программы при осуществлении преподавателем педагогической поддержки его профессионального самоопределения и самореализации.

Ценность индивидуально-образовательного маршрута студента состоит в том, что он позволяет каждому, на основе оперативно регулируемой самооценки, активного стремления к совершенствованию собственных знаний и умений, пополнить знания при проектировании своей учебной деятельности с целью обработки методов и техники самостоятельной работы в различных формах учебно-познавательной деятельности.

При разработке индивидуально-образовательного маршрута, особое внимание уделяется обоснованию структуры и отбору содержания соответствующих учебных предметов, их систематизации и группировке, установлению межцикловых, межпредметных и внутри предметных связей.

По мнению С.В. Воробьевой, индивидуально-образовательный маршрут схож с лично-ориентированным процессом, так как

разрабатывается для студента как индивидуальная образовательная программа.

В стадии разработки индивидуального образовательного маршрута студент выступает как субъект выбора дифференцированного образования, предлагаемого образовательным учреждением; как «неформальный заказчик» [6].

Индивидуально-образовательный маршрут представляет собой целенаправленную, проектируемую, дифференцированную образовательную программу, обеспечивающую студенту позиции субъекта выбора, разработки, реализации образовательной программы при осуществлении преподавателями педагогической поддержки профессионального самоопределения и самореализации будущего специалиста.

Содержание индивидуально-образовательного маршрута определяется образовательными потребностями, индивидуальными способностями и возможностями студента (уровнем готовности к освоению программы), содержанием образования.

Выступая как организационно-управленческое знание и как индивидуальный образовательный маршрут студента, образовательная программа состоит из следующих компонентов:

- целевой;
- содержательный (отражает в рамках конкретной образовательной программы содержание образования);
- технологический (использование педагогических технологий, методов, методик и т.д.);
- диагностический (диагностическое сопровождение);
- организационно-педагогический (условия реализации, характеристика студента, формы аттестации достижений и т.д.);
- результативный (описание ожидаемых результатов).

При обучении по индивидуально-образовательному маршруту студент выполняет требования федерального и регионального образовательного стандарта путем достижения определенного уровня образованности [7].

При разработке индивидуально-образовательного маршрута особое внимание уделяется обоснованию структуры и отбору содержания соответствующего учебного предмета, их систематизации и группировке, установлению межпредметных и внутрипредметных связей.

По мнению Ю.Ф. Тимофеевой, Е.И. Попова, содержание обучения должно быть разбито на модули базовой, специальной, тематической подготовки и войти в структуру индивидуально-образовательного маршрута в качестве индивидуального набора модулей (самостоятельной программной, дидактической единицы, состоящей из одной или множества частных модульных единиц) [9].

За счет модулей планируется повысить заинтересованность студента в качестве подготовки, активизировать процесс обучения, поставив студента в активную, деятельностную позицию, что повысит качество и эффективность подготовки будущего специалиста. Вариативным и гибким становится индивидуально-образовательный маршрут за счет введения обязательных и свободно выбираемых модулей.

Для разработки конкретной модели формирования маршрута (построения системы методов, форм, средств, приемов), необходимо владеть информацией о параметрах исходного состояния выпускника современной школы (уровни сформированности знаний, умений, навыков; компонентов учебной деятельности; уровня интеллекта и т.д.).

Модель индивидуально-образовательного маршрута обеспечивает вариативность учебного материала, подбор рациональных форм и методов его изучения.

В теории и практике педагогического образования В.А. Сластенин указывает на то, что критерии должны отражать основные закономерности формирования личности [10]. С учетом данного факта выделим критерии готовности:

- *мотивационный критерий*. Показателем данного критерия является стремление студента к изменению своей позиции в образовательном процессе; осознание цели и необходимости моделирования деятельности;
- *когнитивный критерий*. На основе научных психолого-педагогических и технологических знаний происходит формирование профессиональных умений;
- *технологический критерий* связан с формированием функциональных систем действий по моделированию индивидуально-образовательного маршрута студента;
- *рефлексивный критерий* основан на осмыслении, осознании мотивов, целей деятельности, внутреннего мира студента и его жизненного опыта.

Выше перечисленные критерии в структуре технологии подготовки будущего бакалавра к обучению по индивидуально-образовательным маршрутам тесно связаны и взаимообусловлены. Их единство выражается в личностных и профессиональных качествах будущего специалиста.

Обучение бакалавров по индивидуально-образовательным маршрутам позволяет повысить гибкость, динамичность и вариативность образовательного процесса. При этом студент получает возможность увидеть весомость изучаемой дисциплины в контексте будущей профессиональной деятельности, а само представление выступает в качестве фактора, управляющего процессом обучения. Этому способствуют организационно-педагогические условия моделирования и реализации индивиду-

ально-образовательного маршрута бакалавра: со-управление студента и педагога в процессе моделирования, реализации индивидуальных образовательных программ; соответствие содержания образования установленному стандарту и процессу самореализации личности студента.

Таким образом, система подготовки будущего специалиста на основе моделирования и обучения по индивидуально-образовательным маршрутам повысит эффективность овладения изучаемым материалом, адаптацию студентов к условиям требований федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования при реализации основных образовательных программ бакалавриата.

Библиографический список

1. Штофф, В.А. Современные проблемы методологии научного познания. – Л., 2005.
2. Новик, И.Б. О моделировании сложных систем. – М., 2005.
3. Гранберг, А.Г. Моделирование. – М., 1988.
4. Глинский, Б.А. Моделирование как метод научного исследования / Б.А. Глинский, Б.С. Грязнов, Е.П. Никитин. – М., 2005.
5. Нейумин, Я.Г. Модели в науке и технике. – Л., 1984.
6. Воробьева, С.В. Теоретические основы дифференциации образовательных программ: автореф. дис. д-ра пед. наук. – СПб., 1999.
7. Назарова, Т.С. Средства обучения: технология создания и использования / Т.С. Назарова, Е.С. Полат. – М., 1998.
8. Крылова, Н.Б. Формирование культуры будущего специалиста. – М., 1990.
9. Бернарчик, Хенрик. Теоретические основы модульной системы непрерывного многоуровневого профессионального образования механиков в Польше: автореф. дис. д-ра пед. наук. – СПб., 1997.
10. Сластенин, В.А. Формирование социально-активной личности учителя // Советская педагогика. – 1981. – № 4.

Bibliography

1. Shtoff, V.A. Sovremenniiye problemii metodologii nauchnogo poznaniya. – L., 2005.
2. Novik, I.B. O modelirovanii slozhnykh sistem. – M., 2005.
3. Granberg, A.G. Modelirovanie. – M., 1988.
4. Glinskiy, B.A. Modelirovanie kak metod nauchnogo issledovaniya / B.A. Glinskiy, B.S. Gryaznov, E.P. Nikitin. – M., 2005.
5. Neyumin, Ya.G. Modeli v nauke i tekhnike. – L., 1984.
6. Vorobjeva, S.V. Teoreticheskie osnovy differenciacii obrazovatelnykh programm: avtoref. dis. d-ra ped. nauk. – SPb., 1999.
7. Nazarova, T.S. Sredstva obucheniya: tekhnologiya sozdaniya i ispolzovaniya / T.S. Nazarova, E.S. Polat. – M., 1998.
8. Krihlova, N.B. Formirovanie kul'turii buduthego specialista. – M., 1990.
9. Bernarchik, Khenrik. Teoreticheskie osnovy modul'noy sistem neprerivnogo mnogourovnevnogo professional'nogo obrazovaniya mekhanikov v Pol'she: avtoref. dis. d-ra ped. nauk. – SPb., 1997.
10. Slstenin, V.A. Formirovanie social'no-aktivnoy lichnosti uchitelya // Sovetskaya pedagogika. – 1981. – № 4.

Статья поступила в редакцию 11.01.14

УДК 373.1.02:372.8

Dugashev V.V., Petrov A.V. INTERDISCIPLINARY COMMUNICATION AS KEY COMPETENCE IN EDUCATIONAL SYSTEMS OF DEVELOPING EDUCATION. The article examines the links between different academic disciplines as a key competence in personal oriented developing education and disclosed the didactic potential of such ties for the formation of students ' modern natural science of thinking.

Key words: competence-based approach, developing training, communication between academic disciplines, modern scientific thinking.

В.В. Дугашев, аспирант ГАГУ, г. Горно-Алтайск; **А.В. Петров**, д-р пед. наук, проф. ГАГУ, г. Горно-Алтайск, mnko@mail.ru

МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ КАК КЛЮЧЕВАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

В статье рассматриваются связи между различными учебными дисциплинами как ключевая компетентность в личностно ориентированном развивающем обучении и раскрываются дидактические возможности таких связей для формирования у учащихся современного естественнонаучного мышления.

Ключевые слова: компетентностный подход, развивающее обучение, межпредметные связи, современное естественнонаучное мышление.

Роль межпредметных связей (МПС) в образовании была осознана уже Я.А. Коменским, который в них видел фундамент систематических научных знаний [1]. К.Д. Ушинскому же принадлежит первая попытка установления психологической основы взаимосвязей между предметами. Современная дидактика стоит на позиции, что МПС являются важным дидактическим условием обучения, но официально не признает необходимости в дидактическом принципе межпредметных связей (или в принципе междисциплинарных связей).

Мы отстаиваем позицию, что в современной дидактике должен быть основополагающий принцип межпредметных связей

с его содержательными, нормативными и процессуальными функциями. Поэтому считаем, что роль МПС в системе образования должна возрастать. Непонимание этого фактора приводит даже маститых дидактов к заключению, что «В школе недалекого будущего, по мере как дидактика научится определять общий минимум содержания образования, который должен быть усвоен к окончанию школы, не будет необходимости в специальной деятельности по установлению и осуществлению межпредметных связей (выделено нами, А. Петров, В. Дугашев). Они будут естественно заложены и предусмотрены в общем минимуме и затем распределены по учебным предметам» [2, с. 118].

Действительно, межпредметные связи должны устанавливаться как в области знаний и умений, так и в отношении формирования опыта творческой деятельности и эмоционально-ценностного отношения к усваиваемым объектам и процессам действительности. Кроме того, в связи с ориентацией образования на компетентностно-деятельностный подход, их функции в обучении должны расширяться и приобретать ключевой характер.

Конечно, если речь идет о традиционном обучении, в котором культивируется один тип мышления (эмпирическое мышление), то межпредметные связи не обладают всеобщностью воздействия на педагогический процесс, они отражают лишь связи, лежащие на поверхности (эмпирические МПС) и по отношению к процессу обучения выступают как *дидактическое условие*, способствующее повышению научности и доступности обучения, усилению познавательной деятельности учащихся, улучшению качества их знаний.

В современной педагогической системе личностно ориентированного развивающего обучения коренным образом меняются приоритеты. Ставится задача развития современного научного стиля мышления, а это, как известно, теоретическое интегративное, синтетическое мышление. Очевидно, что для формирования и развития такого мышления учащихся, межпредметные связи должны обладать всеобщностью воздействия на педагогический процесс и приобретают статус не просто принципа, а *основополагающего дидактического принципа*, позволяющего решать новую дидактическую проблему практической реализацией компетентностного подхода в высшей профессиональной школе. Это, в свою очередь, выдвигает на первый план задачу научно обоснованного выбора для каждого профилирующего предмета такой педагогической системы, которая бы позволяла наиболее эффективно формировать предметные, методологические и профессиональные компетенции выпускника вуза. Такой педагогической системой, как мы считаем, является личностно ориентированное развивающее обучение, в котором:

- студент является **субъектом** обучения и воспитания;
- основой является учебная деятельность, в которой студент, ученик оперирует научными понятиями, законами, теориями, научными методами познания и формирует необходимые предметные и межпредметные компетенции;
- в учебной деятельности студент не просто накапливает в своей памяти знания, а овладевает новыми для себя обобщенными способами действий, превращая их в соответствующие профессиональные компетенции;
- формируется в рамках естественных наук теоретическое, интегративное, синтетическое мышление, являющееся главным фактором сформированности предметной, методологической и профессиональной компетентности;
- имеется основополагающий дидактический принцип межпредметных (междисциплинарных) связей с его инструментарием в виде содержательных, нормативных и процессуальных функций, позволяющих научно обоснованно формировать современное естественнонаучное мышление;
- подлинная организация самостоятельной познавательной деятельности, которая является ключевой компетенцией в современном образовании, возможна лишь в том случае, если учащиеся, студентов в ходе овладения знаниями, умениями, навыками специально и систематически обучать научным методам и приемам познавательной деятельности; другими словами, овладение приемами и методами познавательной деятельности является не побочной, а одной из центральных задач, позволяющих реально выходить на самостоятельную познавательную деятельность;
- в основание обучения положено **общение**, но не любое, а проблемное, т.к. противоречие является мотором развития мышления;
- работает закон Л.С. Выготского о развитии высших психических функций («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»);
- центральной задачей является развитие мышления, а не только памяти;
- развитие творческих способностей студентов происходит на базе освоения научных методов познавательной деятельности: умение обобщать – **индукция**; умение применять теоретические выводы для предсказания течения процессов на практи-

ке – **дедукция**; и, наконец, выявление *противоречий* между теоретическими обобщениями и процессами, происходящими в природе, – **диалектика**;

– методологические знания рассматриваются как средства обучения предмету и как элементы содержания учебного предмета;

– конечным результатом обучения являются: самообразование, самовоспитание, саморазвитие, сознательная регуляция личностной активности, рефлексия, поэтому самостоятельная познавательная деятельность является в данной педагогической системе ключевой компетенцией;

– основанием теории обучения является концептуальный принцип развивающего обучения с его сущностными и нормативными функциями [3]. Это находится в полном соответствии со взглядами В.И. Загвязинского, что в системе образования «должен быть центральный, системообразующий принцип, каковым, исходя из современной концепции обучения, выступает принцип развивающего и воспитывающего обучения... Все остальные принципы являются производными от него... Именно указанный принцип выражает ведущую цель функционирования педагогической системы» [4, с. 38].

В рамках развивавшегося обучения формируется следующие составляющие естественнонаучного мышления:

1. **Теоретическое мышление** как процесс отражения объективного мира в понятиях, суждениях, теориях характеризуется преобладанием рационального; построением целостного образа исследуемого объекта; рассмотрением универсальных внутренних связей, позволяющих постигать сущности явлений и процессов; проявлением внутренней рефлексии посредством освоенных способов, методов и приемов познавательной деятельности, реализующих это мышление в двух основных формах – аналитической и синтетической.

Становится понятным, почему развивающее обучение ставит своей целью формирование теоретического мышления. Именно оно требует освоения способов, методов и приемов познавательной деятельности и приводит к развитию рефлексии. При этом аналитическая форма мышления связана с выявлением «всеобщего», а синтетическая форма – с нахождением всех частных объектов и явлений из «всеобщего» посредством восхождения от абстрактного к конкретному.

2. **Интегративное мышление** как процесс отражения объективного мира характеризуется выявлением общности в различных структурах бытия, исходя из методологических установок о материальном единстве мира.

В учебном процессе такое мышление строится на основе теоретических межпредметных обобщений, и его сформированность характеризуется способностью учащихся осуществлять межпредметные теоретические обобщения, в процессе которых они выявляют взаимосвязи всеобщего с особенным и единичным.

3. **Синтетическое мышление** как процесс отражения объективного мира характеризуется постоянным и непосредственным включением анализа в процесс синтеза так, что анализ не предшествует синтезу, а сопутствует ему, давая возможность видеть целое постоянно.

Для преподавателя естественнонаучных дисциплин, владеющего таким мышлением, характерна способность проникать в связи частей, не выделяя их из целого, не вырывая их из него, не изолируя их как от целого, так и друг от друга.

4. **Теоретическое, интегративное, синтетическое мышление** – это такой процесс отражения объективного мира в аналитической и синтетической формах познавательной деятельности, когда восстанавливаются те диалектические взаимосвязи, которые осуществляют снятие противоречия между целостным представлением о мире и частным его видением с позиции отдельных наук, когда анализ становится подчиненным синтезу.

Таким образом, теоретическое, интегративное, синтетическое мышление – это проявление диалектического мышления, формируемого в рамках естественнонаучных дисциплин. Мы считаем, что такое видение особенностей диалектического мышления при обучении конкретным наукам, дает возможность преподавателю не только осознавать специфику вырабатываемого мышления, но и оценивать степень его сформированности.

Анализ дидактических возможностей для формирования интегративного мышления показывает, что в арсенале современной дидактики для этих целей могут выступать только меж-

предметные связи, которые в рамках традиционного обучения выступали в роли дидактического условия и в основном носили иллюстративный, декларативный характер и опирались на ассоциативную психологию, которая игнорирует тот факт, что мышление по своей сути является обобщением. Поэтому такая психологическая ориентация приводила к ограниченной трактовке целей, задач и функций МПС и, как следствие, к недооценке их роли в формировании теоретического мышления и, в частности, такой его стадии, как интегративное, синтетическое мышление. Когда же появилась альтернативная традиционному система образования (развивающее обучение), положившая в основание теоретическое мышление, то, естественно, появилась необходимость пересмотреть статус МПС в этой системе. Мы считаем, что *в системе развивающего обучения основную роль в развитии современного естественнонаучного мышления должны играть МПС*. Поэтому они приобретают роль основополагающего дидактического принципа, позволяющего через свои *сущностные, нормативные и процессуальные функции* решать указанную проблему образования. В связи с этим проблема роли МПС в системе развивающего обучения приобретает особую теоретическую и практическую ценность. И чтобы массовая школа могла использовать положительные результаты такой концепции межпредметного образования, необходимы исследования этой проблемы на уровне высшей школы, разработка методики реализации МПС в новых условиях и подготовка специалистов, способных внедрять ее в практику школьного обучения.

Особое место в развивающем образовании занимает формирование предметных и межпредметных компетенций. При этом принцип МПС выступает по существу регулятивом формирования интегративного мышления. Поэтому он технологизирует методику формирования современного естественнонаучного мышления. Однако реализация междисциплинарных компетенций, которые являются ключевыми, требует решения ряда дидактических проблем. Необходимо осознание механизма проявления компетентностно-деятельностного подхода в рамках развивающего обучения, в котором ключевой компетенцией является самостоятельная учебно-познавательная *деятельность*, опирающаяся на сознательное (рефлексивное) использование научных методов познания.

Главной проблемой в развивающем обучении оказывается использование МПС не в качестве иллюстраций, а в качестве теоретических межпредметных обобщений, позволяющих выходить за пределы предметных знаний, предметного мышления (физического, химического, биологического и т.д.) на уровне интегративного мышления, выводящего студентов на понимание единства мира.

Таким образом, принцип МПС в рамках использования развивающего обучения отвечает требованиям компетентностно-деятельностного подхода, потому что он предполагает:

- согласованное изучение теории, законов, понятий, методов познания и методологических принципов общих для родственных дисциплин;
- формирование общих для различных дисциплин видов познавательной деятельности;
- выход за пределы предметных знаний, умений и навыков, перенос их в другие области познания (в быт, реальную жизнь, профессиональную область), а это уже не что иное, как превращение узко предметных знаний, умений и навыков в компетенции, которые всегда шире, чем предметные ЗУН;
- целенаправленное усиление междисциплинарных связей в условиях сохранения теоретической и практической целостности учебных дисциплин;
- формирование предметных и межпредметных компетенций, что позволяет студентам осознать в развивающем обучении ключевой характер МПС, являющихся средством формирования компетенций в рамках любой учебной дисциплины. Особую ценность при этом играют профилирующие дисциплины в процессе профессиональной подготовки специалистов в вузе;
- осуществление перехода от знаниевого обучения к компетентностному, что является необходимым условием модернизации образования в нашей стране;
- теоретическое межпредметное обобщение, являющееся содержанием компонентом знаний, позволяющим выделять в ходе учебного процесса компетентностную сущность междисциплинарных связей, заключающуюся во взаимообогащении

наук, которое представляет собой наиболее распространенную на современном этапе форму взаимодействия наук и соответствующих учебных дисциплин;

– расширение дидактических возможности МПС, так как они превращаются в средства, позволяющие осуществлять диалектический скачок, когда количество необходимых у студентов качеств переходит в новое интегральное качество – владение компетенциями, позволяющими проявлять творческий подход для разрешения той или иной проблемы, выходящей за пределы частной учебной дисциплины, в которой формировались узко предметные умения и навыки;

– выбор целенаправленно таких междисциплинарных связей, которые могут способствовать формированию необходимых компетенций. Это целесообразно осуществлять за счет специально разработанных диалоговых и полилоговых междисциплинарных задач, в рамках которых студенты развивают умения применять знания, необходимые в будущей профессиональной деятельности. При этом можно говорить о МПС, выступающих в учебном процессе как объективные междисциплинарные связи и методически целесообразные, которые выступают как субъективные связи, позволяющие эффективно решать проблему формирования МПС как ключевых компетенций;

– оценку уровня сформированности МПС как ключевых компетенций по сформированности теоретического, интегративного, синтетического мышления студентов в ходе использования междисциплинарных диалоговых и полилоговых задач. При этом следует различать содержательную сторону по отдельности *предметного* теоретического, интегративного и синтетического мышления и *комплексного* межпредметного теоретического, интегративного, синтетического мышления. Последнее означает новый уровень компетенции, формируемой в рамках профессиональной подготовки студентов в вузе.

В связи с подключением России к Болонским решениям многие исследователи уже обратились к компетентностному подходу, проявляющемуся в интегративных процессах, которые отражают общую тенденцию фундаментализации профессиональной подготовки специалиста [5; 6]. Важнейшими нормативными документами, определяющими работу в данном направлении, являются «Федеральная программа развития образования», «Национальная доктрина образования до 2025» и «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года».

Анализ таких работ показывает, что практическая реализация компетентностного подхода в высшей школе выдвигает на первый план задачу разработки для каждой вузовской дисциплины методической системы, которая соответствовала бы педагогической модели формирования профессиональной компетентности выпускника вуза. Данной моделью, по нашему мнению, может выступать личностно ориентированное развивающее обучение, в котором межпредметные связи выступают в статусе основополагающего принципа с его содержательными, нормативными и процессуальными дидактическими функциями. Вопросы междисциплинарного обучения изучались многими учеными (А.В. Усова, В.Н. Максимова, В.Ф. Ефименко, М.Д. Даммер, В.Н. Федорова, А.В. Петров, А.И. Гурьев, И.И. Масалида, И.Е. Карнаух и др.), которые доказали положительное влияние междисциплинарных связей на качество знаний, но многие важные дидактические возможности МПС еще до конца не изучены, особенно в условиях их использования в компетентностном подходе, в котором принцип МПС не выделяет компетентностную сущность междисциплинарных связей, состоящую в междисциплинарном применении знаний и умений, а также не определяет и характер овладения МПС в процессе формирования у учащихся необходимых компетенций.

Таким образом, компетентностный подход приводит к необходимости расширения принципа междисциплинарных связей, включения в него положения о целенаправленном усилении связей конкретной дисциплины с другими, в том числе «удаленными» от нее, и об установлении новых теоретических межпредметных обобщений. Руководствуясь данным подходом, преподаватель может усиливать связи между дисциплинами, целенаправленно используя, например, междисциплинарные учебно-познавательные диалоговые и полилоговые задачи или компетентностно-ориентированные понятийные комплексы [7; 8; 9]. Междисциплинарные связи, представленные в таком виде, расширяют образовательное пространство любой учебной дисциплины, а многократно применяемые знания и умения по каждой

дисциплине в новых условиях, за рамками самой дисциплины, развивает умение применять знания и в профессиональной деятельности и, тем самым, формировать соответствующие компетенции, определяющие уровень профессиональной компетентности будущего специалиста.

Кроме того, следует более глубоко определиться с содержанием таких базовых понятий, как компетентность и компетенция в рамках тех педагогических систем, в которых осуществляется обучение студентов.

Следует заметить, что понятия «компетентность» и «компетенция» не исключили такие понятия, как «знания», «умения», «эмоционально-ценностные установки», убеждения. Позитивный потенциал компетентностного подхода заключается в том, что он не отрицает традиционную точку зрения на содержание образования, а актуализирует прагматический аспект того, что у обучаемого должно быть сформировано и развито. Введение этого понятия в нормативную и практическую плоскости образования способствует решению проблемы, с которой мы встречаемся повсеместно, когда ученики, студенты и даже специалисты демонстрируют хорошие теоретические знания, но испытывают значительные трудности при применении их на практике. Таким образом, **компетентность** предполагает не столько предметные знания и знания о способах деятельности, сколько владение этими знаниями и способами деятельности, как в стандартных, так и в нестандартных ситуациях, когда необходимо проявить творческий подход для разрешения той или иной проблемы.

Для разведения таких близких понятий, как компетентность и компетенция, необходимы их определения в сопоставлении друг с другом. **Если компетенция – это совокупность взаимосвязанных качеств личности, необходимых, но недостаточных для ее творческой и продуктивной деятельности, то компетентность – это результат качественного диалектического скачка, когда количество необходимых качеств личности переходит в новое качество – владение человеком компетенциями, позволяющее проявлять творческий подход для разрешения той или иной проблемы.**

Таким образом, **компетентность** – это та целостная система качеств личности, которая делает ее самодостаточной и саморазвивающейся. Именно введение в образование компетентности позволило осознать, что простая совокупность знаний, умений не решает проблемы формирования специалистов высокого класса. Необходима целостная система личностно осмысленных и освоенных знаний, умений и принятых ценностей, обладающая свойством саморазвития, способная в процессе своего функционирования изменять свою структуру в зависимости от специфики решаемых проблем и позволяющая осуществлять творческий подход в нестандартных условиях. При этом следует понимать, что компетентность, всегда шире, чем квалификация; компетентность – это проявления «Я» сверх этой квалификации.

Под ключевыми компетенциями следует понимать универсальные компетенции для многих сфер деятельности человека, которые опираются на основополагающие умения и самообразовательную готовность, включают практический аспект, который имеет всеобщий характер.

Приоритетное место среди ключевых компетенций должно быть предоставлено компетенциям в сфере самостоятельной познавательной деятельности, основанной на усвоении способов приобретения знаний из различных источников информации.

Данная компетенция занимает приоритетное место в совокупности компетенций личности, так как обеспечивает присвоение человеком всего целостного и разнообразного мира культуры. Это дает основание среди различных педагогических систем обучения приоритет отдавать личностно ориентированному развивающему обучению, так как его конечным продуктом является сформированность способности к самообразованию, самовоспитанию, сознательной регуляции личностной активности, рефлексии.

Залогом практического использования любого предметного знания является перенос его на другие смежные предметы, а это и есть межпредметные или междисциплинарные связи. Становится ясным, почему межпредметные связи относят к ключевым компетенциям, которые должны формироваться у студентов вуза в процессе обучения.

Рассмотрим роль межпредметных связей курсов Общей физики и Астрономии.

Физика и астрономия изучают материальный мир, его структуру, процессы и явления, происходящие в нем, эволюцию материального мира. Однако каждая из этих наук изучает окружающий нас мир в разных масштабах и аспектах. Астрономия изучает материальный мир в больших масштабах, предметом ее изучения является целая Вселенная. Изучением материального мира занимается и физика. Физика изучает наиболее простую и вместе с тем наиболее общую форму движения материи: механические, атомно-молекулярные, гравитационные, электромагнитные и внутриядерные процессы. Эти разновидности физической формы движения являются наиболее общими потому что, они содержатся во всех более сложных формах движения материи изучаемых другими науками. Таким образом, можно сказать, что предмет исследования физики составляют общие закономерности явлений природы, которые в той или иной степени касаются всех естественнонаучных дисциплин, в том числе и астрономии.

Если обобщить астрономические наблюдения, проведенные за всю историю астрономии, то можно обнаружить свидетельства того, что в межпланетной плазме, в составе космических лучей нет неизвестных элементарных частиц; все химические элементы, находящиеся в Космосе имеют место в таблице Менделеева. Все наблюдаемые процессы вполне можно объяснить при помощи имеющихся физических теорий. Это позволяет сделать вывод о том, что физика и астрономия пересекаются на уровне используемых теорий, законов основных понятий. Ко всему прочему схожи и многие методы исследования: наблюдение, эксперимент, теоретические обобщения.

Поэтому большое значение в свете выше приведенного имеет проблема реализации МПС таких естественнонаучных дисциплин как физика и астрономия. Отражение их взаимосвязи и взаимовлияние в виде междисциплинарных связей является одним из важных условий познания студентами причинно-следственных связей в окружающем мире и природы в целом. Это позволяет в рамках классического университета на физикоматематическом факультете готовить учителей физики и астрономии как единого специалиста.

Профессиональная компетентность учителя Физики и Астрономии включает в себя умение реализовывать межпредметные связи физики и астрономии. Для этого в курс преподавания общей физики в университете, как мы считаем, необходимо:

- определить основные понятия физики, которые имеют междисциплинарное значение с астрономией и способны развивать МПС как ключевые компетенции студентов в процессе обучения физике;
- осуществить выборку необходимого астрономического материала способного реализовать в физике междисциплинарные связи;
- осуществить структурирование астрономического материала в курсе общей физики в виде понятийных комплексов, диалоговых и полилоговых задач;
- разработать методику и технологию целенаправленной и систематической реализации принципа МПС физики и астрономии при профессиональной подготовке студентов в вузе в условиях личностно ориентированной системы развивающего обучения, включающей в себя компетентностно-деятельный подход в качестве основного для формирования необходимых профессиональных компетенций специалиста данного профиля.

Таким образом, если в процессе обучения общей физике и астрономии регулярно осуществлять межпредметные связи между этими предметами, отражающие взаимосвязь предметных областей соответствующих наук и общность их методов исследования, то это позволит повысить качество усвоения физических, астрономических и общих естественнонаучных понятий и сформировать современное естественнонаучное мышление студентов, позволяющее реализовать межпредметные связи как ключевую компетенцию, составляющую профессиональную основу профессиональной компетентности учителя физики и астрономии.

При успешной реализации межпредметных связей при подготовке студентов в классическом университете и педагогических вузах можно добиться такой компетентности учителя, которая позволит реализовывать в рамках преподавания физики и астрономии в школе развития у школьников современного естественнонаучного мышления (теоретического, интегративного и синтетического мышления), которое дает возможность выпускникам современных школ конкурировать со своими сверстниками на рынке труда и образования.

Библиографический список

1. Коменский, Я.А. Великая дидактика // Христоматия по истории зарубежной истории / сост. А.И. Пискунов. – М., 1981.
2. Дидактика средней школы: некоторые проблемы соврем. дидактики: учеб. пособие / под ред. М.И. Скаткина. – М., 1982.
3. Петров, А.В. Развивающее обучение. Основные вопросы теории и практики вузовского обучения физике: монография. – Челябинск, 1997.
4. Загвязинский, В.И. Теория обучения. Современная интерпретация: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М., 2001.
5. Никитин, П.В. Роль междисциплинарных связей в аспекте компетентностного подхода при подготовке будущих учителей информатики [Э/р]. – Р/д: http://groupier.ieee.org/groups/ifets/russian/depositary/v14_i1/html/6.htm
6. Галкина, Л.Р. Формирование междисциплинарных компетенций у будущих учителей начальных классов на уроках технологии посредством интегрированных [Э/р]. – Р/д: http://www.vspc34.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=606
7. Дмитриев, К.И. Формирование сложных физических понятий у учащихся средней школы в условиях развивающего обучения: дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2009.
8. Кудашова, Е.И. Методика использования учебных понятийных комплексов в условиях развивающего обучения физике в вузе: дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2012.
9. Петров, А.В. Дидактические возможности МПС физики и астрономии: учебно-методическое пособие для преподавателей и студентов / А.В. Петров, В.В. Дугашев; под ред. А.В. Петрова. – Горно-Алтайск, 2008.

Bibliography

1. Komenskiy, Ya.A. Velikaya didaktika // Khristomatiya po istorii zarubezhnoy istorii / sost. A.I. Piskunov. – M., 1981.
2. Didaktika sredney shkoly: nekotorye problemih sovrem. didaktiki: ucheb. posobie / pod red. M.I. Skatkina. – M., 1982.
3. Petrov, A.V. Razvivayuthee obuchenie. Osnovnihe voprosih teorii i praktiki vuzovskogo obucheniya fizike: monografiya. – Chelyabinsk, 1997.
4. Zagvyazinskiy, V.I. Teoriya obucheniya. Sovremennaya interpretaciya: ucheb. posobie dlya stud. vihsch. ped. ucheb. zavedeniy. – M., 2001.
5. Nikitin, P.V. Rolj mezhdisciplinarnihk svyazey v aspekte kompetentnostnogo podkhoda pri podgotovke buduthikh uchiteley informatiki [Eh/r]. – R/d: http://groupier.ieee.org/groups/ifets/russian/depositary/v14_i1/html/6.htm
6. Galkina, L.R. Formirovanie mezhpredmetnihk kompetenciy u buduthikh uchiteley nachalnihk klassov na urokakh tekhnologii posredstvom integriruyannihk [Eh/r]. – R/d: http://www.vspc34.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=606
7. Dmitriev, K.I. Formirovanie slozhnihk fizicheskikh ponyatij u uchathikhsya sredney shkoly v usloviyakh razvivayuthego obucheniya: dis. ... kand. ped. nauk. – Chelyabinsk, 2009.
8. Kudashova, E.I. Metodika ispoljzovaniya uchebnihih ponyatijnihih kompleksov v usloviyakh razvivayuthego obucheniya fizike v vuze: dis. ... kand. ped. nauk. – Chelyabinsk, 2012.
9. Petrov, A.V. Didakticheskie vozmozhnosti MPS fiziki i astronomii: uchebno-metodicheskoe posobie dlya prepodavateley i studentov / A.V. Petrov, V.V. Dugashev; pod red. A.V. Petrova. – Gorno-Altayjsk, 2008.

Статья поступила в редакцию 07.01.14

УДК 37.025

Zakharova D.A. THEORETICAL APPROACHES TO UNDERSTANDING THE PHENOMENON OF LONELINESS AS A SOCIAL AND EDUCATIONAL PROBLEMS IN CHILDREN ORPHANED. The interpretation of the concept «loneliness» is given. It is noted that all available studies of loneliness nature are divided into two main research approaches which represent this category as an individual and social phenomenon. It was revealed that social isolation, the phenomenon of the twentieth century, appeared as a result of the social relations' transformation. Various modern classifications of social isolation, developed by both domestic and foreign authors are given.

Key words: individual loneliness, social isolation, social relationships, orphans.

Д.А. Захарова, аспирант Костромского гос. университета им. Н.А. Некрасова, г. Кострома,
E-mail: m041175m@yandex.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПОНИМАНИЮ ФЕНОМЕНА ОДИНОЧЕСТВА КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОБЛЕМЫ У ДЕТЕЙ-СИРОТ

Дана трактовка понятия «одиночество». Отмечается, что все имеющиеся учения о природе одиночества разделены на два основных научных подхода, рассматривающих данную категорию как индивидуальное и социальное явление. Выявлено, что социальное одиночество – феномен XX в., появившийся в результате трансформаций социальных отношений. Приведены различные современные классификации социального одиночества, разработанные как отечественными, так и зарубежными авторами.

Ключевые слова: индивидуальное одиночество, социальное одиночество, социальные отношения, дети-сироты.

Кардинальные преобразования в жизни российского общества последних десятилетий, связанные с перестройкой системы социальных отношений, изменениями в ценностных ориентациях, стратегий развития, приоритетами модернизационных процессов и их последствия привели к нестабильности ведущих институтов социализации подрастающих поколений, ухудшению социального самочувствия разных категорий населения, распространению таких явлений, как наркомания, алкоголизм, безработица, преступность, социальное сиротство.

Проблема одиночества волновала философов, общественных деятелей, писателей, ученых различных отраслей знаний с древнейших времен. За прошедшие столетия ими было установлено: 1) одиночество существовало всегда. Оно сопровождало человечество на всех этапах развития цивилизации; 2) состояние одиночества переживают и взрослые и дети; 3)

причинами одиночества могут быть болезни. Смерть близких, неудачи в деятельности, общении; 4) понятие «одиночество» является незавершенным и практически не имеет возрастных границ. Более того, намечается тенденция к «омолаживанию» контингента лиц, ощущающих себя одиночками.

Изучение контингента «одиночества» свидетельствует, что данный термин прошел длительный процесс в своем развитии. О.В. Задорожная установила, что это слово появилось в древнерусском книжном языке в XI-XII вв., в частности, в «Поучении князя Владимира Мономаха детям» и в последующие шесть столетий одиночество трактовалось как состояние одинокого, бессемейного человека. Начиная с середины XIX века расширяется его трактование. Оно понимается теперь в двух значениях: бессемейный и живущий без товарищей.

В последние годы выстраивается синонимический ряд: изоляция, уединенность, отчужденность, депривация, бессемейность.

В современных исследованиях (К.Н. Агалина, С.В. Вербицкая, О.Б. Долгинова, И.С. Кон, Н.Е. Покровский, В.А. Сакутин, О.В. Хухлаева и др.) одиночество рассматривается как состояние и ощущение человека, находящегося в условиях отсутствия значимого общения, эмоциональных связей с людьми или из-за страха потерять их.

В отечественной философии одиночество трактуется как определенная форма отношения личности к окружающему миру, вызванная нарушением коммуникации между ним и субъектом, выражающаяся в состоянии дисгармонии, оторванности от этого мира, замкнутости на субъектных чувствах, мыслях и переживаниях (Д.А. Матеев, Т.Р. Рашидова и др.).

В психологии одиночество – это специфическая форма самосознания, основой которой является субъективная уверенность в невозможности получения помощи извне по поводу удовлетворения потребности в «другом», трансформирующаяся в ощущение собственного социального бессилия, воспринимаемая как дефицит социального взаимодействия и значимых социальных связей (С.В. Бакалдин, Е.М. Коротева, С.В. Малышева, Н.А. Николаева, Е.А. Селиванова и др.). В этом контексте подростковое одиночество понимается, как невключенность в жизнь общества и сообщества, вызванные этим переживания (А.А. Петрова) [1].

Один из предшественников психоанализа Г. Зигмунд различал одиночество и уединенность. Уединенность считал он суть «нормальное» и «преходящее умонастроение», возникающее в результате отсутствия конкретного «кого-то».

Одиночество же – это непреодолимое, неприятное (оно как «червь» разъедает сердце), постоянное ощущение. Так, Зигмунд утверждал, что причинами одиночества являются такие черты личности как нарциссизм, мании величия и враждебность, стремление сохранить инфантильное чувство собственного всемогущества. Такая нарциссистическая ориентация начинается формироваться в детском возрасте, когда ребенок вместе с ощущением радости быть любимым испытывает потрясение, вызванное тем, что он – маленькое, слабое существо, вынужденное ждать удовлетворения своих потребностей от других.

Другой немецко-американский врач и психоаналитик Фрида Фромм-Рейхман, выделяя причины одиночества, отмечает пагубное последствие преждевременного отлучения от материнской ласки.

Карл Роджерс определил одиночество как проявление слабостью приспособляемости личности, причиной которой является феноменологическое несоответствие представлений индивида о собственном «Я».

К. Роджерс выразил эту мысль следующим образом: «Одиночество... наиболее резко и болезненно проявляется у тех индивидов, которые по той или иной причине оказываются – будучи лишенными своей привычной защиты – уязвимыми, испуганными, одинокими, но обладающими истинным «Я» и уверенными в том, что будут отвергнуты всем остальным миром» [2].

Он считал, что одиночество вызвано текущими влияниями, которые испытывает личность и процесс возникновения одиночества условно можно разделить на три этапа:

1. Первоначально когда общество влияет на человека, вынуждая его вести себя в соответствии с установленными нормами поведения в рамках определенной социальной роли. При этом истинное «Я» конкретного человека может не соответствовать той роли, которую ему выбрало общество.

2. Из-за несоответствия истинного «Я» и проявления этого «Я» в отношениях с другими людьми возникают противоречия, которые приводят к потере смысла существования.

3. Человек, чтобы решить эту проблему, устраняет барьеры на пути к собственному «Я», то есть, он сливается с обществом, но при этом у него возникает страх быть отвергнутым. Он считает, что его собственное «Я» может быть не принято окружающими, что заставляет его придерживаться социальной роли, быть как все, что в свою очередь, ведёт к опустошенности и к чувству одиночества [3].

В данном случае, в одиночестве возникает несоответствие между действительным и идеализированным «Я». Получается подобие замкнутого круга: индивид верит в отвержение другими своего истинного «Я», что приводит к замкнутости, но в тоже время, чтобы не быть отвергнутым продолжает придерживаться социальных стереотипов, приводя себя к полному внутреннему опустошению.

Роберт Вейс придерживался взглядов, что одиночество это результат влияния двух факторов – личности и ситуации. Опираясь на такие социальные отношения как привязанность, руководство и оценка, то есть, причиной одиночества может быть недостаток социального взаимодействия индивида, а также взаимодействия, удовлетворяющего социальные запросы личности.

Р. Вейс, как родоначальник интеракционистского подхода в исследовании феномена «одиночества», вводит такие понятия, как «эмоциональное одиночество» и «социальное одиночество». Социальное одиночество Р. Вейс определял как «отсутствие доступного круга общения и удовлетворения социальных связей. Чувство изгнания, неприятия и т. п. являются основными формами его выражения. Такой тип одиночества мучителен и сопровождается разнообразными отрицательными эмоциями – ощущением скуки, грусти, тоски, отчаяния, подавленности, жалости к себе, отверженности, неполноценности и т.д.» [4].

К. Мустакас, разделяет «суету одиночества» и истинное одиночество (в этом его позиция схожа со взглядом на одиночество в некоторых восточных религиях). Первое он определял как комплекс защитных механизмов, который отдаляет человека от решения существенных жизненных вопросов, путем осуществления «активности ради активности» вместе с другими людьми. Истинное же одиночество исходит из осознания «реальности одинокого существования». Он считает, что этому осознанию могут способствовать столкновения с пограничными жизненными ситуациями (рождение, смерть, жизненные перемены, трагедия), которые человек переживает в одиночку.

В процессе исследования феномена одиночества западные учёные выдвинуто множество классификаций, определяющих сущность данного явления.

Например, У. Садлером выдвигаются четыре измерения одиночества, которые представлены в неразрывной связи: 1) космическое; 2) культурное; 3) социальное; 4) межличностное.

Таким образом, отметим, что зарубежные учёные, исследуя сущность одиночества, отмечали его социальную природу.

В настоящее время в российской науке также возрастает интерес к изучению феномена одиночества, что, по мнению, Ж.В. Пузановой, связано с усилением индивидуализма, ослаблением связей первичной социальной группы, классовым раздроблением внутри общества.

Одиночество проявляется в трех формах: обыденной, экстремально-ситуативной или искусственной (экспериментальной, лечебной). Оно может быть системным или диффузным (подозрительность а межличностных отношениях при сочетании возбужденности, эмотивности, тревожности, эмпатийности); конструктивным (экзистенциальный поиск) или деструктивным (ощущение потери прошлого, безысходности, бессмысленности собственного существования, пустоты); эпизодическим или хроническим; вынужденным или объективным; физическим, коммуникативным, эмоциональным, духовным.

Кроме того, оно может иметь глубинный уровень последствий (аутизм, иные патологические изменения) или поверхностный (вызванный нехваткой образной связи).

Одиночество не может быть приравнено к физическому состоянию изолированности человека. Изоляция есть подпадающее наблюдению состояние, регулируемое и в какой-то степени контролируемое. Значение изоляции, большей частью зависит от того, каким значением человек наделяет это состояние. Изоляция может содействовать одиночеству, но простое сведение второго к первой игнорирует специфические качества и сложность одиночества. Такое сведение упускает важнейшее обстоятельство – контекст переживаний одиночества. Вот, к примеру, слова одного из классиков психологии человека Б.Г. Ананьева: «По мере гигантского роста городов и массовых коммуникаций... возрастает одиночество человека, усиливается конфликт между человеком как субъектом общения и безличностью его в сфере общения...» [5].

Степень ощущения одиночества корректирует с уровнем выраженности невротического расстройства личности, степенью её невротизации. Чем выше этот уровень, тем больше вероятность ощущения одиночества вне зависимости от физической изолированности индивидуума. Степень ощущения одиночества личностью может быть более выражена «на людях», в нормальных условиях социума, чем в условиях физической изоляции.

Одиночество есть специфическое чувство, обладающее отрицательным катексисом и как феномен всегда сопутствующее

щее невроту, как способу отчуждённого существования личности и не существующее вне этого расстройства [6].

Уединённость это чувство, обладающее положительным катексисом, которое может испытывать здоровая личность в той ситуации и при тех обстоятельствах, при которых невротическая личность испытывает чувство одиночества. Условия уединённости, изолированности личности от привычных условий существования, привычных социальных связей, использование которых для существования невроту необходимо, лишают невроту устойчивости и могут способствовать более эффективной и быстрой терапии невроту.

Все сказанное выше позволяет нам сделать ряд выводов: а) одиночество – состояние несовершеннолетнего, связанного с отсутствием положительных связей с окружающими людьми, сопровождающиеся коммуникативной депривацией, ощущени-

ем пустоты, anomией, подозрительностью в межличностных отношениях. У детей-сирот одиночество проявляется в высоком уровне требовательности, малообщительности, отстраненности, закрытости при одновременной ранимости, неуверенности в себе, в стремлении уйти от реальности; б) причинами одиночества у детей, лишенных попечения родителей являются: синдром госпитализма в детстве, отсутствие обратной связи с семьей, ближайшем окружением, сообществом сверстников, слабо развитые социальные навыки, низкая самооценка, узость жизненного опыта, страх нового, неудачи в деятельности.

Следовательно, для детей-сирот одиночество сопровождается социальной изоляцией, развитием эгоцентризма, конфликтом личностных стандартов, агрессией в общении, поведенческой пассивностью, социальным инфантилизмом.

Библиографический список

1. Захарова, Д.А. Опыт профилактики одиночества у детей-сирот в условиях детского дома (на примере Ченцовского детского дома Красносельского района Костромской области) // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2013. – № 4.
2. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М., 1994.
3. Романова, Н.П. Терапия одиночества или терапия одиночеством? / Н.П. Романова, В.С. Дробышевский. – Чита, 2004.
4. Лабиринты одиночества / сост. общ. ред. и предисл. Н.Е. Покровского; пер. с англ. – М., 1989.
5. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды: в 2 т. / под ред. А.А. Бодалева, В.Ф. Ломова, И.В. Кузьминой. – М., 1980. – Т. 1.
6. Шагивалеева, Г.Р. Одиночество и особенности его переживания студентами: монография. – Елабуга, 2007.

Bibliography

1. Zakharova, D.A. Opiht profilaktiki odinochestva u deteyj-sirot v usloviyakh detskogo doma (na primere Chencovskogo detskogo doma Krasnosel'skogo rayjona Kostromskoy oblasti) // Vestnik KGU im. N.A. Nekrasova. – 2013. – № 4.
2. Rodzhers, K. Vzglyad na psikhoterapiyu. Stanovlenie cheloveka. – M., 1994.
3. Romanova, N.P. Terapiya odinochestva ili terapiya odinochestvom? / N.P. Romanova, V.S. Drobishevskiy. – Chita, 2004.
4. Labirintih odinochestva / sost. obth. red. i predisl. N.E. Pokrovskogo; per. s angl. – M., 1989.
5. Anan'ev, B.G. Izbrannihe psikhologicheskie trudi: v 2 t. / pod red. A.A. Bodaleva, V.F. Lomova, I.V. Kuz'minoy. – M., 1980. – T. 1.
6. Shagivaleeva, G.R. Odinochestvo i osobennosti ego perezhivaniya studentami: monografiya. – Elabuga, 2007.

Статья поступила в редакцию 12.01.14

УДК 374.7

Kalimullina O.A. STRUCTURE AND STAGES AND MECHANISMS OF FORMATION OF THE CREATIVE ORIENTATION OF THE INDIVIDUAL. The focus of the individual, provides the key motivational formations, as well as target plants can be considered as the basis for the formation of a creative personality. In the article, we discussed the theoretical foundations of the concepts of «creativity», «creative direction», learned the basic patterns, stages and mechanisms of formation of the creative personality orientation.

Key words: personal orientation, methodological approach, analysis, creative orientation of the individual.

О.А. Калимуллина, канд. пед. наук, доц. каф. социально-культурной деятельности Казанского гос. университета культуры и искусств, г. Казань, E-mail: olca.1970@mail.ru

СТРУКТУРА, ЭТАПЫ И МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ

Направленность личности, обуславливаемая основными мотивационными образованиями, а также целевыми установками, может рассматриваться как основа для формирования творческой личности. В статье мы рассмотрели теоретические основы понятий «творчество», «творческая направленность», изучили основные закономерности, этапы и механизмы формирования творческой направленности личности.

Ключевые слова: направленность личности, методологический подход, анализ, творческая направленность личности.

Анализируя творческую направленность личности как социальный феномен, можно выделить две существенные тенденции ее реализации: первая тенденция обусловлена социальным заказом общества на современное развитие личности. Современное общество нуждается в людях, обладающих чувством интуиции, развитым творческим воображением, системным подходом к действительности, высокими социальными потребностями в лидерстве, самоутверждении, творческой активности и стремлении к самореализации. Вторая тенденция формирования и развития творческой направленности личности связана с особенностями индивидуального развития человека, так как творческая направленность может иметь разную силу и интенсивность выражения, иметь разную широту и векторную направленность. Это связано с кругозором человека, мировоззрением,

его общим культурным развитием, индивидуально-типологическими характеристиками, особенностями потребностной и мотивационной структуры личности.

Интересно мнение ученого Вознюк А.В., который утверждает, что «Синергическая технология формирования творческой личности базируется на таких положениях психолого-педагогической науки, как: 1. Существа, в которых развитой поисковый механизм, который является существенным для процесса творчества, характеризуются эмпатийностью, минимальной агрессивностью относительно своего окружения и сензитивностью к потребности помочь другим. Следовательно, творчество и альтруизм положительно коррелируют друг с другом. При этом творчество является основой развития эмпатийных качеств личности, способности понимать точку зрения другого человека, фор-

мирования прагматичекой духовной ценностно-мировоззренческой ориентации личности. 2. Творчество предусматривает выход за пределы социально-ролевых установок личности, умения дистанцироваться от ситуации, что формирует условия для достижения одной из главных целей развития человека – статуса творческой личности, поскольку творчество является выходом в сферу многозначного, многомерного, парадоксального, бисоциативного понимания реальности и ее освоения; творчество предусматривает актуализацию надситуативности как способности субъекта выходить за рамки однозначных конструкций «внешней целесобразности». 3. Творчество при этом является целостным образованием, она не ограничивается такими аспектами функционирования психики человека, как образный, логический, поведенческий и др., а проявляется на всех уровнях психической активности человека. 4. Творчеству присущи синергетические черты, потому творческий человек обнаруживает феномен творческой многомерности, сверхаддитивности, когда отдельный талант человека реализуется на основе суммы его талантов, поэтому творческие люди оказываются двойственными, парадоксальными, амбивалентными существами, которым присущи взаимно исключающие друг друга черты характера и психологические качества. 5. Творческие люди ориентируются на связи предметов и явлений мира, они способны находить скрытые свойства предметов и устанавливать между этими низковероятными свойствами новые связи, ориентируясь на гипотезирование – способность к выдвиганию гипотез, что обнаруживает потребность к актуализации нечеткой, многозначительной фрактально-голограммной логики восприятия мира. 6. У талантливых и гениальных людей обнаруживаются более многочисленные связи между отдельными мозговыми полями, когда умственные способности зависят не от размера мозга, а от количества связей между нейронами и скоростью их установления. В целом, творчество обнаруживает состояние спонтанности сознания» [2, с. 502].

Содержательно обуславливают стратегию поиска решения поставленной проблемы, этапы формирования направленности личности. **Первый этап** формирования творческой направленности личности связан с установками личности. Под установкой Д.Н. Узнадзе [4] понимал готовность личности к какому-либо виду деятельности. Установка на творчество обеспечивается стремлением, желанием и склонностью личности заниматься каким – либо видом творческой деятельности. Эта склонность реализуется в избирательных интересах, и закрепляется в творческих умениях и навыках человека. **Второй этап** формирования творческой направленности личности связан с умением осознавать свой творческий интерес, и совершать в определенном направлении какие-либо действия, стремиться к новому, проявлять творческую фантазию и воображение, уметь импровизировать, предвидеть, творчески иницировать какие-либо идеи. **Третий этап** формирования творческой направленности личности связан с умением личности реализовать свои навыки в какой-либо области творческой деятельности, уметь их развивать, совершенствовать, видеть сильные и слабые стороны. **Четвертый этап** формирования творческой направленности личности связан с творческой самореализацией и творческой активностью. Творческая самореализация, по мнению Н.Ю. Посталюк [3], связана с умением воплощать творческие замыслы, которые осуществляются при определенных умениях и навыках. В этом случае, по нашему мнению, творческая направленность имеет уже ярко выраженный аспект и может трансформироваться в творческие способности личности.

Обогащают представление о формировании творческой направленности личности и определенные закономерности ее реализации: одной из главных закономерностей формирования и проявления творческой направленности личности является историческая закономерность: основные исторические тенденции эпохи, связанные с экономикой, политикой, культурой, социальной сферой, определяют качество творческой направленности личности, ее актуальность проявления. Творческая личность всегда должна идти в ногу со временем, а иногда и опережать ее, что обуславливает исторический прогресс общества. Творческая личность способна предвидеть будущее, оправдать ожидания людей.

Историческая закономерность, обуславливающая формирование творческой направленности, связана с реализацией следующих компонентов:

- специфики социально-культурного, экономического и политического развития нации;

- особенностей национального менталитета;
- культурных специфических особенностей образования творческих форм Республики Татарстан.

Вторая закономерность реализации и проявления творческой направленности личности связана с культуротворческими особенностями региона. Республика Татарстан является субъектом Российской Федерации и в ее основополагающих документах «Концепции художественного развития и приоритетов.....» говорится о том, что формирование творческой личности является приоритетной задачей формирования личности в новых, социально-экономических условиях. Преимуществом региональной политики Республики Татарстан является ее высокая культуротворческая направленность и социально-ценностная содержательность массовых культурных мероприятий, а также творчески обусловленная социальная политика развития и поддержки педагогических основ и направлений современного досуга. В условиях Республики Татарстан реализуются поливариантные культурно-творческие проекты, направленные на выявление и развитие творческих талантов. Важным для формирования творческой направленности личности является реализация и поддержка различных творческих мероприятий, конкурсов, концертов, творческих лекториев и салонов, направленных на популяризацию и просвещение населения.

Третья закономерность формирования творческой направленности личности является социальная закономерность. Творчество – это всегда развитие чего-то нового, стремление к необычному, оригинальному и нестандартному. Мотивационно-потребностные установки личности, связанные с реализацией социальных качеств личности обуславливают эффективность формирования творческой направленности личности. Такие социальные качества как социальная активность, готовность исполнять общественные требования, умение общаться и действовать в рамках общепринятых социальных норм обеспечивают не только высокую творческую направленность личности, но и позволяют говорить о действенных результатах ее реализации.

Социальная закономерность формирования творческой направленности личности связана с реализацией следующих компонентов:

- развития социального мышления, позволяющего личности реализовать свою социальную активность;
- общественная направленность личности, способствующая творческой самореализации;
- культура мышления, общий кругозор человека, уровень и широта познаний и мировоззрения, обеспечивающих усвоение основных ценностей;
- социальная культура деятельности и поведения, выражающаяся в принятии человеком определенных норм, традиций, правил.

Четвертой закономерностью формирования творческой направленности личности является психологическая закономерность. Еще В. Бехтеревым [1] было доказано, что творчеству можно и нужно учить. Однако, мы хотели бы акцентировать свое внимание на том, что многие творческие люди обладают творческими свойствами априори. Это связано с высоким уровнем развития творческого воображения, фантазии, стремления к импровизации, развитому природному творческому чутью. Творческая интуиция позволяет многим творческим людям добиваться определенных успехов. В деле формирования творческой направленности личности очень важно уметь учитывать тех участников, которые обладают творческим чутьем, творческим предвидением своих результатов. Неучитывание этого фактора, на наш взгляд, может привести руководителя к определенным неудачам. Сам педагог, формирующий творческую направленность, должен обладать творческим предчувствием и творческой интуицией.

Проанализируем структуру творческой направленности личности. **Первым** структурным компонентом формирования творческой направленности личности является способность к творческой самореализации. Творческая самореализация – это способность личности воплощать в творческой деятельности творческие знания, умения, навыки. **Вторым** структурным компонентом является творческая активность – это психологическое свойство личности, обеспечивающее ей реализацию всех проявляемых свойств в действии, деятельности и поведении. **Третьим** структурным компонентом являются творческие интересы человека – отражают наклонность, стремление, желание человека выполнять определенные творческие действия и связаны с лю-

бознательным отношением к миру творчества, с высокой познавательной направленностью. Творческая мотивационно-потребностная деятельность обеспечивает не только реализация качества личности, но отражает результат ее усилий, ее качественную форму творчества. **Еще одним** структурным компонентом творческой направленности личности являются творческие установки личности, которые рассматриваются как готовность личности к деятельности. Творческие качества личности – это те проявления человека, которые обеспечивают реализацию его творческих действий – инициативность, активность, целенаправленность, волевые усилия, настойчивость, целеустремленность.

Таким образом, структурными компонентами творческой направленности личности являются компоненты, обеспечивающие наиболее эффективную ее реализацию и способствующие ее действительности. Структура творческой направленности отражает основные требования к ее формированию. Во-первых, в деле формирования творческой направленности невозможно не опираться на любознательность и интерес к творческому виду деятельности, без этих основополагающих компонентов нет реализации исследуемого понятия. Во-вторых, в основе реализации творческих качеств личности лежит определяющая мотивационно-потребностная деятельность, направленная на творческую самореализацию личности. Также важно отметить, что творческая направленность реализуется только в том, случае, если созданы предпосылки для проявления творческих качеств человека, иначе направленность может не перейти в свое активное свойство, а остаться на уровне интереса или даже влечения к творчеству.

Итак, воплощение основополагающих структурных компонентов творческой направленности не всегда возможно, если не учитывать основные механизмы их реализации.

Творческая направленность личности способна раскрываться и формироваться при реализации определенных механизмов. Рассмотрим эти механизмы:

1. Социально-педагогический механизм. Досуг являет собой целью формирование открытой, свободной личности, удовлетворяющей духовные потребности в нашем случае в области творческой деятельности. Однако эффективность учреждений современной социокультурной сферы повышается только в том случае, если происходит совпадение и соответствие базовых потребностей участников досуга и определенных педагогических условий, при которых они могут развиваться. Таким образом, своей целью социально-педагогический механизм должен поставить следующие условия:

- формирование досуговых интересов участников, направленных на развитие художественно-творческого вкуса, творческого кругозора, всего спектра знаний, умений и навыков, которые участник может воплощать в творческой деятельности;
- развитие духовно-нравственных потребностей личности, соотносящихся с используемыми методами, приемами, формами, используемыми педагогом-руководителем в процессе досуговой деятельности;
- соотнесение творческих способностей, возможностей личности с целями и задачами определенного занятия, что обеспечивается путем интеграции педагогической и творческой подготовки педагогов-руководителей;
- принятие личностью выдвигаемых целей и задач, что является трудной задачей; в этом случае необходимо инициирование любопытства, интереса и любознательности к изучаемой области творчества, что возможно при использовании гибких, вариативных, инновационных методов работы по формированию творческой направленности личности.

2. Второй механизм – социально-творческий, должен реализовываться при учетывании законов формирования творческой личности и организации творческой деятельности. Творческая деятельность обусловлена рядом субъективных и объективных факторов, детерминирующих развитие личности с позиции усвоения ею новизны, раскрытия своей творческой индивидуальности, а также реализации мотивационно-потребностной направленности, связанной с усвоением ценностей творчества. Данный механизм способен реализовать свои структурные основы при наличии следующих условий:

- творческая личность способна развиваться только тогда, когда она взаимодействует и направляется другой творческой личностью;
- социальное творчество отличается от индивидуального тем, что оно направлено не на поиск славы и признания, а на поиск истины;

– социальное творчество – это «раскрытие себя для других», умение сочувствовать, сопереживать, обладать тонкой душевной эмоциональной отзывчивостью, способностью к возвышенному и прекрасному.

3. Третий механизм формирования творческой направленности личности – культурно-исторический, обеспечивается пониманием, принятием и усвоением национальных традиций, способностью предвидеть результаты своего творчества и уметь воплотить в них неповторимый национальный колорит. Данный механизм, на наш взгляд, реализуется при следующих условиях:

– культурно-исторические национальные традиции региона способны развить глубокую духовно-нравственную культуру личности только в том случае, если руководитель-педагог, не навязывая ему своего творческого духовного мировосприятия, а как-бы «подводя» человека к нему на основе индивидуального подхода;

– специфика формирования творческой направленности заключается в том, что любые виды творчества, оказывая воздействие на определенные сферы человеческой личности – интеллектуальные, эмоциональные, творческие, духовно-нравственные, способна развить у личности понимание будущего. В этом заключается главный закон преемственности, когда настоящее, опираясь на традиции и ценности прошлого, способствует формированию будущего.

4. Четвертый механизм формирования творческой направленности личности – ценностно-ориентационный. Ценностно-ориентационный механизм формируется на основе развития главных мировоззренческих транзакций личности. Такими транзакциями на сегодняшний день являются – Свобода, Любовь, Добро, Труд, Красота, Гармония, Креативность, Дело и др. Ценностно-ориентационный механизм реализуется, на наш взгляд, в деле формирования творческой направленности, только при одном условии – когда руководитель подбирает готовый творческий материал, акцентируя внимание на данных категориях, организуя их обсуждение, личностную интерпретацию и т.д. Дело в том, что базовые ценности всегда формируются при наличии проблемно-творческого мышления и разрешения определенных противоречий, путем рефлексии или дискуссионных поисков.

5. Пятый механизм – досугово-развивающий, направлен на формирование культуры досуга личности, связанного с умением планировать свое свободное время, правильно его распределять, уметь расставлять в нем нужные приоритеты, в том числе в области культуротворческих интересов. Культура досуга связана с умением личности осознавать свои творческие потребности, а это качество лежит в структуре направленности личности; прилагать усилия по удовлетворению своих творческих потребностей. А самое главное, культура досуга характеризуется тем, что человек всегда направлен на какой-либо результат, для него важна определенная удовлетворенность проведенным временем. Досугово-развивающий механизм реализуется при следующих условиях:

– досуговое развитие личности обеспечивается при наличии главных основополагающих направлений системы современного досуга – стремления к творческой самореализации в свободной атмосфере; участие в конкурсах, фестивалях, проектах, позволяющих формировать праздничную культуру личности; умение реализовывать свои знания, умения, навыки при наличии раскрытия своего индивидуального потенциала; способность к творческому саморазвитию при условии организации культурного досуга;

– досуг, как важная форма проведения свободного времени, направлена на удовлетворение духовных потребностей; такими потребностями являются потребность в отдыхе, потребность в развитии, потребность в познании, потребность в общении; потребность в новых, свежих впечатлениях; потребность в новых эмоциях и чувствах, связанных с досуговым творчеством.

6. Шестой механизм – креативно-инновационный, связан с реализацией современных форм социально-культурных форм формирования творческой направленности. Данный механизм обеспечивает формирование и развитие базовых креативных качеств личности – дивергентности, мобильности, гибкости, стремления к новизне. Реализуется данный механизм при следующих условиях:

- участие в инновационных досуговых проектах, предполагающих демонстрацию уникальности и индивидуальности человеческих знаний, умений, навыков;

– участие в различных досуговых программах, сборных концертах, тематических вечеров и салонов позволяет личности продемонстрировать быстроту творческой реакции, творческую интуицию, творческую гибкость мышления, умение импровизировать, умение вдохновлять и «заражать» творческими эмоциями.

Направленность личности, обуславливаемая основными мотивационными образованиями, а также целевыми установками, может рассматриваться нами как основа для формирования творческой личности. Итак, мы рассмотрели теоретичес-

кие основы понятий «творчество», «творческая направленность», изучили основные закономерности и этапы формирования творческой направленности личности. Исходя из темы нашего исследования, необходимо рассмотреть досуг как сферу проявления и развития творческой направленности личности, ведь именно во время досуговой жизнедеятельности складывается тот синергетический нелинейный принцип, при котором происходит формирование и развитие творческой направленности личности.

Библиографический список

1. Вознюк, А.В. Педагогическая синергетика: монография. – Житомер, 2012.
2. Узнадзе, Д.Н. Психологические исследования. – М., 1966.
3. Посталюк, Н.Ю. Дидактическая система развития творческого стиля деятельности студентов: дис. ... д-ра пед. наук. – Казань, 1993.
4. Бехтерев, В.М. Творчество с точки зрения рефлексологии // Гений и творчество Грузенберг. – М., 1924.

Bibliography

1. Voznyuk, A.V. Pedagogicheskaya sinergetika: monografiya. – Zhitomer, 2012.
2. Uznadze, D.N. Psikhologicheskie issledovaniya. – M., 1966.
3. Postalyuk, N.Yu. Didakticheskaya sistema razvitiya tvorcheskogo stilya deyatel'nosti studentov: dis. ... d-ra ped. nauk. – Kazanj, 1993.
4. Bekhterev, V.M. Tvorchestvo s tochki zreniya refleksologii // Genij i tvorchestvo Gruzenberg. – M., 1924.

Статья поступила в редакцию 25.12.13

УДК 377.1

Moshtakov A.A. IN HOUSE LEARNING OF COLLEGE2S TEACHERS IN CONDITIONS OF EDUCATIONAL CLUSTER. In this article were considered advantages in house learning during the training of college2s teachers, in house the level of professional competence in area of educational cluster.

Key words: In house learning; educational cluster; professional partnership; innovation environment; educational system.

А.А. Моштаков, преп. политехнического факультета, АОУ ВПО «Гос. институт, финансов, права и технологий», г. Гатчина, E-mail: uch43(at)yandex.ru

ВНУТРИФИРМЕННОЕ ОБУЧЕНИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ КОЛЛЕДЖА В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КЛАСТЕРА

В статье рассмотрены преимущества внутрифирменного обучения в процессе подготовки преподавателей колледжа, повышения уровня профессиональной компетентности в области образовательного кластера.

Ключевые слова: внутрифирменное обучение; образовательный кластер; профессиональное партнерство; инновационная среда; образовательная система; интеграция.

В динамично меняющихся общественно-политических и социально-экономических условиях одной из важнейших составляющих государственной образовательной политики является решение проблемы подготовки кадров в ходе профессионального образования. Недостаточная профессиональная подготовленность и компетентность педагогических кадров, наряду с другими проблемами, существенно влияют на экономику страны.

Потребность в совершенствовании среднего профессионального образования осознается как актуальное реагирование общества на высокие требования к уровню подготовки специалистов, предъявляемые работодателями, производством, социумом и рынком труда. Модернизация системы профессионального образования стала характерной особенностью социального прогресса и современного состояния России [1]. Особенность связана как с требованиями, предъявляемыми к специалистам, так и необходимостью быть максимально готовыми и способными быстро включаться в производственные процессы, корректировать свою общественную и профессиональную деятельность в новых социально-экономических условиях.

Успешная реализация развития среднего профессионального образования (СПО) возможна в статусе Центра внутрифирменного образования в условиях образовательного кластера совместно с активной реализацией профессионального партнерства. Цель такого Центра – формирование эффективного инновационного, открытого пространства, оптимизирующего и консолидирующего взаимодействие педагогических коллективов, работодателей и обеспечивающего подготовку специалистов, выпускников качественного образования, повышение его конкурентоспособности на региональном рынке труда в условиях разви-

тия высоких технологий производства [2]. Внутрифирменное обучение предполагает организацию профессиональной подготовки кадров в рамках самого образовательного учреждения за счет кадровых, материально-технических и методических ресурсов (обучение на рабочем месте).

Актуальным является исследование возможностей и специфики педагогической организации образовательного кластера применительно к учреждениям объединенных по педагогическому признаку и партнерским отношением (Т.И. Шамова) [3]. Педагогическая организация подготовки студентов на основе кластерного подхода предусматривает определение особенностей проектирования и функционирования учебной деятельности студентов, управление этой деятельности со стороны преподавателей, создание и управление образовательным кластером как профессиональной средой [4].

Реализация данной цели обеспечивается через формирование образовательного кластера как инновационной среды, обладающей современной развитой материально-технической базой, открытой системой, способной гибко реагировать на изменяющиеся запросы общественного развития и интегрировать процесс, производство и социум [5]. При этом в качестве основы деятельности кластера по достижению поставленной цели выступают: информатизация процесса и процессов управления, внедрение компетентного подхода и системы менеджмента качества [6].

Охарактеризуем основные этапы эксперимента по апробации содержания и технологии внутрифирменного образования.

Первый этап – выбор и осмысление проблемного поля исследования внутрифирменного образования. В рамках данно-

го этапа преподаватели изучают состояние и проводят анализ деятельности структурных подразделений, образующих кластер, социологические опросы, осуществляют анализ социально-экономической политики региона, исследуют состояние предприятий, изучают рынок труда, участвуют в промоушн-акциях и пр. Такая форма работы способствует эффективному развитию коммуникативных навыков, умению устанавливать конструктивные деловые отношения с профессиональными партнёрами, воспитывает чувство ответственности, исполнительности, инициативности, как педагогов, так и студентов.

Одной из отличительных форм исследуемого внутрифирменного образования внутри кластера стала составляющая *профессионального партнерства*, которая заключается в целевой подготовке специалистов для конкретного образовательного учреждения или предприятия. Данная форма предполагает заключение колледжем договора, который предусматривает следующее:

- сторонняя организация направляет конкретного преподавателя с обязательством освоения новой технологии;
- колледж учитывает требования в рамках кластерного подхода организации при выстраивании для данного преподавателя индивидуального образовательного маршрута.

Второй этап – создание педагогических условий и ресурсов для профессиональной самореализации преподавателей в условиях образовательного кластера.

Создание педагогических условий как качественных изменений в структуре человеческих ресурсов:

- профессиональное обучение и повышение квалификации работников;
- профориентация и адаптация новых сотрудников; ротация кадров;
- планирование карьеры; подготовка резерва руководителей;
- вовлечение работников в управление предприятием;
- делегирование полномочий;
- развитие творчества, внутрифирменного предпринимательства;

• создание условий для самообразования и саморазвития. В рамках семинара «Развитие колледжа как Центра профессиональной самореализации и внутрифирменного обучения преподавателей» были реализованы различные формы внутрифирменного обучения в условиях кластера:

- образовательные проблемные занятия с привлечением профессионалов-партнеров;
- проектировочные учебные занятия по конкретным заявкам заказчиков;
- проведение рефлексивных методик;
- сопровождение работы творческих групп преподавателей – тьюторами;
- сопровождение работы поисково-методических объединений руководителями инициативной группы;
- проведение учебных модулей программы повышения квалификации (профессионального развития) по интеграции проектно-исследовательских работ с практикой на предприятиях заказчиков-партнеров.

Данные формы были вписаны в индивидуальные образовательные маршруты повышения квалификации исходя из проблем конкретного педагога, с учетом его инициативы и мотивации.

Для формирования учебно-методической базы внутрифирменного обучения в условиях кластера в ходе эксперимента перед педагогами была поставлена методическая цель – создать свой банк *мультимедийных пособий*. Например, одним из перспективных методов обучения является *метод дистанционного обучения* с помощью специализированных учебных видеокурсов, получивший широкое распространение, как один из наиболее интересных, простых и эффективных способов повышения профессиональной грамотности. Этот метод позволяет предоставить любому педагогу возможность неоднократного обращения к учебным материалам, изучения новых и повторения полученных в ходе предыдущих занятий знаний и методик, получение не только теоретических знаний, но и практических навыков повседневного применения этих знаний.

Реальные производственные сцены из производственной практики российских предприятий, иллюстрирующие сложные моменты процессов ремонта техники, обращения с новым оборудованием, общения с партнерами или клиентами, детально разбирают и демонстрируют сложные конструкции и алгоритмы действий в различных производственных ситуациях.

Наибольшее затруднение у педагогов вызвало составление подробных методических разработок и материалов, которые обязательно должны прилагаться к комплексу учебного видеокурса, позволяя самостоятельно отработать необходимые для профессиональной деятельности навыки и модели поведения. В комплект необходимо включить тесты, которые смогут показать уровень теоретических знаний обучающегося, а видео даст возможность в доступной и интересной форме увидеть ситуацию со стороны.

Таким образом, этот метод обучения позволяет педагогам и студентам совершить переход от «я это знаю» к «я это делаю».

Третий этап – организация проектно-исследовательской деятельности педагогов в условиях кластера.

Составной частью внутрифирменного образования преподавателей в условиях кластера является проектно-исследовательская деятельность, под которой понимается непрерывное образование преподавателей, имеющее целью освоение наиболее рациональных методов и приемов обучения будущих специалистов; повышение уровня общедидактической и методической подготовленности к организации и ведению качества профессионального обучения; обмена опытом между сотрудниками коллектива колледжа и предприятий-партнеров.

В ходе нашего исследования было установлено, что преподаватели, предпочитающие проектно-исследовательский стиль обучения, отличаются инициативностью по отношению к образовательной ситуации в целом. Это касается и содержания учебного материала, и процесса обучения. Для данной категории преподавателей – это процесс, который никогда не прекращается и лучше всего реализуется в реальной деятельности. Внутрифирменная подготовка в условиях кластера мотивирует их на различные проекты, участие в деятельности на разных уровнях.

Библиографический список

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273 – ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Вестник Образования России. – 2012. – № 3-4.
2. Ческидов, В.В. Управление качеством подготовки специалистов в сфере среднего профессионального образования (на примере колледжа): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2006.
3. Шамова, Т.И. Кластерный подход к развитию образовательных систем // Взаимодействия образовательных учреждений и институтов социума в обеспечении эффективности, доступности и качества образования региона: материалы X МОФ, БелГУ, МПГУ. – Белгород, 2006. – Ч. I.
4. Яворский, О.Е. Образовательный кластер как форма социального партнерства техникума и предприятий газовой промышленности: дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 2008.
5. Авербух, Р.Н. Интеграция образовательных учреждений и классификация ее организационных форм. – СПб., 1998.
6. Суркова, Е.Н. Компетентностный подход в педагогической деятельности // Образовательные технологии. – 2001. – № 10.
7. Марон, А.Е. Теоретико-методологические основы проектирования технологий обучения взрослых. – СПб., 2000.
8. Никулина, И.Л. Педагогические условия управления качеством профессиональной подготовки студентов колледжа: автореф. канд. пед. наук. – Магнитогорск, 2006.
9. Сальникова, Т.П. Педагогические технологии. – М., 2010.
10. Топоровский, В.П. Развитие исследовательской культуры директора школы: учеб. пособие. – СПб., 2000.
11. Юсупов, В.З. Основы педагогического проектирования в образовании. – Киров, 2003.
12. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М., 1997.

Bibliography

1. Federal'nyj zakon ot 29 dekabrya 2012 g. № 273 – FZ «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» // Vestnik Obrazovaniya Rossii. – 2012. – № 3-4.
2. Cheskidov, V.V. Upravlenie kachestvom podgotovki specialistov v sfere srednego professional'nogo obrazovaniya (na primere kolledzha): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – SPb., 2006.
3. Shamova, T.I. Klasternij podkhod k razvitiyu obrazovatel'nykh sistem // Vzaimodeystviya obrazovatel'nykh uchrezhdenij i institutov sociuma v obespechenii effektivnosti, dostupnosti i kachestva obrazovaniya regiona: materialy X MOF, BelGU, MPGU. – Belgorod, 2006. – Ch. I.
4. Yavorskiy, O.E. Obrazovatel'nyj klaster kak forma social'nogo partnerstva tekhnika i predpriyatij gazovoy promyshlennosti: dis. ... kand. ped. nauk. – Kazan', 2008.
5. Averbukh, R.N. Integratsiya obrazovatel'nykh uchrezhdenij i klassifikatsiya ee organizatsionnykh form. – SPb., 1998.
6. Surkova, E.N. Kompetentnostnyj podkhod v pedagogicheskoy deyatel'nosti // Obrazovatel'nye tekhnologii. – 2001. – № 10.
7. Maron, A.E. Teoretiko-metodologicheskie osnovy proektirovaniya tekhnologii obucheniya vzroslykh. – SPb., 2000.
8. Nikulina, I.L. Pedagogicheskie usloviya upravleniya kachestvom professional'noy podgotovki studentov kolledzha: avtoref. kand. ped. nauk. – Magnitogorsk, 2006.
9. Salnikova, T.P. Pedagogicheskie tekhnologii. – M., 2010.
10. Toporovskiy, V.P. Razvitiye issledovatel'skoy kul'tury direktora shkol: ucheb. posobie. – SPb., 2000.
11. Yusupov, V.Z. Osnovy pedagogicheskogo proektirovaniya v obrazovanii. – Kirov, 2003.
12. Yasvin, V.A. Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu. – M., 1997.

Статья поступила в редакцию 12.01.14

УДК 371.3

Petrinina M.A. THE SOCIO-PEDAGOGICAL ORIENTATION OF AESTHETIC ACTIVITY SCHOOLBOY. The article examines the socio-pedagogical orientation of aesthetic activity schoolboy, which includes characterization objectives, factors, approaches and principles of the organization of aesthetic activity. Semantic approach is socio-pedagogical as a methodological basis, including the collection of scientific ideas and provisions of socializing factors emphasizing the educational process.

Key words: aesthetic activity, principles and organizational factors of aesthetic activity, socio-pedagogical approach, social activity, aesthetic education space, socialization as the process steps of forming a social activity schoolboy.

М.А. Петрунина, канд. пед. наук, доц. ОГПУ, г. Оренбург, E-mail: ryakimov@mail.ru

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКА

В статье рассматривается социально-педагогическая направленность эстетической деятельности школьника, которая включает характеристику целей, факторов, подходов и принципов к организации эстетической деятельности. Смыслообразующим подходом является социально-педагогический как методологический базис, включающий совокупность научных идей и положений об акцентировании социализирующих факторов процесса образования.

Ключевые слова: эстетическая деятельность, принципы и факторы организации эстетической деятельности, социально-педагогический подход, социальная активность, эстетическое образовательное пространство, социализация как процесс, этапы формирования социальной активности школьника.

Социокультурная ситуация современного российского общества характеризуется кризисом эстетических идеалов, снижением уровня духовного развития подрастающего поколения, что обостряет востребованность социально активной личности, способной к коррекции жизненных перспектив на основе понимания прекрасного в жизни и искусстве. Особую значимость с первых лет обучения в школе приобретает эстетическая деятельность, в условиях которой закладываются мировоззренческие основы, познавательные интересы и эстетические ориентиры младшего школьника при включении его в различные виды образовательной деятельности.

Однако в образовательных учреждениях начального звена наблюдается ослабление внимания к вопросам формирования социальной активности младшего школьника, по-прежнему отдается предпочтение обучению предметным знаниям без должного внимания к проблеме активизации личностных качеств ученика. При этом целесообразно было бы рассматривать формирование социальной активности личности на основе занятий искусством, обеспечивающих творческое созидание и опыт взаимодействия с внешним миром, с окружающими людьми, самим собой.

Одним из эффективных средств формирования социальной активности младшего школьника выступает эстетическая деятельность, в которой активизируется социальная позиция и социально одобряемое поведение подрастающего поколения. Наиболее успешно развитие социальной активности младшего школьника происходит в социально значимых музыкально-твор-

ческих занятиях, пробуждающих чувство прекрасного, умение оценить окружающую действительность по законам красоты.

Имеющийся педагогический потенциал эстетической деятельности и недостаточная разработанность научно-методического обеспечения социоориентированной направленности эстетического воспитания школьника обусловили обращенность к решению данной проблемы.

В этой связи в период модернизации российского образования, перехода на стандарты нового поколения возрастает роль школы как важнейшего фактора гуманизации общественных отношений, формирования новых жизненных установок личности, позволяющих понимать прекрасное на основе знаний его объективных критериев. При этом необходимы изменения во взаимоотношениях людей, расширение аспектов самореализации личности в мире, обеспечение развивающей эстетической среды.

Социально-педагогический подход к эстетической деятельности школьников по своей сущности – это методологически значимая совокупность научных идей и положений об акцентировании социализирующих факторов процесса образования, доминантой которого утверждается становление личности, способной полноценно социализироваться в обновляющемся обществе, реализовать возможности свободного развития [1].

Несмотря на признание важности социально-педагогического подхода в различных областях знаний, к настоящему времени отсутствуют сформулированные принципы по отношению к организации эстетической деятельности школьников как ведущего фактора социального воспитания личности. Социально-

педагогический подход как методологический ориентир эстетической деятельности рассматривается нами в аспекте анализа научных подходов в воспитании и образовании (аксиологический, личностно-ориентированный, деятельностный подходы), особенностей структурно-содержательного построения процесса образования (системный, информационный, технологический подходы). Ограниченность названных подходов очевидна и заключается в значительном сужении возможностей описания социальных аспектов как составляющих теории образования, которые присутствуют, влияя на участие в воспитании личности и игнорировать их нельзя [12].

В условиях обновления и модернизации образования необходимо в полной мере учитывать социально-ориентированные, субъектно-личностные его детерминанты и именно социально-педагогический подход обеспечивает целостность и всесторонность, гармоничность и органичность процессов, касающихся образования в целом и эстетической деятельности в частности, целью и результатом которой выступает социальная активность личности, являющаяся собой направленность на эстетическую гармонию с миром на основе овладения такими биосоциальными началами как разум, тело и душа человека.

Социально-педагогический подход определяет ориентиры образовательной политики в целом и эстетической деятельности, в частности, как целенаправленной системы деятельности субъектов по претворению в жизнь согласованных общенациональных, государственных и личностных потребностей в сфере образования, обеспечивает глубокое осмысление и выбор перспективных социальных целей и культуросберегающих моделей социального развития, а также – определение технологий их реализации.

Таким образом, эстетическая деятельность – это та сердцевина становления в ребенке природных сущностных сил, обеспечивающих формирование и удовлетворение духовных потребностей личности, сочетающихся с требованиями социальных слоев, различных общностей людей, конфессий, национально-региональных особенностей; прогноза последствий, оказываемых на духовное развитие личности общественно-экономических трансформаций; достижение сбалансированности между личными интересами и интересами государства при уникальности самого образовательного учреждения [3].

С позиций социально-педагогического подхода познание социума в эстетической деятельности необходимо трактовать как совместную деятельность сообщества педагогов и детей по освоению разновеликих и разносодержательных культурных полей социальной среды, имеющей микро-, мезо-, макро-уровень, предполагающую особое взаимодействие человека с окружающим миром, активизирующую процесс развития эмоционально-чувственной сферы, эстетических переживаний, продуктивного воображения в целях формирования эстетического отношения к действительности.

Определить социально-педагогическую направленность эстетической деятельности школьников можно, лишь соотнеся ее с процессами социализации. Так для реализации эстетической деятельности младших школьников имеют важное значение научные разработки А.В. Мудрика, рассматривающие социализацию как развитие и самореализацию человека на протяжении всей жизни в процессе усвоения и воспроизводства культур. При этом необходимо учитывать, что традиционный механизм социализации – усвоение человеком норм, эталонов поведения, взглядов, которые характерны для его семьи и ближайшего окружения. Институциональный механизм действует в процессе взаимодействия человека с институтами общества, с различными организациями. Стилизованный механизм рассматривается в рамках субкультуры. Межличностный механизм функционирует в процессе взаимодействия человека с субъективно значимыми для него лицами. Специфический рефлексивный механизм опосредуется рефлексией, т.е. внутренним диалогом, в котором человек рассматривает, оценивает, принимает или отвергает те или иные нормы, свойственные различным институтам общества [4].

Д.И. Фельдштейн структурирует социализацию как процесс, содержание которого определяется, с одной стороны, прикосновением, освоением всей совокупности социальных влияний мирового уровня цивилизации, культуры, общечеловеческих качеств; с другой – отношением ко всему этому самого индивида, актуализацией его «Я» [5]. Актуальным представляется учет ведущих факторов социализации младших школьников в эсте-

тической деятельности, поскольку в системе эстетического развития детей не сложилось единого, общезначимого представления о сущности, этапах, формах проявления, основных направлениях и механизмах их социализации.

Анализ различных точек зрения на вопросы социализации младших школьников позволяет выявить приоритет общественного воздействия на личность и приоритет активности личности. При таком подходе личность в процессе социализации выступает одновременно и как объект, и как субъект общественных отношений: объект – при интериоризации социальных норм в индивидуальное сознание; субъект – при активном овладении и воспроизводстве социального знания.

Таким образом, решение вопросов социализации предполагает реализацию нескольких подходов: объективного, определяющего тип человека, которого стремится сформировать конкретное общество; субъективного, отражающего активность личности в процессе социализации и уровень поддержки этой активности со стороны общества; экологического, характеризующего объективные факторы и обстоятельства, влияющие на социализацию; процессуального, показывающего, какими путями и способами осуществляется социализация; институционального, выявляющего, какие институты, организации осуществляют социализацию личности.

Следовательно, эстетическую деятельность необходимо осуществлять на основе сбалансированности между сервисностью системы образования (удовлетворение потребностей, интересов личности, в том числе эстетической направленности действий) и требованиями государственных интересов при учете уникальности образовательных учреждений и традиций жизнедеятельности российского общества в аспекте обращенности к эстетическим образцам деятельности.

В этой связи современное образование представляет собой социокультурное поле для накопления и осмысления эстетических знаний и опыта младшего школьника, поскольку в школьном образовании синергетически взаимосвязаны нестабильность и тенденция к развитию, что является действенным механизмом внутреннего переустройства, обновления, а не внешнего насилия.

Практическая потребность в эстетической деятельности на основе мотивированного самообразования, самопознания и самореализации в условиях образовательного процесса и наличие теоретических оснований для ее организации позволили осуществить моделирование эстетической деятельности на основе оптимального сочетания социальных, педагогических и личностных предпосылок развития школьников.

Структурное единство эстетического образовательного пространства для формирования социальной активности младших школьников представлено тремя взаимодополняющими этапами, обеспечивающими целостность организуемого процесса: *организационно-адаптационный, координационно-деятельностный и диагностико-аналитический*. С заявленных позиций эстетическая деятельность рассматривается как педагогический фактор развития социальной активности младшего школьника, проявляющийся в качествах личности, в отношении к действительности, социальной дееспособности личности.

Основополагающим *принципами* организации эстетической деятельности являются: принцип целенаправленности и социальной ориентированности, отражающий взаимосвязь целей личности и социума; принцип свободы выбора занятий и паритетных отношений взрослых и детей; принцип целостности и эстетической гармонии во взаимодействии личности и среды на основе общечеловеческих ценностей; принцип природосообразности и культуросообразности образования; принцип личностной самореализации, имеющий направленность на личностную включенность в деятельность и заинтересованность в продуктивном протекании процесса.

Организационно-адаптационный этап обеспечивает социально ориентированный контекст взаимодействия, объединение усилий и создание многообразных взаимосвязей сотрудничества педагогов, родителей и школьников, участвующих в организации эстетической деятельности, благодаря чему прогнозирует возможность мотивации к формированию социальной активности младшего школьника в эстетическом освоении действительности. В этой связи деятельность педагога подчиняется следующей логике: изучение потенциальных возможностей эстетически организованной среды и обоснование выбора ее компонентов для повышения качества эстетического воспитания

школьника; создание коллектива единомышленников из числа педагогов, родителей, привлечение к сотрудничеству других заинтересованных лиц; создание условий для самореализации каждого ребенка посредством разработки и реализации эстетической деятельности школьника; обеспечение принятия заявленных идей большинством детского сообщества независимо от уровня их подготовленности.

Таким образом, организационно-адаптационный этап помогает педагогу удержаться в контексте приоритетных идей, имеющих стратегический характер для личностного развития школьника.

Координационно-деятельностный этап содействует формированию социальной активности младшего школьника на основе интеграции различных образовательных областей и предполагает сопряженность обязательных и вариативных программ, направленных на обеспечение продвижения учащихся на более высокий уровень формирования социальной активности в эстетической деятельности. Новизна данных программ заключается в том, что они направлены на удовлетворение индивидуальных потребностей, интересов и способностей школьника, творческой самореализации каждого субъекта образовательного процесса.

Существенное отличие программ эстетической деятельности от тематических планов внеклассной и внешкольной работы заключается в возможности выстраивания индивидуальных маршрутов творческого развития для каждого воспитанника, если таковыми окажутся хотя бы один, два, три ученика. Привлечение достаточного количества разнообразных образовательных областей позволяет максимально гибко применять такую программу, соотнося ее с потребностями и возможностями каждого субъекта образовательного процесса (искусство (музыкальный цикл, танец и театр) и социальная практика (приобретение знаний об основных сферах социальной жизни, осознание чувственно-эмоциональных начал социального поведения личности, приобретение эстетического опыта участия в жизни общества).

Социально-педагогическая направленность эстетической деятельности связана с познанием социально и личностно значимых процессов, предлагаемых социокультурной ситуацией в обществе и образовании; получением учащимися практического знания в эстетической деятельности: представлений о красоте окружающего мира, эстетической тяги к произведениям искусства, к эстетической гармонии с миром, практического применения эстетически направленных действий; овладение способами эстетической деятельности.

Диагностико-аналитический этап обуславливает корректировку проявления социальной активности младшего школьника. В ходе апробации социально-педагогических условий совершенствования эстетической деятельности как фактора формирования социальной активности младшего школьника следует исходить из того, что эстетическая деятельность – процесс длительный, не ограничивающийся только начальной школой, а также более индивидуализированный, субъектно-личностный, нежели в традиционном образовательном процессе.

В этой связи эстетическую деятельность мы преднамеренно ориентируем на решение задач формирования социальной активности школьника, обусловленной изменением отношения к миру, окружающим людям и самому себе. Лишь в таком случае отмечается нарастание интеллекта (эстетического знания), самостоятельности и активности в обучении, приносящем удовлетворение учащимся, обеспечивая эстетическую направленность и безопасность вступления в будущую жизнь.

Реалии сегодняшнего дня отмечены интенсивным поиском новых идеалов и целей эстетической деятельности, путей и средств их воплощения в жизнь. Однако доминирование в современном российском образовании традиционных представлений о ценностях и целях воспитания, кризис эстетических идеалов, снижение уровня духовного развития подрастающего поколения, аморфность меры проявления социальной дееспособности личности потребовали внедрения новых подходов: организации эстетической деятельности младшего школьника.

Библиографический список

1. Петрунина, М.А. Реализация социально-педагогического подхода в эстетической деятельности школьника. Гуманитарно-педагогические технологии современного образования: концептуальные подходы, разработка и апробация: монография / сост. и науч. ред. проф. В.И. Попова. – Оренбург, 2013.
2. Сальцева, С.В. Концептуально значимые характеристики социально-педагогического подхода. Актуальные проблемы современного воспитания: целостный подход: материалы международной научно-практич. конф.: в 2 ч. – Волгоград, 2005. – Ч. 1.
3. Петрунина, М.А. Воспитание школьников в условиях эстетической деятельности // Философия отечественного образования. История и современность: сб. материалов II Всероссийской научно-практич. конф. – Пенза, 2006.
4. Мудрик, А.В. Социальная педагогика. – М., 2000.
5. Фельдштейн, Д.И. Психология взаимодействия Взрослого Мира и Мира Детства. – М., 2006.
6. Русакова, Т.Г. Становление духовного опыта ребенка в художественно-коммуникативной среде: монография. – М., 2005.

Bibliography

1. Petrunina, M.A. Realizaciya socialjno-pedagogicheskogo podkhoda v ehsteticheskoy deyatel'nosti shkol'nika. Gumanitarno-pedagogicheskie tekhnologii sovremennogo obrazovaniya: konceptualniye podkhodi, razrabotka i aprobaciya: monografiya / sost. i nauch. red. prof. V.I. Popova. – Orenburg, 2013.
2. Sal'tseva, S.V. Konceptual'no znachimye kharakteristiki socialjno-pedagogicheskogo podkhoda. Aktualniye problemih sovremennogo vospitaniya: celostniy podkhod: materialih mezhduнародnoy nauchno-praktich. konf.: v 2 ch. – Volgograd, 2005. – Ch. 1.
3. Petrunina, M.A. Vospitanie shkol'nikov v usloviyakh ehsteticheskoy deyatel'nosti // Filosofiya otechestvennogo obrazovaniya. Istoriya i sovremennost': sb. materialov II Vserossiyskoy nauchno-praktich. konf. – Penza, 2006.
4. Mudrik, A.V. Social'naya pedagogika. – M., 2000.
5. Fel'dshteyn, D.I. Psikhologiya vzaimodeystviya Vzsrologo Mira i Mira Detstva. – M., 2006.
6. Rusakova, T.G. Stanovlenie dukhovnogo opita rebenka v khudozhestvenno-kommunikativnoy srede: monografiya. – M., 2005.

Статья поступила в редакцию 18.01.14

УДК 378.1

Popova V.I., Nenahova A.V. EDUCATIONAL PRACTICE STUDENT IN THE CONTEXT OF EDUCATION AS A SPECIAL WAY OF LIFE. The article discusses the factors of education development. The analysis of cultural and humanistic orientation of modern education. The features of educational practice in the context of student education as a special way of being in correlation with the formation of student educational positions. Stated logic of educational practice student, benchmarks anthropological education.

Key words: cultural and humanistic education, anthropological landmarks education, the subject base of educational practice.

В.И. Попова, д-р. пед. наук, проф. ОГПУ, г. Оренбург;

А.В. Ненахова, аспирант ОГПУ, г. Оренбург, E-mail: pyakimov@mail.ru

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ СТУДЕНТА В КОНТЕКСТЕ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОСОБОГО СПОСОБА БЫТИЯ

В статье рассматриваются факторы развития образования. Дается анализ культурно-гуманистической направленности современного воспитания. Раскрыты особенности воспитательной практики студента в контексте образования как особого способа бытия в соотнесенности с формированием воспитательной позиции студента. Заявлена логика воспитательной практики студента, антропологические ориентиры воспитания.

Ключевые слова: культурно-гуманистическая направленность образования, антропологические ориентиры воспитания, субъектные основания воспитательной практики.

На развитие педагогического образования влияют многие факторы, в том числе и социокультурные, которые разворачиваются и в общемировом контексте перехода цивилизации к новому состоянию. Это означает, что в стремительно изменяющихся условиях социальной жизни современный молодой человек зачастую находится в состоянии ценностной дезориентации, которая грозит не только утратой им жизненной устойчивости, но и существенно влияет на перспективы развития российского общества.

Между тем, современная система воспитания не в достаточной степени обеспечивает позитивное ценностное самоопределение школьника, способствующее его успешной социализации. В современных социокультурных условиях более востребованы и эффективно действуют механизмы, обеспечивающие становление человека как субъекта социализации, способного не только адаптироваться к обществу, но и влиять на свои жизненные обстоятельства и на самого себя.

Воспитание как профессиональный педагогический процесс являет собою вторичный образ отраженного сознания, включающего в себя как динамичный мир, так и динамичные личностные структуры человека в этом мире. Достижения культуры, преобразованные социальные отношения, достояния общества и проблемы общественной жизни, отраженные в измененном педагогическом сознании, порождают образ объективного процесса подготовки молодого поколения к стремительно развивающейся жизни – образ воспитания [1].

Проблема воспитания человека в системе российского образования определяется в настоящее время как первостепенная. Объясняется это разными причинами: вхождением России в мировое образовательное пространство; введением показателя работы высшего учебного заведения в аспекте компетентностного подхода; проявлениями бездуховности в студенческой среде (потребительский взгляд на образование, равнодушие к общественным ценностям, отрицание положительного опыта прошлых поколений, преувеличение роли материальных потребностей и путей легкого обогащения).

Кроме того в теоретических изысканиях последних десятилетий все отчетливее обнаруживается подход воспитанию как модусу бытия, не как к подготовке к жизни, а как к самой жизни. В таком случае и деятельность воспитателя – не случайно придуманная практика, а способ со-существования, со-бытия с воспитанником [2]. Воспитательные практики студента в контексте образования как особого способа бытия мы соотносим с формированием воспитательной позиции студента.

В связи с переходом на многоуровневую систему образования в высших учебных заведениях потребовалось новое ценностное основание подготовки студента педвуза, ориентации на формирование воспитательной позиции, определяющей субъектные отношения; типичные для субъекта способы осуществления собственной жизнедеятельности.

В гуманистической парадигме педагог всегда рассматривался не только как учитель школьного предмета, но и как воспитатель. При этом современному учителю сегодня должно быть присуще новое педагогическое мышление, ценностной установкой которого является превосходство индивидуальности над единомыслием; образовательных интересов личности – над стандартной учебной программой; саморазвитие – над унифицированным усвоением, «передачей» знаний [3].

Воспитательная позиция – сложное, многоуровневое образование, отражающее наличие теоретических и практических знаний, опыта будущего учителя, создающих основу для альтернативного выбора жизненных и профессиональных целей и ценностей, освоения способов и форм самоопределения. Осознавая свою позицию, студент поднимается на новый уровень

развития: осознание системы профессионально ценностных ориентаций, определяющих отношение к значимым аспектам профессиональной деятельности, личности ученика и себе как педагогу; определение профессионально личностной перспективы, обеспечивающей прогнозирование и проектирование своего жизненного и профессионального пути; обнаружение развитого профессионального самосознания, педагогической рефлексии как основы оценочной и самооценочной деятельности, позволяющей осуществлять осознанный выбор.

В соответствии с идеей Л.С. Выготского о социальной ситуации развития движущие силы развития личности ребенка заключены в механизме межличностного становления высших психических функций. Это положение акцентирует субъектность воспитательной позиции педагога, когда взрослый для ребенка – не просто условие личностного развития, а один из непосредственных участников этого процесса, его субъект. Субъектность воспитательной позиции проявляется в способности к самостоятельному осмыслению и трактовке процессов, имеющих педагогическую природу, обоснованности выбора действий в ситуациях воспитания и обучения. Отсюда востребованность подготовки качественно иного педагога, не узкого специалиста-предметника, а универсально образованного, обладающего высокой культурой, богатым личностно-творческим потенциалом.

Педагог, чья деятельность по сути своей является «человекообразующей», должен сам воплощать тот образ человека культуры, который будет вдохновлять и побуждать его воспитанников к духовному восхождению. В этой связи субъектные основания воспитательной позиции студента позволяют осознанно представлять цели и назначение педагогической деятельности, проявлять активность, способность к саморефлексии. Субъектные основания воспитательной позиции педагога состоят в том, что ребенку как субъекту деятельности оказывается поддержка в выборе и принятии (переживании) ценностей. В результате самоопределения личность выстраивает систему смыслов, смысловое поле, или внутреннее смысловое пространство. В становлении субъектных свойств ребенка видится суть современной педагогической деятельности; субъектные свойства рассматриваются как определяющие меру свободы личности, ее гуманности, духовности, жизнестворчества, как ядро человеческой культуры [4].

Таким образом, формирование воспитательной позиции педагога как интегративного качества личности понимается как «восхождение» к субъектности. При этом субъект – это носитель предметно-практической деятельности и познания, источник целенаправленной активности. Заявленные субъектные основания подготовки будущего педагога являются базисом организации воспитательной практики студента.

Необходимость совершенствования профессиональной подготовки студенческой молодежи, и воспитательной практики в том числе, базируется на решении задач удовлетворения потребности личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии; сформированности у обучающихся гражданской позиции; способности к труду и жизни в условиях современной цивилизации и демократии, а также сохранении и приумножении ценностей общества: нравственных; культурных; научных. Акцентирована необходимость «усиления воспитательной функции образования по формированию гражданской ответственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, к Родине, семье, окружающей природе», а также необходимость «распространения инновационной воспитательной модели, обеспечивающей формирование гражданской идентичности обучающихся в условиях поликультурного и поликонфессионального общества» [5].

Логика организации воспитательной практики студента в условиях вуза и школы определяет ее цели и задачи, в числе которых – обеспечение исторической преемственности поколений, сохранение, распространение и развитие национальной культуры, воспитание патриотов России, граждан правового, демократического, социального государства, уважающих права и свободы личности и обладающих высокой нравственностью. – Одновременно с этим акцентируется внимание на разностороннем развитии студента, формировании навыков самообразования и самореализации личности, формировании целостного миропонимания и современного научного мировоззрения, развитии культуры межнациональных отношений.

Воспитательный потенциал образования состоит в консолидации общества, сохранении единого культурного пространства страны, преодолении этнонациональной напряженности и социальных конфликтов, поликультурной осведомленности. В этой связи студент оказывается перед выбором типа поведения, стиля жизни, соотносённости их со своими интересами, получаемой профессией, жизненным опытом. В студенческой среде рождается новый социокультурный тип молодых людей, способных активно участвовать в возрождении России. При этом возникает проблема поиска ответов на вызовы и потребности современного общества. Это означает, что воспитатель принимает во внимание взгляды и нравы своих подопечных, групповые детские «требования», «умеет глядеть на мир глазами ребенка».

Культурно-гуманистическая направленность воспитательной практики студента рассматривается в качестве базиса процесса становления специалиста в системе высшей школы. В этой связи подготовка педагога к воспитательной работе осознаётся как готовность моральная (личностная, соответствующая нормам поведения), нравственная (индивидуальная, соотносимая с внутренним культуросообразным поведением) и духовная (субъектная, утверждающая ценности в педагогической деятельности) представляется важным элементом человеческой культуры [6].

В целях определения воспитательной практики студента как особого способа бытия потребовалось уточнение понятия «среда», поскольку предполагается присутствие обучающегося в ней, а также взаимовлияние, взаимодействие окружения с субъектом. Следует исходить из того, что формирование и развитие личности происходит в определенных средовых условиях, при этом под влиянием деятельности человека среда меняется, как меняется и сам человек. Влияние образовательного процесса на личность, взаимодействие личности с образовательной средой предстает как создание гуманитарного образовательного пространства.

Традиция воссоединения бытия и воспитания в отечественной педагогике представлена в трудах В.А. Сухомлинского. Имеются разные точки зрения на данную проблему, наблюдается противоположность между научными (методологическими) и онтологическими подходами. Различие их в том, что первые ориентированы на изоляцию воспитанника от воспитателя, на дистанцирование его как объекта; вторые, наоборот, – на вовлечение, на общение как среду существования целостного человека. Актуальность данной проблемы обусловлена и такими объективными факторами, как мотивация в работе воспитателя, его интерес к своей профессии, к тому сообществу детей, с которым он проводит значительную часть жизни [7].

В этой связи особую значимость приобретают воспитательные практики, как традиционно планируемые в соответствии с задачами профессиональной подготовки студента, так и возникающие в нестандартных ситуациях, связанных с культурно-просветительской деятельностью, включающей изучение потенциальных возможностей и специфических культурно-просветительских потребностей личности на различных возрастных этапах; использование возможностей образовательной и социальной среды для решения культурно-просветительских задач.

В этой связи профессионализм воспитателя предстает в виде взаимодополняющего единства научных знаний и искусства их воплощения. Это искусство состоит в том, чтобы, владея научными знаниями (системой представлений о наиболее общих, типичных характеристиках субъектов воспитательного процесса, способах познания людей и методах их преобразования), овладеть искусством воспитания, питательная среда которого – жизнь, реальное бытие воспитанника, наполненное естественными проявлениями бытия – поступками, отношениями.

Воспитательная практика как культурно-просветительская среда создает определенную атмосферу, комфортность, наполненность смыслами деятельности, к которой человек стремится, хочет погрузиться вновь, построить ее на новом месте, как некую модель, что побуждает и студента и школьника к процессу ее трансляции. С одной стороны – это процесс самоопределения студента в мире обучения и воспитания другого человека, с другой стороны – это профессиональное становление, процесс формирования профессиональных компетенций [8].

Организация воспитательной практики определяется с учетом таких компонентов образовательной стратегии вуза, как: внутренняя направленность вуза, или специфика вузовских целей, ценностей и задач; избираемые образовательные технологии и их психологическая организация; средства, которыми вуз решает свои задачи в общекультурном контексте; психологический климат; дифференцированность представлений преподавателей о своих студентах; социально-психологическая структура профессорско-преподавательского состава; психологическая организация передачи знаний; психологические характеристики преподавателей и студентов.

Особую значимость приобретает образовательное событие как ресурс формирования воспитательной позиции студента и базис воспитательной практики, обеспечивающей качественно новый взгляд на становление собственно человеческого в человеке. С этим связаны основополагающие смыслы современного антропологически ориентированного образования. Именно так понимаемое образование требует новых категориальных средств, новых технологий построения его как специфической формы антропо-практики – практики культивирования базовых, родовых способностей человека. Образование как антропо-практика – особая работа в пространстве субъективной реальности, в пространстве со-бытийной общности, в пространстве рефлексивного сознания. Именно в этом пространстве может происходить осознанное и целенаправленное проектирование жизненных, а по сути – образовательных ситуаций, в которых становится возможным и подлинно личностное самоопределение, и обретение субъектности, и становление авторства осмысленных действий.

В антропологически ориентированном воспитании ребенка нельзя заставить быть самостоятельным, самобытным, стать личностью. Педагог может лишь создать условия, в которых у воспитанника появится возможность реализовать себя в меру этих подлинно человеческих способностей, встать на путь их обретения. При этом многообразие педагогических ситуаций, их неоднозначность требуют вариативных подходов к анализу и решению вытекающих из них задач. Такие условия проявляются тогда, когда педагог целенаправленно, специально и осознанно начинает выстраивать событийную образовательно-развивающую общность как совокупную (коллективную) субъекта совместно-распределенной образовательной деятельности.

Данное обстоятельство чрезвычайно важно для формирования ответственной воспитательной позиции студента, поскольку знание нормативных границ и детерминант становления событийных образовательных общностей в разных возрастных периодах развития человека позволяет вполне профессионально приступить к проектированию адекватных форм организации и культурно-исторического содержания образования, задающих осмысленные уклады жизни детско-взрослых и учебно-профессиональных общностей, тех общностей, которые должны стать действительно жизненным пространством, «антропо-практикой» обретения детьми, подростками, молодыми людьми собственной, индивидуальной субъектности в деятельности и личностной позиции во встречах с другими.

Научно-методическое сопровождение воспитательной практики студента рассматривается нами как комплекс методов, приемов, форм и средств, использование которых позволяет педагогу культивировать преемственность ценностей и смыслов исторического бытия (событийное единство поколений), поддерживать духовные устремления каждого и формирование гражданской позиции как личной ответственности за благополучие страны. Исходной нормой общности является совместная деятельность и ценностные основания. Только принципиально новое измерение – гуманитарно-антропологическое – позволит педагогу помочь ребенку стать подлинным субъектом культуры.

Другое важное обстоятельство состоит в том, что только эрудированный и имеющий специальную подготовку педагог на основе глубокого анализа возникающих ситуаций и осознания

сущности проблемы путем творческого воображения и мысленного эксперимента способов найти новые оригинальные пути и способы решения вопросов воспитательных практик. При этом важно наличие ряда признаков, характеризующих воспитательную практику как целостный процесс: наличие противоречия проблемной ситуации или творческой задачи; социальная и личная значимость, которая вносит вклад в развитие общества и личности; наличие объективных (социальных, материальных) предпосылок, условий для взаимодействия; наличие субъективных (личностных качеств) предпосылок для сотворчества; новизна и оригинальность процесса или результата.

Остаются перспективными исследования педагогических возможностей воспитательных практик и их соотносительности с культурными практиками в современной отечественной школе, практиками (прецедентами) современного свободного воспитания (в семье, школе, внешкольных учреждениях и детских сообществах). При этом ключом к пониманию содержания и форм свободного воспитания служат открытые, свободные культурные практики ребенка (Н.Б. Крылова).

Воспитательные практики студента приобретают характер сложных жизненных практик, которые обеспечивают психологическое, нравственное, интеллектуальное приращение в ребенке, эффект которого не всегда удается обнаружить, а также самоизменение студента. Необходимо учитывать, что в любой жизненной ситуации находится мыслящий, чувствующий, действующий ребенок и подросток, который изначально должен быть открыт этому влиянию, заинтересованно принимать или не принимать его. Это – свойство «неоднозначности» воспитания, а есть еще и свойство «отдаленности» его эффекта.

Следующее важное обстоятельство, которое необходимо учитывать, – «скрытое» воспитание, «скрытое образование» в целом. Его еще можно назвать по аналогии с фоновым знанием – фоновое воспитание. Это – незаметные для окружающих процессы интуитивного, подсознательного принятия (или неприятия) тех нравственных норм, которые составляют неявное со-

держание воспитания. При развитой системе воспитательных практик ребенку необходимо не столько воспитание, сколько педагогическая поддержка, сотрудничество, общий душевный настрой (забота) взрослого и ребенка, взаимное доверие, озабоченность общим делом (интересом), событием. Воспитание строится не от задач взрослого, а от жизнедеятельности ребенка, а ребенок – полноправный субъект деятельности, взаимодействия и общения. Содержание воспитательной практики студента определяется не через задания, проверки и оценки, а через собственные культурные практики воспитанника.

Воспитательная практика как вид самостоятельной деятельности, поведения, складывающегося индивидуального жизненного опыта приобретает исследовательский, коммуникативный, художественный, организационный, образовательный, проектный характер. Студент осуществляет «пробу сил» в соответствии с собственными мотивами и индивидуальной программой познавательной и творческой деятельности в стенах вуза, образовательно-развивающей деятельности в школе, практической проектной деятельности вне школы. Для школьника воспитательная практика студента – это ситуативное, самостоятельное, иницируемое взрослыми или самим ребенком приобретение и повторение различного опыта общения и взаимодействия с людьми в различных группах, командах, сообществах и общественных структурах – со взрослыми, сверстниками и младшими детьми.

В этой логике воспитательная деятельность выступает как проектирование собственных изменений будущего педагога, то есть становление самого себя в пространстве взаимодействия с воспитанником.

Таким образом, в условиях воспитательных практик осуществляется становление специалиста соответствующего уровня и профиля, конкурентно способного, компетентного, ориентированного в смежных областях деятельности, готового к постоянному личностному росту, социальной и профессиональной мобильности, ответственного в решении проблем личности и общества на нравственных началах.

Библиографический список

1. Новое воспитание в новой школе / под общ. ред. Н.Е. Щурковой. – М., 2012.
2. Крылова, Н.Б. Индивидуализация ребенка в образовании: проблемы и решения // Школьные технологии. – 2008. – № 3.
3. Сергеев, Н.К. Подготовка учителя к личностно ориентированной педагогической деятельности (новые аспекты непрерывного педагогического образования) // Личностно ориентированное образование: феномен, концепции, технологии: монография. – Волгоград, 2000.
4. Бондаревская, Е.В. Антикризисная направленность современного воспитания // Педагогика. – 2010. – № 3.
5. Федеральная целевая программа развития образования на 2011-2015 годы.
6. Гуманитарно-педагогические технологии современного образования: концептуальные подходы, разработка и апробация: монография / составит. и науч. ред. проф. В.И. Попова. – Оренбург, 2013.
7. Лузина, Л.М. Общая стратегия воспитания в образовательной системе России. – М., 2001.
8. Попова, В.И. Культурно-просветительский потенциал подготовки бакалавра и магистра // Духовно-нравственное воспитание уч-ся при обучении русскому языку: слово – история – искусство: коллективная монография / отв. ред. д-р пед. наук, проф. А.Д. Дейкина. – М.; Ярославль, 2013.

Bibliography

1. Noye vospitanie v novoy shkole / pod obth. red. N.E. Thurkovoy. – M., 2012.
2. Krihlova, N.B. Individualizatsiya rebenka v obrazovanii: problemih i resheniya // Shkoljnihe tekhnologii. – 2008. – № 3.
3. Sergeev, N.K. Podgotovka uchitelya k lichnostno orientirovannoy pedagogicheskoy deyatel'nosti (noviye aspektih neprerivnogo pedagogicheskogo obrazovaniya) // Lichnostno orientirovannoye obrazovanie: fenomen, koncepcii, tekhnologii: monografiya. – Volgograd, 2000.
4. Bondarevskaya, E.V. Antikrizisnaya napravlennost' sovremennoy vospitaniya // Pedagogika. – 2010. – № 3.
5. Federal'naya celevaya programma razvitiya obrazovaniya na 2011-2015 godih.
6. Gumanitarno-pedagogicheskie tekhnologii sovremennogo obrazovaniya: konceptualnihe podkhodih, razrabotka i aprobatsiya: monografiya / sostavit. i nauch. red. prof. V.I. Popova. – Orenburg, 2013.
7. Luzina, L.M. Obthaya strategiya vospitaniya v obrazovatel'noy sisteme Rossii. – M., 2001.
8. Popova, V.I. Kul'turno-prosvetitel'skiy potencial podgotovki bakalavra i magistra // Dukhovno-nravstvennoe vospitanie uch-sya pri obuchenii russkomu yazhku: slovo – istoriya – iskusstvo: kolektivnaya monografiya / otv. red. d-r ped. nauk, prof. A.D. Deykina. – M.; Yaroslavl, 2013.

Статья поступила в редакцию 18.01.14

УДК 37.07

Sherbakov U.I. INTERACTION BETWEEN THE UNIVERSITY AND SCHOOLS IN MODERN CONDITIONS. In Article the attention is paid to close cooperation of the educational organizations of the general education and scientific departments of higher education institutions, opening the scientific school center «Successful Development for All».

Key words: Education, cooperation, development, maintenance (or support), school.

Ю.И. Щербakov, д-р пед. наук, проф., зав. каф. педагогики и психологии Московского гос. гуманитарного университета им. М.А. Шолохова, г. Москва, E-mail: drpmgopu@bk.ru

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ВУЗА И ШКОЛЫ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

В статье уделяется внимание необходимости тесного сотрудничества образовательных организаций общего образования и научных подразделений вузов, создание научного школьного центра «Успешное развитие для всех».

Ключевые слова: образование, сотрудничество, развитие, сопровождение, школа.

В настоящее время достаточно активно происходят изменения как в структуре управления, так и в содержании системы образования Российской Федерации. Это обусловлено различными обстоятельствами, в том числе и научными подходами к психолого-педагогическим технологиям в деятельности образовательных организаций.

В разных регионах России проводятся исследования, начинают работу экспериментальные площадки, преследующие цель приблизить образование, обучение и воспитание к требованиям, предъявляемым государством, обществом с учётом научно-го прогресса, инновационных технологий, компетентностного подхода.

В образовательной системе Московского региона происходят позитивные преобразования и в структуре образовательных учреждений, и в содержании их деятельности. Особое внимание в работе данных образовательных организаций уделяется поиску наиболее оптимальных и эффективных путей, обучения и воспитания детей в соответствии с требованиями времени, государственных образовательных стандартов.

Немаловажное значение в этой работе имеет тесное сотрудничество образовательных организаций общего образования и научных подразделений ВУЗов. Ярким примером такого сотрудничества является деятельность ФГБОУ ВПО МГГУ им. М.А. Шолохова и ГБОУ СОШ № 1191 г. Москвы. По инициативе кафедры педагогики и психологии МГГУ им. М.А. Шолохова, между одним из ведущих вузов и средней общеобразовательной школой был подписан договор о сотрудничестве, целью которого является совершенствование коммуникаций в сфере образования и науки, развитие и продвижение новых форм взаимоотношений между образовательными организациями высшего и общего звена, обеспечение преемственности, непрерывности образования.

Актуальность подобного сотрудничества не вызывает сомнения, так как взаимодействие сторон позволяет создать условия для выполнения требований государственных образовательных стандартов специальностей и федеральных государственных образовательных стандартов направлений подготовки, для конкурентоспособности выпускников на рынке образовательных услуг. Результатом такого взаимодействия, по замыслу организаторов, должно стать создание научного школьного центра «Успешное развитие для всех». Целью центра является психолого-педагогическое сопровождение учебного процесса в образовательном комплексе, что позволит выявить проблемы, связанные с образованием, наметить пути их решения, а в конечном итоге – повысить уровень качества знаний обучающихся в данном образовательном учреждении.

Как показывает практика, ресурсов образовательного учреждения не всегда оказывается достаточно для формирования личности, готовой адаптироваться к в высокотехнологичному, конкурентному миру. Не вызывает сомнений и тот факт, что вне образовательной системы невозможно решать проблемы подготовки человека к жизни, развития у него качеств, необходимых в условиях научно-технических, социально-экономических, индивидуально-личностных реалий постиндустриального мира. Так же общеизвестно, что среднее образование – это ступенька в системе непрерывного образования подготовки, необходимых обществу работников высокой квалификации. Поэтому системное взаимодействие с высшей школой и тесное сотрудничество с научным центром психолого-педагогического сопровождения «Успешное развитие для всех» становится важной составляющей в образовательном процессе.

Центром психолого-педагогического сопровождения предполагается оказание консультативной и методической помощи всем участникам образовательных отношений: обучающимся и их родителям; разработка научных, методических материалов по вопросам в сфере образования, педагогическим работникам на всех уровнях общего образования: дошкольное отделение, начальной, основной и старшей школы.

Немаловажным является тот факт, что в план-график взаимодействия МГГУ им. М.А. Шолохова и центра психолого-педагогического сопровождения ГБОУ СОШ № 1191, составленного в соответствии с договором, включены мероприятия по организации работы как с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья, так и той организация исследований по взаимодействию с семьями обучающихся. Кроме того, в рамках повышения квалификации педагогических работников школы предусмотрены научные исследования в рамках государственного федерального стандарта высшего образования.

В плане мероприятий отражены основные проблемы, связанные с инклюзивным образованием, а именно, предполагается проведение семинаров, круглых столов, научных конференций и других мероприятий по актуальным научным проблемам: «Психолого-педагогическое сопровождение семей, воспитывающих ребёнка как в норме, так и с особенностями ... физического развития с использованием интегративных инновационных технологий», «Взаимодействие педагогов с детьми с учётом возрастных особенностей и имеющих трудности в обучении», «Синдром эмоционального выгорания педагогов в процессе их профессиональной деятельности и методы его предупреждения» и др.

Практическая значимость данных мероприятий заключается в проведении индивидуальных консультаций по научным направлениям (преемственность в образовании, инклюзивное образование, психолого-педагогическое сопровождение обучающихся), а так же в разработке проекта коррекционных образовательных программ на всех уровнях общего образования: дошкольного, начального, основного и старшего уровня.

Отдельного внимания заслуживает и тот факт, что теоретические научные исследования студентов-выпускников, аспирантов и магистрантов кафедры «педагогика и психология» МГГУ им. М.А. Шолохова подтверждаются практикой. В рамках сотрудничества ВУЗа и Школы предусмотрена организация и проведение практики студентов (педагогических специальностей/направлений) во исполнение закона РФ «Об образовании» и Федерального государственного образовательного стандарта ВПО. Таким образом, теоретическое и практическое ознакомление студентов с различными направлениями учебно-воспитательной работы, в том числе с особенностями профилактической и коррекционной работы с детьми с особенностями психологического и физического развития, с ограниченными возможностями здоровья является обязательной профессиональной подготовкой.

Организация взаимодействия школы и ВУЗа через создание научного школьного центра психолого-педагогического сопровождения – непростая задача. Она требует больших кадровых и организационных ресурсов, готовности педагогических коллективов образовательных организаций к плотному постоянному взаимодействию по научному, ... сопровождению образовательной и инновационной деятельности для обеспечения успешного развития каждого.

Глобальные социально-экономические преобразования в нашем обществе выявили потребность в людях активных, творчески и неординарно мыслящих, способных нестандартно решать поставленные задачи.

Деятельность научного школьного центра психолого-педагогического сопровождения в этой ситуации неопределима. Квалифицированные специалисты способны не только оказать помощь ребенку, оказавшемуся в ситуации, создающей угрозу его развитию и здоровью, обеспечивая ему, его семье и педагогам поддержку и содействие в проблемных ситуациях, но и провести комплексную диагностику возможностей и способностей ребёнка, разработать программы преодоления трудностей в обучении, школьной неуспешности и дезадаптации, а также создать условия личностного становления ребенка в целом.

Психолого-педагогическое сопровождение сегодня является неотъемлемым элементом гуманизации системы образования России в условиях ее модернизации. В ближайшие годы такое сотрудничество, без всяких сомнений, будет активно развиваться.

Таким образом, сотрудничество кафедры «педагогика и психология» МГГУ им. М.А. Шолохова с ГБОУ СОШ № 1191 г. Москвы позволит обучать и воспитывать детей в соответствии с требова-

ниями времени, а это в свою очередь позволит обеспечить выпускникам школы перспективную и интересную работу в будущем, конкурентоспособность и востребованность на рынке труда.

Статья поступила в редакцию 20.01.14

УДК 371:351.851

Bachurina L.V. PROBLEMS OF FORMATION OF ETHNO-HUDOZHESTVENNOY OF COMPETENCE OF TEENAGERS IN THE CONDITIONS OF CULTURAL AND REGIONAL OBAZOVATELNA OF THE ENVIRONMENT.

In this article the author considers process of formation of ethno-art competence of younger generation through personal development of the individual by means of assimilation of ethnocultural traditions, valuable orientations, norms of morals, foundations and behavioural stereotypes. Considering questions of ethno-art education of teenagers, the author of article lifts a problem of need of reflection in teaching and educational process of regional art which accumulates in itself all specifics of representation of local conditions, national psychology, spiritual and esthetic experience according to sociohistorical features of edge.

Key words: *ethnos, ethnicity, ethnoculture, region, art, regional art, education, educational environment, cultural and regional educational environment, competence, art perception, ethno-art competence, teenagers.*

Л.В. Бачурина, аспирант Челябинского гос. педагогического университета, преп. специальных дисциплин, БУ «Центр искусств для одаренных детей Севера», член творческого союза художников России, г. Ханты-Мансийск, E-mail: bacha.1960@mail.ru

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНО-ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ КУЛЬТУРНО-РЕГИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

В статье автор рассматривает процесс формирования этно-художественной компетенции подрастающего поколения через личностное развитие индивида посредством усвоения этнокультурных традиций, ценностных ориентаций, норм морали, устоев и поведенческих стереотипов. Рассматривая вопросы этно-художественного воспитания подростков, автор статьи поднимает проблему необходимости отражения в учебно-воспитательном процессе регионального искусства, которое аккумулирует в себе всю специфику представления местных условий, национальной психологии, духовный и эстетический опыт согласно социально-историческим особенностям края.

Ключевые слова: *этнос, этничность, этнокультура, регион, искусство, региональное искусство, образование, образовательная среда, культурно-региональная образовательная среда, компетентность, художественное восприятие, этно-художественная компетенция, подростки.*

Достижения современной педагогической науки позволяют говорить о значительном теоретическом и практическом опыте обучения и воспитания подрастающего поколения посредством использования этно-педагогического потенциала искусства региона. Данное положение выводит в центр исследовательского интереса целой плеяды ученых вопросы формирования этно-художественной компетенции подростков в условиях культурно-региональной образовательной среды.

В контексте данной статьи автор склонен понимать **этно-художественную компетенцию подрастающего поколения как личностное развитие индивида посредством усвоения этнокультурных традиций, ценностных ориентаций, норм морали, устоев и поведенческих стереотипов**. Анализ научных работ *А.Б. Афанасьева, Т.В. Поштаревой, Л.А. Щербачевой* и других работ, посвященных данной проблеме, показал, что ряд аспектов системы становления этно-художественной компетенции в образовательной среде на материале культуры региона нуждается в дополнительном освещении и уточнении [1; 9; 12].

Для решения данной задачи, прежде всего, выделим сущность и интерпретируем такие понятия как: «искусство» и «регион».

В связи с многозначностью токоаний категории «искусство» в современной науке, обратимся к работам *А.С. Хворостова*, чьи научные изыскания позволяют рассмотреть его как специфическую форму общественного сознания и деятельности человека посредством отражения в художественных образах реальной действительности. Дополним данное высказывание, тем положением, что по своей сути **искусство представляет собой один из ведущих способов эстетического освоения окружающего мира, где процесс становления искусства отражает процесса становления личности человека** [2; 11].

Обратим внимание, что учение о воспитательном потенциале искусства развивалось на протяжении всей эволюции человеческого общества, где взгляд на этно-художественный компонент культуры с позиций обучения и воспитания был характерен для многих авторитетных педагогов. В частности *А.Я. Коменский*, развивая идеи воспитания подрастающего поколения средствами искусства, указывал на необходимость приобщения к национальной культуре с самого раннего возраста, что позволяет рассматривать этно-художественное воспитание на национальной основе как действенное средство формирования духовности растущей личности [3; 5].

В свою очередь *И.Г. Гердер*, признавая равноценность культуры различных эпох, акцентировал внимание на национальной самобытности искусства. Развивая данную идею *А.В. Дистервега* выдвинул в качестве одного из ведущих принципов обучения и воспитания подрастающего поколения – принцип культуросообразности, включая в его содержание необходимость становления личности человека в соответствии с требованиями передовой культуры и науки [4; 3].

Представленная историческая ретроспектива развития исследуемого вопроса, позволяет сделать вывод о нравственно-воспитательной силе искусства, создающей базу для формирования способности личности познавать и осваивать окружающий мир. Данное положение актуализирует роль народной педагогики в развитии теории эстетического воспитания и образования подростков. Так, по мнению *Г.Н. Волкова*, педагогика национального развития – это, прежде всего, педагогика этнического самовоспитания, формирующая личность с высокообразованным чувством национальной гордости и человеческого достоинства [5; 2].

Акцент на значимость этнокультуры в развитии личности свойственен и педагогической системе *К.Д. Ушинского*, взял за основу тот факт, что система воспитания порождается историей народа, его материальной и духовной культурой [6; 10].

Б.Т. Лихачев развивает данную идею, выдвигая положение о том, что вопросы этно-художественного воспитания подростков должны рассматриваться посредством изучения национального характера и национальной культуры «малой родины». Данное заключение соответствует результатам педагогической теории и школьной практики, которые наглядно свидетельствуют, что подрастающее поколение целесообразно знакомить не с искусством «вообще», а с наиболее близким и доступным конкретным его проявлением, где педагогическая деятельность в условиях конкретного региона немыслима без опоры на специфические формы обучения и воспитания детей как представителей определенной национально-культурной среды [7; 6].

Развивая данную идею автор статьи отмечает, что культура региона аккумулирует в себе всю специфику представления местных условий, национальной психологии, своеобразия искусства, духовный и эстетический опыт согласно социально-историческим особенностям края. Другими словами региональное искусство является выражением глубинных представлений народа о мире и человеке, выступает как мощный гуманизирующий фактор в нравственно-эстетическом воспитании и самовоспитании, где изучение художественных произведений региональной направленности создает возможность преодоления личной ограниченности в восприятии человеческого опыта, в познании истины, добра и красоты.

С целью более глубокого представления культурно-региональной среды осуществим интерпретацию категории «регион». Обратим внимание, что В.В. Зыковым выделено пять базовых подходов к его определению, рассмотрев которые, автор статьи выдвигает следующее положение: **регион – это административно-территориальное объединение, обладающее спецификой экономической и социальной структуры своего представления**. Особенностью региона является и иное духовное отношение к окружающему пространству, на основе чего происходит формирование регионального сообщества как духовной общности людей, состоящей из обособляющихся социальных групп и социальных субъектов [8; 4].

Необходимо отметить, что по своему сущностному содержанию культура региона представляет собой совокупность этнодифференцирующих и этноинтегрирующих характеристик, которые могут быть раскрыты через следующие составляющие:

- система средств по воспитанию и обучению подрастающего поколения на основе этнокультурных традиций, морали, поведенческих норм и прочего;
- система художественно-образного отражения ценностных ориентаций современного общества с точки зрения значимости их этнокультурной составляющей;
- богатство эмоционально-нравственного содержания, соответствующее специфике детского художественного восприятия;
- разнообразие представления жанров, видов и форм этнокультурного материала, обеспечивающих реализацию многоаспектного подхода к решению поставленных педагогических задач.

Данные позиции позволяют говорить об этнопедагогическом потенциале региональной культуры, рассмотрение которого должно быть осуществлено в контексте его использования в процессе формирования этно-художественной компетенции подростков. При этом можно утверждать, что актуализация этнопедагогического потенциала регионального искусства происходит посредством формирования культурно-региональной образовательной среды, сложность определения которой обусловлена многосторонностью ее исследований в различных общественных науках.

Материалы современных исследований и реальная педагогическая практика дают автору основания полагать, что культурно-региональная образовательная среда должна быть определена через соединение элементов структуры этнохудожественной образовательной среды в единое целое, в числе которых этническая среда, художественная среда, образовательная среда, культурная среда – с необходимостью анализа каждой из них. Опираясь на определения среды разработанные различными авторами, дадим следующее заключение: **среда представляет собой исторически сложившиеся окружающие природные, социально-экономические и социально-бытовые условия, в которых протекает жизнедеятельность человека**.

Обратим внимание, что среда, выступая как необходимое условие развития личности, представляется нам важнейшим сред-

ством педагогического процесса, где руководящим принципом педагога должен быть принцип очеловечивания среды вокруг ребенка в том смысле, что пребывание подростка в такой среде будет воздействием на развитие личности в целом и совершенствовать ее отдельные черты и качества. Таким образом, определяя образовательную среду с учетом культурно-регионального компонента, дадим характеристику ее базовым уровням:

1. **Общечеловеческий**, который не ограничен географическими, историческими или национальными границами. Для школьника данный уровень соотнесен с привычными ему нравственными нормами жизни, в которой идеалы добра, справедливости, миролюбия, взаимопомощи и любви должны стать главными ценностями.

2. **Национально-региональный уровень** представлен в пределах определенной территории, для которой характерно доминирование этнокультуры коренного народа или многонациональная культура. Обратим внимание, что данный уровень кроме нравственных характеристик общечеловеческого уровня включает территориально-экологические, регионально-культурные художественные ценности;

3. **Местный уровень** включает в себя ближайшее окружение подростка, куда традиционно относят школу, семью, микросоциум. При этом местный уровень характеризуется специфическим отражением в жизни подрастающего поколения общечеловеческих и этнических норм, что определяется полнотой этнокультурных запросов образовательного учреждения, в котором ребенок проходит обучение.

Следует отметить, что представленные автором уровни рассмотрения среды не консервативны по своей сути и не строго очерчены локально, так как выступают они в органичном единстве. Вместе с тем, сама природа детской среды требует к себе повышенного внимания современных исследователей, так как в ней совмещены природные свойства каждого ребенка с учетом психофизиологических и коммуникативных особенностей возраста.

Основываясь на вышеизложенном, особое значение приобретает определение механизма действия среды на школьника. Опираясь на научные изыскания В.Г. Максимова, диссертант рассматривает его в единстве трех аспектов:

1. **Актуализация**, обуславливающая значимость воспитательного и обучающего потенциала среды, возможности его использования в практической работе педагога.

2. **Персонализация** позволяет представлять образовательную среду как сознательно созданные для школьника условия, в которых происходит осмысление всего что создано человеком, и, в котором в дальнейшем будут пробуждаться эти же чувства и мысли подрастающего поколения.

3. **Персонификация** среды изначально ориентирует на предположение в рамках учебной деятельности свободной культурной творческой деятельности в тех пределах, которые определены индивидуальностью при активизации всех сущностных сил личности [9; 7].

Таким образом, говоря о культурно-региональной образовательной среде, необходимо отметить, что именно культура выступает тем системообразующим механизмом, который определяет поле деятельности ребенка. При этом, исходя из значимости культуры региона в контексте образовательной среды подрастающего поколения, были разработаны различные подходы к ее рассмотрению и классификации, в числе которых **антропологический подход к культуре** глубоко проработанный в научных работах М. Мид.

Ученым был исследован детский фольклор различных этнических общностей, в том числе и тех, которые сегодня далеки от цивилизации, что позволило им сохранить этническую самобытность. Основываясь на своих научных исследованиях, М. Мид выделяет следующие типы культур:

- постфигуративная (научиться всему от предшественников);
- конфигуративная (научиться друг у друга);
- префигуративная (взрослым научиться также у своих детей) [10; 8].

Процесс приобщения подростков к искусству региона в структуре культурно-региональной образовательной среды целесообразно рассматривать на следующих уровнях:

1. На **микроуровне** школьник проживает духовно-нравственные ценности своего микросоциума, а именно семьи, в результате чего подросток приобщается к этнокультуре посредством

освоения определенных форм художественно-творческой деятельности.

2. *Мезоуровень* связан с постижением искусства различных этнических обществ, характерного для определенного региона, в процессе чего происходит выявление единства представления социокультурных устремлений этнических групп и происходит постижение разнообразия средств художественно-эстетической выразительности.

3. *Макроуровень* обеспечивает постижение детьми общечеловеческих ценностей посредством осознания ценности регионального искусства.

Рассмотренные вышеизложенные позиции различных ученых на систему формирования этно-художественной компетенции подростков в условиях культурно-региональной образовательной среды позволяют диссертанту выделить следующие ее функции:

- философско-культурологическую функцию, предполагающую формирование этнического самосознания личности, системы ценностных установок и ориентаций подростка;
- этико-гуманистическую функцию, предполагающую учет идеи поликультурности современного социума и этики межна-

ционального общения с позиций гуманизма в содержании образовательных стандартов и способах учебной и воспитательной деятельности, а также культурный опыт человечества в его конкретных этнических формах;

- гуманитарно-гносеологическую функцию, направленную на формирование стойкого активного познавательного интереса подростка к ценностям родной этнокультуры;

- воспитательно-рефлексивную функцию, нацеленную на становление и развитие духовно-нравственных качеств личности;

- личностно-развивающую функцию, направленную на развитие интереса ребенка к самому себе, формирование системы этнокультурных потребностей, интересов и установок, направленных на осознание подростка себя как личности, субъекта этноса, гражданина российского государства, гражданина мира.

Представленные положения позволяют автору рассматривать **культурно-региональную образовательную среду как воспитательно-образовательное пространство этнокультуры, эмоционально-нравственное воздействие которой является стимулом к формированию этно-художественной компетенции подростка.**

Библиографический список

1. Афанасьева, А.Б. Этнокультурное образование: сущность, структура содержания, проблемы совершенствования // Проблемы педагогики и психологии. – 2009. – № 3.
2. Волков, Г.Н. Этнопедагогика чувашей. – Чебоксары, 1997.
3. Гердер, И.Г. Идеи к философии истории человечества. – М., 1977.
4. Зыков, В.В. Социальный институт профессионального образования и регион: монография: в 2 ч. – Тюмень, 2001.
5. Коменский, Я.А. Избр. пед. соч.: в 2 т. – М., 1982. – Т.1.
6. Лихачев, Б.Т. Теория эстетического воспитания школьников. – М., 1985.
7. Максимов, В.Г. Профессионально-творческая направленность личности учителя: теория и практика воспитания. – М., 1996.
8. Мид, М. Культура и мир детства. – М., 1988.
9. Поштарева, Т.В. Формирование этнокультурной компетентности учащихся в полиэтнической образовательной среде: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Владикавказ, 2009.
10. Ушинский, К.Д. Избранные педагогические сочинения. – М., 1945.
11. Хворостов, А.С. Единство трудового и эстетического воспитания школьников в процессе занятий декоративно-прикладным искусством: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1983.
12. Щербачева, Л.А. Формирование этнокультурной компетентности подростков на материале искусства Уральского региона: дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2006.

Bibliography

1. Afanasjeva, A.B. Ehtnokulturnoe obrazovanie: suthnostj, struktura soderzhaniya, problemih sovershenstvovaniya // Problemih pedagogiki i psikhologii. – 2009. – № 3.
2. Volkov, G.N. Ehtnopedagogika chuvashvej. – Cheboksarij, 1997.
3. Gerder, I.G. Idei k filosofii istorii chelovechestva. – M., 1977.
4. Zihkov, V.V. Socialnijnyj institut professional'nogo obrazovaniya i region: monografiya: v 2 ch. – Tyumenj, 2001.
5. Komenskiy, Ya.A. Izbr. ped. soch.: v 2 t. – M., 1982. – T.1.
6. Likhachev, B.T. Teoriya ehsteticheskogo vospitaniya shkol'nikov. – M., 1985.
7. Maksimov, V.G. Professionalno-tvorcheskaya napravlennostj lichnosti uchitelya: teoriya i praktika vospitaniya. – M., 1996.
8. Mid, M. Kuljtura i mir detstva. – M., 1988.
9. Poshtareva, T.V. Formirovanie ehtnokulturnoj kompetentnosti uchastikhysya v poliehtnicheskoy obrazovatel'noj srede: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. – Vladikavkaz, 2009.
10. Ushinskiy, K.D. Izbrannihe pedagogicheskie sochineniya. – M., 1945.
11. Khvorostov, A.C. Edinstvo trudovogo i ehsteticheskogo vospitaniya shkol'nikov v processe zanyatij dekorativno-prikladnim iskusstvom: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. – M., 1983.
12. Therbacheva, L.A. Formirovanie ehtnokulturnoj kompetentnosti podrozkov na materiale iskusstva Ural'skogo regiona: dis. ... kand. ped. nauk. – Ekaterinburg, 2006.

Статья поступила в редакцию 21.01.14

УДК 378. 02: 372. 8

Leifa A.V., Pshenichnikova E.V. MODELING OF PEDAGOGICAL PROCESS OF FORMATION PROFESSIONALISM OF THE BACHELOR OF THE TECHNOLOGIST.

In work approach to process of vocational training of the bachelor of the technologist in higher education institution, as to the first level of formation of professionalism of future technologist of light industry is considered; definition of the concept «formation of professionalism of the bachelor of the technologist in higher education institution» is given; the author's model of formation of professionalism of the bachelor of the technologist reveals, the main components of formation of professionalism of the bachelor of the technologist in higher education institution and criterion of their formation are defined.

Key words: professionalism formation, competence-based approach, pedagogical conditions, the professional and reflexive training environment, creative inclusiveness, components and criteria of formation of professionalism.

А.В. Лейфа, д-р пед. наук, проф., проректор по научной работе Амурского гос. университета, г. Благовещенск, E-mail: aleifa@mail.ru; **Е.В. Пшеничникова**, ст. преп. каф. «Конструирования и технологии одежды» Амурского гос. университета, г. Благовещенск, E-mail: 1960ev@mail.ru

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА БАКАЛАВРА ТЕХНОЛОГА

В работе рассматривается подход к процессу профессиональной подготовки бакалавра технолога в вузе, как к первому уровню становления профессионализма будущего технолога лёгкой промышленности; дается определение понятия «становление профессионализма бакалавра технолога в вузе»; раскрывается авторская модель становления профессионализма бакалавра технолога, рассматриваются основные компоненты становления профессионализма бакалавра технолога и критерии их сформированности.

Ключевые слова: становление профессионализм, компетентностный подход, педагогические условия, профессионально-рефлексивная обучающая среда, творческая включённость, компоненты и критерии становления профессионализма.

Стратегия развития лёгкой промышленности России, обозначила круг проблем: дефицит высококвалифицированных специалистов и управленческих кадров, устаревшая техническая оснащённость и технологии производства, низкая мобильность и др., нерешение которых привело к тому, что потребность страны в продукции отрасли удовлетворяется всего лишь на 25%, что наносит угрозу безопасности страны [1]. Решение кадровой проблемы, возрастающая конкуренция между отечественными и зарубежными производителями товаров лёгкой промышленности, диктует новые требования к главным организаторам производства и инициаторам внедрения в практику основных нововведений — технологам отрасли.

Значимыми задачами технологов лёгкой промышленности становятся не только готовность к качественной эффективной профессиональной деятельности, но и гибкость, готовность быстро реагировать на изменения моды, вкусы потребителей, принимать решения в открытых, постоянно меняющихся условиях. Сегодня технологи-профессионалы должны выдвигать альтернативные решения и вырабатывать эффективную технологию трудовой деятельности, на основе созидательной творческой деятельности, включающей: поиск проблем и выработку стратегий их решения; анализ различных производственных факторов и требований; анализ и контроль своей деятельности, действий и поступков; готовность к совместной работе с коллегами, потребителями; проектирование оптимальных режимов производства одежды и др.

Становление профессионализма технолога лёгкой промышленности закладывается в высшем учебном заведении. Переход на новые федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования, ориентированные на становление компетентностного профессионала-технолога, готового успешно и эффективно решать профессиональные задачи с учетом реальных условий производства требует существенных изменений в определении содержания и способе профессиональной подготовки бакалавров технологов в вузе в аспекте становления профессионализма.

Таким образом, анализ теоретических источников показал, что в научных работах в настоящее время имеется теоретическая база для изучения профессиональной подготовки специалистов отрасли. Однако вопросы, связанные со становлением профессионализма бакалавра технолога лёгкой промышленности на этапах вузовской подготовки, в обучающей среде, нацеленной на саморазвитие и творческое самоосуществление, в контексте становления профессионализма, пока не нашли отражения в исследованиях ученых и практиков, что позволяет считать данное направление научного поиска принципиально новым.

Идея представления ступени бакалавриата как первого уровня становления профессионализма будущего технолога лёгкой промышленности возникла на основе исследований А.А. Деркача, А.К. Марковой и др. Профессионализм, как определенная системная организация сознания и психики (Е.А. Климов), эмоционально-ценностное отношение к миру (Н.С. Пряжников), высокий уровень развития профессионально важных и личностных качеств, высокий уровень креативности, адекватный уровень притязаний, мотивационная сфера и ценностные ориентации, направленные на прогрессивное развитие (А.А. Деркач), наличие определенного отношения человека к своему труду, ценностные основания и смыслы на которых он выстраивает свою профессиональную деятельность (А.К. Маркова), требует для своего формирования неопределенного количества време-

ни, разного для каждой личности [2; 3; 4; 5]. Но активизация «всех сил», по нашему мнению, происходит на этапе его становления.

В нашем понимании *профессионализм* — это готовность личности выполнять стабильно и эффективно сложную профессиональную деятельность в различных условиях на основе совокупности личностно профессиональных качеств, креативности, стремления к достижению социально значимого результата, следования в профессиональной деятельности ценностным ориентирам, наличия системы жизненных ценностей, стремления внести собственный вклад в профессию.

В аспекте проведенного исследования под *становлением профессионализма бакалавра технолога в вузе* понимается начальный, непрерывный и целостный процесс, направленный на формирование профессиональных свойств личности, общекультурных и профессиональных компетенций, проявляющихся в способности бакалавра технолога успешно решать профессиональные задачи, связанные с проектированием и производством одежды, а также продуктивным взаимодействием с коллегами, подчиненными, индивидуальными потребителями, клиентами, поставщиками.

Для уточнения особенностей профессиональной деятельности технологов лёгкой промышленности был проведен экспертный опрос, в котором участвовали 75 работодателей Дальневосточного региона, специалистов отрасли (ООО «Сахалинская швейная фабрика», г. Южно-Сахалинск; ОАО «Приморская швейная фирма «Восток», г. Спасск-Дальний; ООО «Швейная фабрика медицинской одежды», г. Благовещенск и др.). Специалисты в своих ответах условно выделили пять групп ведущих личностно-профессиональных свойств технолога лёгкой промышленности: конкурентоспособность личности (25%), направленность личности на созидательную творческую деятельность (30%), коммуникативно-лидерскую компетентность (25%), стремление к качественному конечному продукту своей деятельности (12%), самостоятельность в условиях выбора (8%).

Они считают, что при подготовке будущих технологов лёгкой промышленности необходимо уделять больше внимания знакомству с практической профессиональной деятельностью (40%); рассмотрению и решению проблемных ситуаций, требующих партнерского взаимодействия (38%); разработке собственных проектов, позволяющих приобрести опыт творческой самореализации (22%).

Таким образом, эксперты признали, что сегодня бакалавру технологу уже недостаточно обладать только профессиональными знаниями, нужно быть готовыми эти знания реализовывать, добиваясь необходимого результата (владеть способами совместной профессиональной деятельности и сотрудничества; социальной ответственностью за результаты своего труда; способностью планировать свою деятельность; быть увлеченными профессией) и отметили, что становление профессионализма бакалавра технолога должно происходить на этапе его вузовской подготовки.

Содержание профессиональной подготовки технолога лёгкой промышленности на этапе бакалавриата определяется социальным заказом, требованиями ФГОС ВПО по направлению подготовки «Технология изделий лёгкой промышленности», модельными характеристиками профессионализма [6].

При разработке модели мы исходили из научных представлений о моделировании как особой форме научного исследования, основанной на создании аналогов изучаемых объектов (наглядно-образных моделей), позволяющей осуществлять практи-

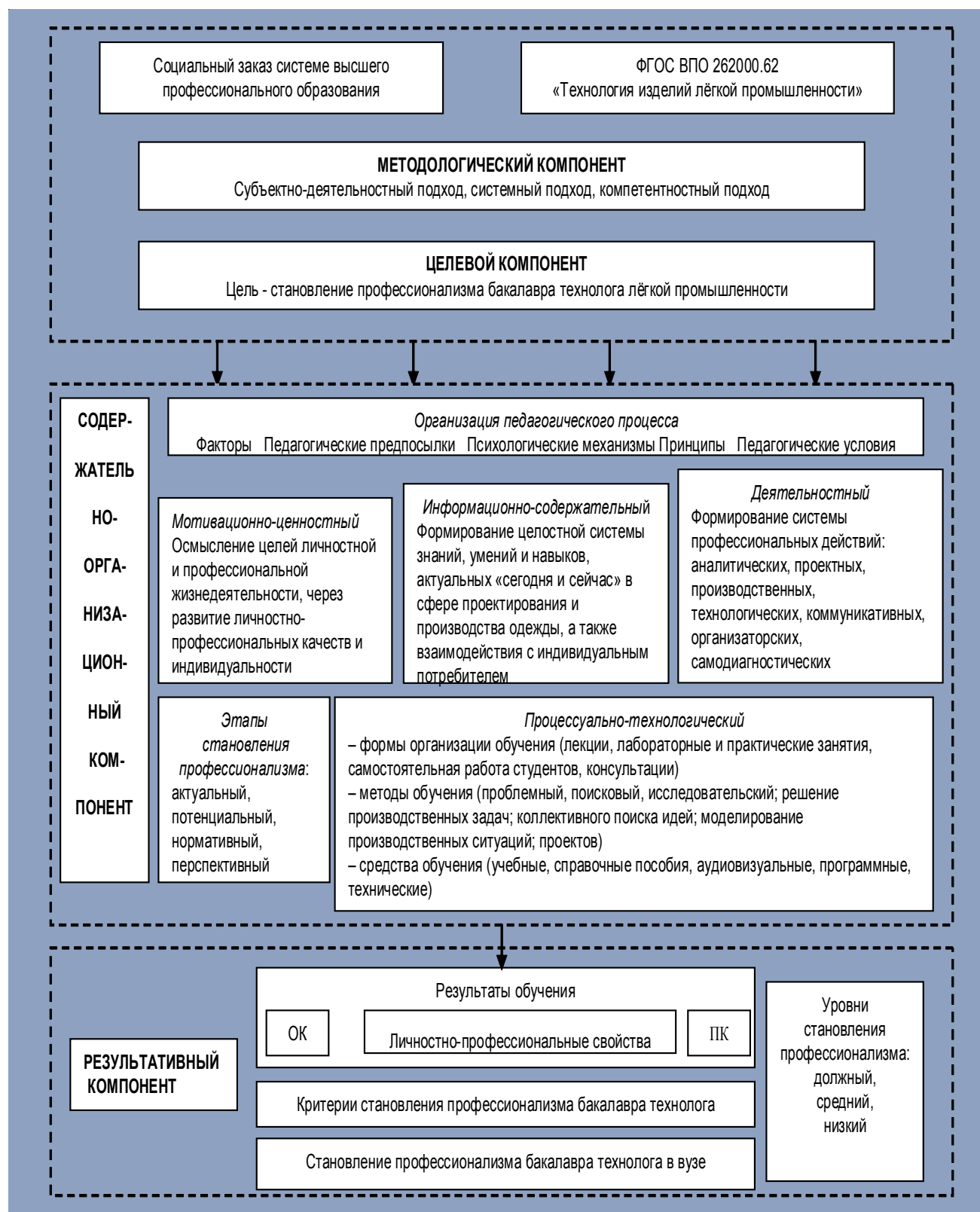


Рис. 1. Педагогическая модель становления профессионализма бакалавра технолога

ческую проверку свойств организуемого педагогического процесса становления профессионализма бакалавра технолога с опорой на научно-педагогические основы.

На основе современных исследований в области профессионального образования нами принято мнение о том, что модель становления профессионализма бакалавра технолога может быть основана на принципах (К. Роджерс, А. Дистервег): только то, что является выбором самого человека, приносит

радость и огорчения, только за самостоятельный выбор человек несет ответственность перед самим собой и другими людьми; развитие и образование ни одному человеку не могут быть даны или сообщены. Тот, кто желает к ним приобщиться, должен достигнуть это собственными силами [7; 8].

Педагогическая модель включает следующие структурные компоненты: методологический, целевой, содержательно-организационный, результативный (рис. 1). Целевой компонент оп-

ределяет цель функционирования модели, заключающуюся в становлении профессионализма бакалавра технолога в вузе. Методологический компонент включает методологические основы проектирования процесса становления профессионализма бакалавра технолога, которыми являются субъектно-деятельностный, системный, компетентностный подходы.

Педагогическая модель включает содержательные компоненты: информационно-содержательный, деятельностный, мотивационно-ценностный, процессуально-технологический.

Информационно-содержательный компонент раскрывается через систему знаний, умений и навыков, актуальных «сегодня и сейчас» в сфере проектирования и производства одежды, а также взаимодействия с индивидуальным потребителем, которые становятся средствами становления профессионализма бакалавра технолога в вузе; характеризует все виды и формы теоретических знаний, полученных в процессе овладения профессией от первоначальных ощущений и понятий до теорий и концепций проектирования и производства одежды.

Деятельностный компонент становления профессионализма бакалавра технолога в вузе раскрывается через систему взаимосвязанных профессиональных действий в составе аналитических, проектных, производственно-технологических, организационно-управленческих, коммуникативных и самодиагностических и др. Конкретные требования к профессиональным действиям бакалавра технолога представлены в ФГОС ВПО [6].

Мотивационно-ценностный компонент становления профессионализма бакалавра технолога в вузе ориентирует на осмысление целей личностной и профессиональной жизнедеятельности, через развитие личностно-профессиональных качеств и индивидуальности; наполняет ценностью, мотивами и смыслом всю организуемую внутри модели работу; ориентирует бакалавра технолога на идеалы, принятые в данной профессии; способствует осознанию общественной значимости профессии и адекватной самооценки бакалавром технологом необходимых профессионально важных качеств; поддерживает в бакалаврах технологах настрой на позитивные результаты своего труда [5].

Процессуально-технологический компонент раскрывает применяемые для становления профессионализма формы организации обучения (коллективная, групповая и др.); методы (активные: дискуссионные, игровые, проблемные, творческие; практико-ориентированные, методы самостоятельной работы, контрольно-оценочные) и средства.

Педагогическая модель представляет процесс становления профессионализма в целом виде, во взаимосвязи и зависимости, **компонентов педагогического процесса**: факторов; педагогических предпосылок; психологических механизмов; педагогических условий; принципов становления профессионализма бакалавра технолога.

На основании исследования (Л.И. Божович, Е.В. Бондаревская и др.) нами выделены следующие *факторы*, влияющие на успешность становления профессионализма бакалавра технолога (актуализация профессионально ориентированных мотивов студентов; доброжелательная рефлексивная обучающая атмосфера профессионального общения; педагогическая поддержка бакалавра технолога в процессе прохождения культурных практик; модернизация форм взаимодействия в процессе профессиональной подготовки); *предпосылки*, обеспечивающие предварительные условия успешного становления профессионализма бакалавра технолога (общественной значимости профессии; включенности студентов в разнообразную творческую деятельность; готовности преподавателей создавать учебно-методический материал обучающего и развивающего характера); *психологические механизмы*, обеспечивающие эффективное становление профессионализма (механизм личностного смысла, рефлексии и механизм обратной связи). *Принципами* становления профессионализма бакалавра технолога являются: принцип профессиональной направленности, принцип сознательности и творческой активности, принцип ориентированности учебного процесса на саморазвитие бакалавра технолога [9; 10].

При разработке **педагогических условий** эффективного содействия становлению профессионализма бакалавра технолога, нами взята за основу мысль А. Эйнштейна о том, что развитие способности к независимому мышлению и суждению всегда должно быть главнее, чем приобретение отдельных знаний. Овладев основами изучаемого предмета и научившись мыслить независимо, бакалавр технолог всегда найдет свой путь в жизни и скорее адаптируется к прогрессу и изменениям [11].

Анализ проблем становления профессионализма бакалавра технолога легкой промышленности: 1) неготовность системы высшего профессионального образования к подготовке бакалавров технологов легкой промышленности в аспекте компетентностного подхода (А.Г. Бермус); 2) отсутствием единой практикоориентированной обучающей среды профессионального общения и взаимодействия (Л.Н. Куликова); 3) низкий уровень активной субъектной позиции в решении профессиональных задач (В.И. Слободчиков); позволил выделить **педагогические условия** становления профессионализма бакалавра технолога: **создание** профессионально-рефлексивной обучающей среды становления профессионализма бакалавра технолога в вузе (ПРОС); **активизация** развития личностно-профессиональных свойств бакалавра технолога через творческую включенность в процесс становления профессионализма бакалавра технолога в вузе; **использование** рефлексивных форм педагогического взаимодействия в процессе становления профессионализма бакалавра технолога в вузе [12].

Результативный компонент педагогической модели характеризует уровни становления профессионализма бакалавра технолога в вузе, включает педагогические критерии, методы контроля результатов.

На основании проведенного исследования и требований ФГОС ВПО выделены **критерии сформированности компонентов становления профессионализма бакалавра технолога в вузе**: 1) общекультурных компетенций (мотивационный, операционально-содержательный, рефлексивный); 2) профессиональных свойств личности (личностно-профессиональные качества: желание к непрерывному саморазвитию, стремление к непрерывному профессиональному росту, независимость, глубокий творческий интерес к делу, трудолюбие, ответственность, стремление к лидерству, стрессоустойчивость, умение убеждать); 3) профессиональных компетенций (система взаимосвязанных профессиональных действий в составе аналитических, проектных, производственно-технологических, коммуникативных) [6; 12; 13].

Каждый из **критериев сформированности общекультурных компетенций** может быть охарактеризован рядом **показателей**:

1. **Мотивационный критерий**: интерес к изучению современных достижений и перспектив развития отрасли; стремление достичь результата определенного уровня профессиональной деятельности; осознание ценности изучения и использования многообразия факторов, средств, систем, технологий изготовления одежды; потребность овладеть знаниями и умениями и др.

2. **Операционально-содержательный критерий**: умение использовать основные методы, средства получения и переработки информации; умение применять основные положения и методы гуманитарных и экономических наук при решении профессиональных задач; готовность к овладению новыми средствами труда, профессиональными знаниями и умениями, активное приспособление человека к обновляющимся условиям профессионального опыта и др.

3. **Рефлексивный критерий**: анализировать результаты профессиональной деятельности, свои собственные действия и действия других, с последующим обобщением и систематизацией, формулировкой выводов; умение оценивать полезность собственной деятельности и корректировать полученные результаты; умение оценивать свои достоинства и недостатки, выбирать пути и средства саморазвития; самооценивание своих отдельных сторон: понимание себя, своего профессионального поведения, эмоциональное отношение и др. [6; 14].

Критерием сформированности профессиональных компетенций является: **система взаимосвязанных профессиональных действий**, которая может быть охарактеризована рядом **показателей**.

1. **Аналитические действия**: разделять производственный процесс изготовления одежды на составляющие компоненты; осмысливать каждый компонент во взаимосвязи и взаимозависимости с другими; находить научно-технические, патентные и другие информационные исходные данные для проектирования изделий легкой промышленности, адекватные логике рассматриваемой профессиональной задачи и др.

2. **Проектные действия**: формулировать текущие и конечные цели решения задач, критерии и показатели достижения целей, выявление приоритетных решений с учетом нравственных аспектов деятельности; разрабатывать варианты решения

проблемы, анализировать их, прогнозировать последствия, находить решения в условиях многокритериальности, неопределенности и др.

3. Производственно-технологические действия: проектировать эффективно функционирующие технологические процессы производства одежды; осуществлять производственный контроль параметров качества поэтапного изготовления деталей, полуфабрикатов и готовых изделий; планировать эффективное использование материалов, оборудования и др.

4. Коммуникативные действия: участвовать в совместной работе с коллективом исполнителей; принимать управленческие решения в условиях различных мнений; осуществлять взаимодействие с коллегами, подчиненными, индивидуальными потребителями с учетом особенностей личности каждого; сопоставлять себя, свою позицию, точку зрения с позициями, точками зрения других; общаться равно и беспристрастно с другими людьми и др.

Критерии сформированности профессиональных свойств личности – личностно профессиональные качества, характеризуется показателями, представленными личностно-профессиональными качествами: конкурентоспособность личности (желанием к непрерывному саморазвитию, стремлением к непрерывному профессиональному росту, независимостью);

направленность личности на созидательную творческую деятельность (глубоким творческим интересом к делу, трудолюбием, ответственностью); коммуникативно-лидерская компетентность (стремлением к лидерству, стрессоустойчивостью, умением убеждать) [6].

В определении **уровней** становления профессионализма бакалавра технолога, мы опирались на исследования А.В. Лейфа, Ю.П. Поваренкова и других, на основании которых нами выделены низкий, средний и должный уровни становления профессионализма бакалавра технолога легкой промышленности в вузе, как интегрального показателя [15; 16].

Таким образом, педагогическая модель становления профессионализма бакалавра технолога легкой промышленности в вузе представляет процесс становления профессионализма в целостном виде, во взаимосвязи и зависимости всех компонентов и способствует формированию профессиональных свойств личности, общекультурных и профессиональных компетенций, проявляющихся в способности бакалавра технолога успешно решать профессиональные задачи, связанные с проектированием и производством одежды, а также продуктивным взаимодействием с коллегами, подчиненными, индивидуальными потребителями, клиентами, поставщиками.

Библиографический список

1. Стратегия развития легкой промышленности России на период до 2020 года: офиц. текст. – М., 2009.
2. Климов, Е.А. Психология профессионала. – М., 1996.
3. Пряжников, Н.С. Психология труда и человеческого достоинства / Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова. – М., 2007.
4. Деркач, А.А. Акмеология: учебное пособие / А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин. – СПб., 2003.
5. Маркова, А.К. Психология профессионализма. – М., 1996.
6. ФГОС ВПО по направлению подготовки 262000.62 «Технология изделий легкой промышленности», квалификация (степень) бакалавр: офиц. текст. – М., 2009.
7. Корепанова, Н.В. Профессионально-личностное становление и развитие педагога // Педагогика. – 2003. – № 3.
8. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию. Становление человека // пер. с англ.; общ. ред. и предисл. Е.И. Исениной. – М., 1994.
9. Божович, Л.И. Избранные психологические труды: Проблемы формирования личности. – М., 2001.
10. Бондаревская, Е.В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания // Педагогика. – 1995. – № 4.
11. Дилтс, Р. Стратегии гениев. – М., 2001. – Т. 2: Альберт Эйнштейн.
12. Бермус, А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании // Эйдос: интернет-журнал. – 2005. – 10 сентября [Э/р]. – Р/д: <http://www.eidos.ru/>
13. Кричевский, Р.Л. Если вы – руководитель...: элементы психологии менеджмента в повседневной работе. – М., 1993.
14. Митина, Л.М. Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение / Л.М. Митина, Ю.А. Кореляков. – М., 2005.
15. Лейфа, А.В. Профессионально формирующая система физической активности и здоровья студентов высших учебных заведений: дис. ... д-ра пед. наук. – Благовещенск, 2007.
16. Поваренков, Ю.П. Психологическая концепция профессионального становления личности // Звезды ярославской психологии. – Ярославль, 2000.

Bibliography

1. Strategiya razvitiya legkoy promyshlennosti Rossii na period do 2020 goda: ofic. tekst. – М., 2009.
2. Klimov, E.A. Psikhologiya professionala. – М., 1996.
3. Pryazhnikov, N.S. Psikhologiya truda i chelovecheskogo dostoinstva / N.S. Pryazhnikov, E.Yu. Pryazhnikova. – М., 2007.
4. Derkach, A.A. Akmeologiya: uchebnoye posobie / A.A. Derkach, V.G. Zazhikin. – SPb., 2003.
5. Markova, A.K. Psikhologiya professionalizma. – М., 1996.
6. FGOS VPO po napravleniyu podgotovki 262000.62 «Tekhnologiya izdeliy lyogkoy promyshlennosti», kvalifikatsiya (stepen) bakalavr: ofic. tekst. – М., 2009.
7. Korepanova, N.V. Professionalno-lichnostnoye stanovleniye i razvitiye pedagoga // Pedagogika. – 2003. – № 3.
8. Rodzhers, K. Vzgl'yad na psikhoterapiyu. Stanovleniye cheloveka // per. s angl.; obsh. red. i predisl. E.I. Iseninoy. – М., 1994.
9. Bozhovich, L.I. Izbranniye psikhologicheskiye trudy: Problemy formirovaniya lichnosti. – М., 2001.
10. Bondarevskaya, E.V. Cennostniye osnovaniya lichnostno orientirovannogo vospitaniya // Pedagogika. – 1995. – № 4.
11. Dilts, R. Strategii geniev. – М., 2001. – Т. 2: Aljbert Ehnshhteyn.
12. Bermus, A.G. Problemy i perspektivy realizatsii kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii // Ehydos: internet-zhurnal. – 2005. – 10 sentyabrya [Eh/r]. – R/d: <http://www.eidos.ru/>
13. Krichevskiy, R.L. Esli viy – rukovoditel'...: ehlementi psikhologii menedzhmenta v povsednevnoy rabote. – М., 1993.
14. Mitina, L.M. Lichnost i professiya: psikhologicheskaya podderzhka i soprovozhdeniye / L.M. Mitina, Yu.A. Korelyakov. – М., 2005.
15. Leyifa, A.V. Professionalno formiruyushaya sistema fizicheskoy aktivnosti i zdorov'ya studentov vihsheikh uchebnykh zavedeniy: dis. ... d-ra ped. nauk. – Blagovethensk, 2007.
16. Povarenkov, Yu.P. Psikhologicheskaya koncepciya professional'nogo stanovleniya lichnosti // Zvezdih yaroslavskoy psikhologii. – Yaroslavl, 2000.

Статья поступила в редакцию 21.01.14

УДК 378

Matafonova T.A., Chupanov A.H. MODEL OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE EXPERTS OF A TOURIST PROFILE IN THE CONDITIONS OF THE INFORMATION EDUCATIONAL ENVIRONMENT.

In this article the author's model of formation of professional competence of future experts of a tourist profile in the conditions of the information educational environment of higher education institution where the main component is the developed author's electronic educational and methodical complex «Tourism Geography» is offered.

Key words: model, professional competence, expert of a tourist profile, information educational environment.

Т.А. Матафонова, ст. преп. Кировского филиала Санкт-Петербургского гос. экономического университета, г. Киров, E-mail: tati-m07@mail.ru; А.Х. Чупанов, д-р. пед. наук, проф. Дагестанского гос. педагогического университета, E-mail: tati-m07@mail.ru

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ТУРИСТСКОГО ПРОФИЛЯ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

В данной статье предлагается авторская модель формирования профессиональной компетентности будущих специалистов туристского профиля в условиях информационной образовательной среды вуза, где основной составляющей является разработанный авторский электронный учебно-методический комплекс «География туризма».

Ключевые слова: модель, профессиональная компетентность, специалист туристского профиля, информационная образовательная среда.

Разработка модели формирования профессиональной компетентности будущих специалистов туристского профиля, а также строгое следование в процессе профподготовки всем указанным в ней этапам является одним из дидактических условий, требующих своего детального описания.

С целью создания модели формирования профессиональной компетентности необходимо рассмотреть ее содержание на уровне общего теоретического построения моделей как моделей экспериментального исследования какого-либо явления.

С помощью моделей можно спроектировать ту или иную область знаний, умений, способностей любого участника педагогической системы, какими они должны быть с точки зрения искомого результата. Это дает знание о том, что именно должно быть сформировано

Ключевыми моментами в любой модели педагогического объекта являются:

- методологические основы, создающие ориентационную основу;
- этапы, позволяющие представить его как процесс;
- морфологические признаки, или методический, технологический (методы и средства), результативный компоненты.

С учетом этого нами была разработана структурно-содержательная модель формирования профессиональной компетентности будущего специалиста туристского профиля в условиях информационной образовательной среды, выступающая в тесной взаимосвязи ее основных блоков: целевого, содержательного, результативно-оценочного

Системообразующим компонентом модели является цель – формирование профессиональной компетентности будущих специалистов туристского профиля в условиях информационной образовательной среды. Достижение данной цели возможно посредством реализации следующих задач: повышение качества подготовки специалиста туристского профиля с использованием современных средств ИКТ; выявление условий для профессионального развития и самореализации обучающихся; разработка критериального инструментария оценки сформированности профессиональной компетентности специалиста туристского профиля в условиях информационной образовательной среды.

Как отмечают авторы работы [1] Н.А. Гусенбекова и Т.Г. Везиров, информационная образовательная среда образовательного учреждения должна включать в себя совокупность технологических средств: компьютеры, базы данных коммуникационные каналы, программные продукты и др.

При реализации структурно-содержательной модели формирования профессиональной компетентности будущих специалистов туристского профиля в условиях информационной образовательной среды нами были выделены следующие подходы к организации образовательной деятельности: личностно-ориентированный, системный, компетентностный, проектно-деятельностный.

Современное образование в высших учебных заведениях трудно представить без применения творческих форм работы со студентами. Наиболее емкой и масштабной является форма в виде проектно-деятельностного подхода.

А.А. Пентин видит основные образовательные цели применения методов проектного обучения в том, чтобы «научить по-

нимать: хорошая идея – еще далеко не все, необходимо представлять, каков механизм ее реализации, как будет выглядеть конечный продукт, чтобы, осуществляя проект, попутно научиться многим полезным вещам: добывать нужную информацию, сотрудничать с партнерами, и, возможно, руководить другими людьми, наконец, в буквальном смысле делать что-то своими руками» [2].

Т.Г. Везиров в работе [3] отмечает, что использование метода проектов – это не просто декларируемая образовательная технология, она есть порождение времени и выражение мировых образовательных тенденций.

Кроме того, эффективное использование проектно-деятельностного подхода, обеспечивающего продуктивную интеграцию образования, науки и производства, позволит решить одну из главных проблем молодых специалистов – невостребованность выпускников в силу отсутствия у них практического опыта. Внедрение проектно-деятельностного подхода обеспечит студентам получение необходимого опыта, а успешная разработка проектов привлечет внимание к молодым специалистам со стороны действующих предприятий. Вместе с тем повысится конкурентоспособность выпускников на рынке труда в силу развития у них инициативности и творческого потенциала.

В модели рассматриваются следующие принципы: системности, интегративности, профессиональной направленности и открытости.

Принцип системности является важнейшим базовым постулатом, который необходим для теоретического обобщения результатов педагогического формирования профессиональной компетентности в информационной образовательной среде. Он заставляет нацелить усилия педагогов на привнесение в учебный процесс понимания: 1) сущностных связей между развитием производства и культурой общества; 2) основных системообразующих факторов развития производительных сил социума; 3) наиболее глубоких технологических трудовых пластов социально-экономических отношений современного производства; 4) иерархической структуры профессиональной деятельности и ее субъекта; 5) механизма интеграции в едином терминологическом пространстве культурологических, социологических, психологических и профессионально-педагогических категорий и понятий о конкретной профессиональной деятельности, социокультурном и профессиональном потенциале современного человека и его развитии в педагогическом процессе.

Особый интерес представляет принцип профессиональной направленности, являющийся специфическим принципом дидактики профессиональной школы.

В педагогике можно определить два подхода к профессиональной направленности обучения. Следуя первому, под профессиональной направленностью понимается ориентация системы потребностей, мотивов, интересов и склонностей личности на положительное отношение к будущей профессии.

Второй подход к профессиональной направленности касается проблемы отбора и построения содержания образования на основе межпредметных связей общенаучных, общепрофессиональных и специальных дисциплин.

Принцип открытости определяется тем, что профессиональная компетентность специалистов туристского профиля пребывает в постоянном диалоге с внешним по отношению к ней про-

странством профессиональной компетентности, структурируя его по своему образу и подобию; но этот же диалог значим и для нее самой – в его ходе она приобретает и развивает свою аутентичность.

Открытость информационной образовательной среды предполагает возможность ее расширения в зависимости от личностных образовательных потребностей обучающихся.

Все принципы представляют собой единую систему и регулируют процесс формирования профессиональной компетентности в условиях информационной образовательной среды.

Содержательный блок модели процесса формирования профессиональной компетентности будущих специалистов туристского профиля в условиях информационной образовательной среды обеспечивается интеграцией всех циклов общепрофессиональных, профессиональных и специальных дисциплин.

В ходе исследования с целью улучшения качества подготовки будущих специалистов туристского профиля разработана и апробирована дополнительная образовательная модульная программа «Мой путь к профессии» и электронный учебно-ме-

тодический комплекс (ЭУМК) «География туризма».

Блок модели – результативно-оценочный включает в себя ценностно-мотивационный, когнитивный и творческий компоненты.

Ценностно-мотивационный компонент определяется познавательной мотивацией и ценностным отношением к изучению специализированных дисциплин в условиях информационной образовательной среды, обусловленные профессиональными интересами.

Когнитивный компонент определяет фундаментальные и прикладные знания по ИКТ, необходимые в будущей профессиональной деятельности.

Творческий компонент определяется творческим подходом к изучению современных средств информационных и коммуникационных технологий в будущей профессиональной деятельности.

Результаты опытно-экспериментальной работы показали высокий уровень сформированности профессиональной компетентности студентов туристского профиля в условиях информационной образовательной среды, где важное место занимает авторская модель такого процесса.

Библиографический список

1. Гусенбекова, Н.А. Информационная образовательная среда в профессионально направленной математической подготовке инженеров в техническом вузе / Н.А. Гусенбекова, Т.Г. Везилов // Мир наук, культуры, образования. – 2013. – № 3(40).
2. Пентин, А.А. Учебные исследования и проекты – понятия близкие, но не тождественные // Директор школы. – 2006. – № 2.
3. Везилов, Т.Г. Информационные и коммуникационные технологии в формировании проектной компетенции магистров педагогического образования // Вестник университета (ГУУ). – М., 2012. – № 10.

Bibliography

1. Gusenbekova, N.A. Informacionnaya obrazovatel'naya sreda v professional'no napravlennoy matematicheskoy podgotovke inzhenerov v tekhnicheskoy vuz / N.A. Gusenbekova, T.G. Vezirov // Mir nauk, kul'turi, obrazovaniya. – 2013. – № 3(40).
2. Pentin, A.A. Uchebnye issledovaniya i projekty – ponyatiya blizkie, no ne tozhdestvennye // Direktor shkoly. – 2006. – № 2.
3. Vezirov, T.G. Informatsionnye i kommunikatsionnye tekhnologii v formirovani proektnoy kompetentsii magistrav pedagogicheskogo obrazovaniya // Vestnik universiteta (GUU). – M., 2012. – № 10.

Статья поступила в редакцию 21.01.14

УДК 378.096

Petrova N.F., Vorsina E.A. **RESEARCH COMPETENCE, ITS PLACE IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF STUDENTS-PSYCHOLOGISTS.** In work modern contexts of views on the competence and competence of students – future psychologist, presents a model of the structure of the research competence and defined the main principles of formation of the research competence.

Key words: competence, competence, research competence, the structure of the research competence, principles of formation of the research competence.

Н.Ф. Петрова, д-р пед. наук, проф. каф. практической и специальной психологии Северо-Кавказского федерального университета, г. Ставрополь, E-mail: klinpsych@mail.ru; **Е.А. Ворсина**, аспирант каф. практической и специальной психологии Северо-Кавказского федерального университета, г. Ставрополь, E-mail: vorsinae@mail.ru

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ И ЕЕ МЕСТО В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

В работе описаны современные взгляды на компетенции и компетентность студента – будущего психолога, представлена модель структуры исследовательской компетентности и определены основные принципы ее формирования.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, исследовательская компетентность, структура исследовательской компетентности, принципы формирования исследовательской компетентности.

На сегодняшний день в российской системе высшего профессионального образования проходит переломный момент, связанный с вступлением России в Болонский процесс и адаптацией двухуровневой системы обучения (бакалавриат и магистратура) в современных реалиях. Ведущая идея современного образования, как было тонко подмечено Л.Р. Фионовой, выражена в стремлении «увязать результирующую составляющую образования с планируемыми результатами развития личности обучаемого» [1, с. 35]. Так в современной образовательной системе был актуализирован компетентностный подход.

В связи с этим, во всех высших учебных заведениях были внедрены новые образовательные стандарты третьего поколения, которые не только коренным образом изменили подход

к организации образовательного процесса в вузе, но и определили перечень компетенций, которые являются обязательными для формирования у студентов. Ключевой отличительной особенностью данного подхода является переход от формирования традиционных и привычных для преподавателей знаний, умений и навыков к формированию компетенций. Другими словами можно сказать, что происходит трансформация знаний, умений, навыков в определенные компетенции, которые требуются выпускнику вуза в его дальнейшей профессиональной деятельности.

Следует отметить, что понятийный аппарат, характеризующий смысл компетентностного подхода в образовании, ещё не устоялся. В новом федеральном законе об образовании от

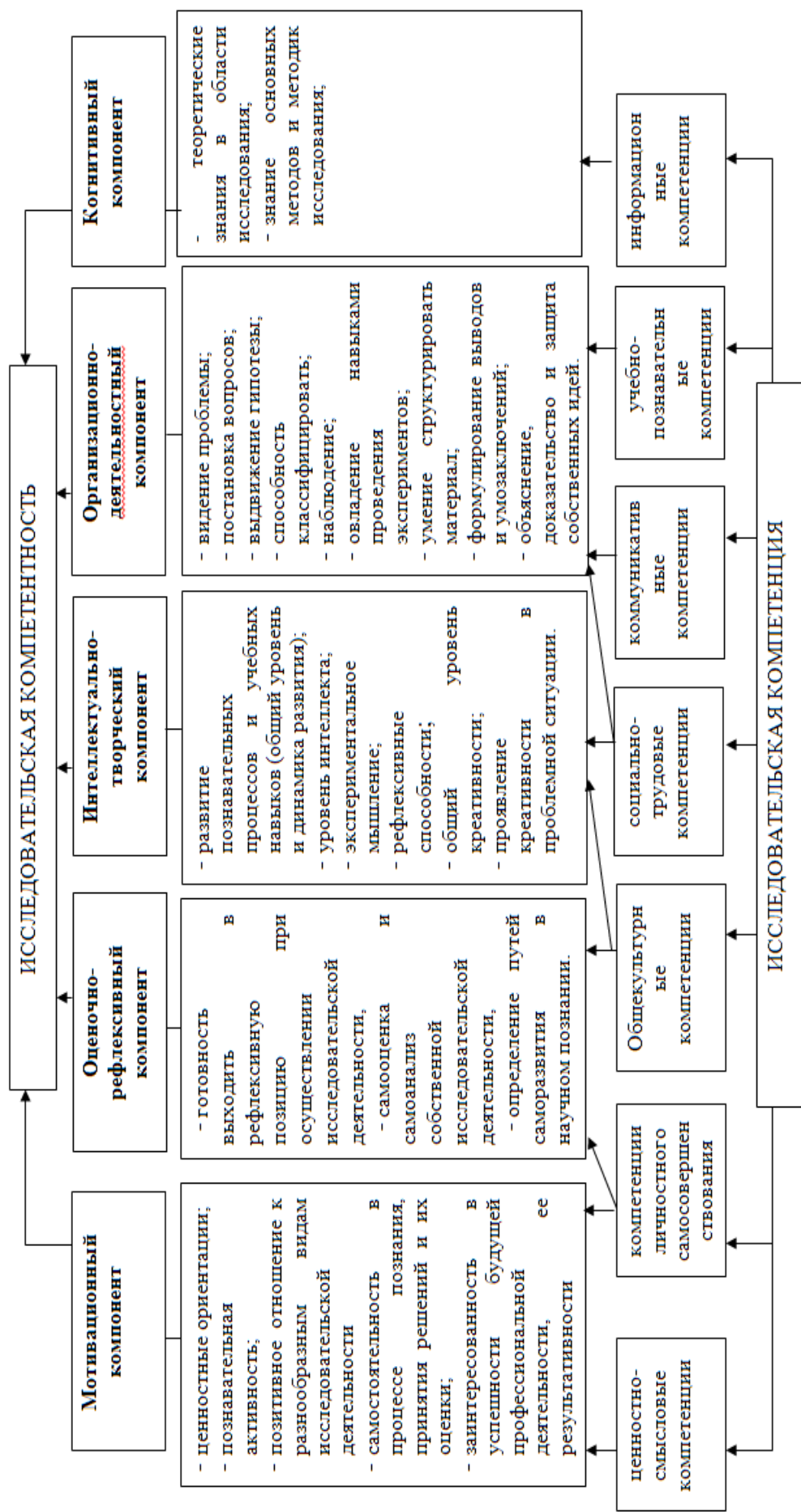


Рис. 1. Модель структуры исследовательской компетенции студентов

29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», термин компетенция, буквально пронизывает каждое понятие, используемое в данном нормативном документе: именно развитые компетенции должны стать результатом обучения, практики, профессионального образования, кроме того квалификация будет определяться также уровнем знаний умений и компетенций. Но, к сожалению, определения компетенции в данном регламенте нет [2].

В методических рекомендациях по разработке проектов ФГОС ВПО компетенция рассматривается как динамичная совокупность знаний, умений, навыков, способностей, ценностей, необходимая для эффективной профессиональной и социальной деятельности и личностного развития выпускников и которую они обязаны освоить и продемонстрировать после завершения части или всей образовательной программы. Компетенции расцениваются как структурирующий принцип современного высшего образования. При этом делается акцент на способности к действию и учет контекстов, сочетание знаний и умений с психосоциальными предпосылками.

В 2009 году Министерством образования и науки Российской Федерации был издан приказ, подписанный министром образования А. Фурсенко, «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 050400 Психолого-педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр»)». Согласно данному приказу, с 1 января 2010 г. в действие был введен федеральный государственный образовательный стандарт [3]. Данный стандарт предусматривает требования к результатам освоения основных образовательных программ бакалавриата в виде сформированности определенных компетенций: общекультурных (ОК) и профессиональных (ПК).

Так, для успешного осуществления исследовательской деятельности, выпускник факультета психологии должен обладать следующими общекультурными и профессиональными компетенциями:

- готов использовать основные положения и методы социальных, гуманитарных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач (ОК-4);
- способен последовательно и грамотно формулировать и высказывать свои мысли, владеет русским литературным языком, навыками устной и письменной речи, способен выступать публично и работать с научными текстами (ОК-5);
- владеет основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации; имеет навыки работы с компьютером как средством управления информацией; осознает сущность и значение информации в развитии современного общества, способен работать с информацией в глобальных компьютерных сетях (ОК-7);
- способен понять принципы организации научного исследования, способы достижения и построения научного знания (ОК-9);

● готов применять качественные и количественные методы в психологических и педагогических исследованиях (ОПК-2) [3].

Обратившись к нашему предмету исследования – исследовательской компетентности студентов-психологов, мы узнали, что ее связывают, как правило, со способностью поиска ответа на творческую, исследовательскую задачу с неизвестным решением, которая предполагает освоение основных этапов деятельности, характерных для исследования в научной сфере.

Первой составляющей исследовательской деятельности, по мнению А.С. Обухова, является внутренняя мотивация студента, т. е. выявление значимой для него проблемы в рамках изучаемой темы.

По мнению автора, в ходе исследовательской деятельности у обучающихся должны развиваться специальные способности, определяющие сущность данного вида деятельности [4]: видение проблемы; постановка вопросов; выдвижение гипотезы; формулирование определений понятий; способность классифицировать; наблюдение; овладение навыками проведения экспериментов; умение структурировать материал; формулирование выводов и умозаключений; объяснение, доказательство и защита собственных идей.

На основании анализа определения исследовательской компетенции, мы можем предложить следующее определение: ис-

следовательская компетенция – это полифункциональное понятие, включающее в себя совокупность знаний в определенной области, способов организации целеполагания, планирования, анализа и рефлексии, а также наличия исследовательских умений (ставить цель исследования, планировать экспериментальную деятельность, решать проблемы на основе выдвижения и обоснования гипотез выбирать наиболее оптимальные методы, выполнять эксперимент, представлять результаты исследования), наличие способности применять эти знания и умения в конкретной деятельности, переносить исследовательский подход на разные сферы деятельности и применять в различных ситуациях.

Используя схему научно-исследовательской компетентности преподавателя, предложенную Е. В. Набиевой [5] и перечень наиболее актуальных характеристик, формируемых в ходе исследовательской деятельности, мы составили модель структуры исследовательской компетенции студентов (рис. 1).

Многомерность исследовательской компетенции подтверждается применением студентами в исследовании аналитических, критических, коммуникативных и других умений. Данная компетенция мобильна, подвижна, вариативна в любой ситуации и на любом предметном материале. Исследовательская компетенция полифункциональна и универсальна, поскольку студент, занимающийся исследованием, способен переносить исследовательский подход на разные сферы деятельности и применять в различных ситуациях.

Наиболее целесообразно при построении процесса обучения студентов-психологов, способствующему формированию и развитию исследовательской компетенции, ориентироваться на методологическом уровне на принципы деятельностного подхода.

Система принципов формирования исследовательской компетенции является следующей: принцип системности; принцип модульности; принцип профессиональной направленности; принцип совместной деятельности и общения; принцип ориентированности обучения на творческую активность личности.

Согласно нашему мнению, основные усилия преподавателей вуза должны быть направлены на формирование профессиональных компетенций, которые получают свое развитие при изучении определенных дисциплин. При подготовке бакалавров психологии, одной из актуальных задач является обучение студентов принципам организации научного исследования, способам достижения и построения научного знания, формирования целостного миропонимания и научного мировоззрения, а также способам добывания и переработки информации путем самостоятельной исследовательской практики. Такая задача требует целенаправленного развития исследовательской компетенции студентов, укреплению его потребности в познании и научном поиске.

Постепенное развитие исследовательской компетенции студента в процессе самостоятельного исследования и опора на собственный опыт исследовательской деятельности, а неполучение знаний в готовом виде от преподавателя, позволит студенту аналогично действовать в своей будущей профессиональной деятельности.

В целом эффективность реализации исследовательской компетенции в учебном процессе непосредственно связана с вопросами организации самостоятельного исследования и формирования умений самостоятельной работы.

Преподаватель должен выступать не столько в роли интерпретатора науки и носителя информации, сколько умелым организатором систематической самостоятельной поисковой деятельности студентов по получению знаний, приобретению умений и навыков и усвоению способов умственной деятельности. Таким образом, задача преподавателя создать средствами обучения благоприятные условия, в которых студенты выстраивали бы собственные выводы, фантазировали, моделировали, выполняли творческие задания, генерировали идеи и решали исследовательские задачи разных типов и уровня сложности, что в полной мере будет способствовать формированию и развитию исследовательской компетенции. Освоение и совершенствование исследовательской компетенции позволит личности поддерживать в течение всей жизни необходимый уровень профессионального мастерства.

Библиографический список

1. Фионова, Л.Р. Адаптивная система непрерывного образования в сфере документационного обеспечения управления на основе компетентностного подхода: монография. – Пенза, 2009.
2. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ (в ред. Федеральных законов от 25.11.2013 № 317-ФЗ).
3. Приказ об утверждении и введении в действие Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 050400 Психолого-педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр») Министерство образования и науки Российской Федерации от 22 марта 2010 г. n 200 (Регистрационный № 17037).
4. Обухов, А.С. Исследовательская деятельность как способ формирования мировоззрения // Народное образование, 1999. – № 10.
5. Набиева, Е.В. Мониторинг формирования научно-исследовательской компетентности учителя // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2008. – № 5.

Bibliography

1. Fionova, L.R. Adaptivnaya sistema neprerivnogo obrazovaniya v sfere dokumentacionnogo obespecheniya upravleniya na osnove kompetentnostnogo podkhoda: monografiya. – Penza, 2009.
2. Federal'niy zakon Rossiyskoy Federacii ot 29 dekabrya 2012 g. № 273-FZ (v red. Federal'nykh zakonov ot 25.11.2013 № 317 FZ).
3. Prikaz ob utverzhdenii i vvedenii v deystvie Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta viysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 050400 Psikhologo-pedagogicheskoe obrazovanie (kvalifikaciya (stepen') «bakalavr») Ministerstvo obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federacii ot 22 marta 2010 g. n 200 (Registracionniy № 17037).
4. Obukhov, A.S. Issledovatel'skaya deyatel'nost' kak sposob formirovaniya mirovozzreniya // Narodnoe obrazovanie, 1999. – № 10.
5. Nabieva, E.V. Monitoring formirovaniya nauchno-issledovatel'skoy kompetentnosti uchitelya // Standart' i monitoring v obrazovanii. – 2008. – № 5.

Статья поступила в редакцию 22.01.14

УДК 371.4

Malinin V.A., Povchednaia F.V. EVALUATING THE EFFECTIVENESS OF THE IMPLEMENTATION OF THE INTEGRATIVE MODEL COMPLEX «SCHOOL – UNIVERSITY». The article presents the results of experimental work, which allow us to show the effectiveness of the introduction of complex integrative model «school-university» and disclose the criteria for assessing its effectiveness.

Key words: model integrative complex, performance evaluation, pedagogical innovation.

В.А. Малинин, канд. пед. наук, директор МАОУ СОШ №187 с углубленным изучением отдельных предметов, г. Нижний Новгород, E-mail: school-23@bk.ru; **Ф.В. Повshedная**, д-р пед. наук, проф. ФГБОУ ВПО «Нижегородский гос. педагогический университет им. Козьмы Минина», г. Нижний Новгород, E-mail: lebedeva-oksana.nn@yandex.ru

ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ВНЕДРЕНИЯ МОДЕЛИ ИНТЕГРАТИВНОГО КОМПЛЕКСА «ШКОЛА – ВУЗ»

В статье представлены результаты опытно-экспериментальной работы, которые позволяют показать эффективность внедрения модели интегративного комплекса «школа-вуз» и раскрыть критерии оценки ее эффективности.

Ключевые слова: модель, интегративный комплекс, оценка эффективности, педагогическая инновация.

Проблема оценки эффективности инновационных проектов (именно в качестве такового мы рассматриваем внедрение модели интегративного комплекса «школа – вуз») постоянно находится в центре внимания ученых – инноваторов и руководителей – практиков различных уровней.

Эффективность того или иного нововведения обеспечивается использованием определенных критериев. В исследовании нами определена следующая совокупность критериев оценки педагогических инноваций: новизна, оптимальность, высокая результативность, возможность творческого применения инновации в массовом опыте.

Основным критерием инновации выступает новизна, в частности, М.С. Бургин выделяет несколько уровней новизны: абсолютную, локально-абсолютную, условную, субъективную, отличающуюся степенью известности и областью применения [1].

Введение оптимальности в систему критериев эффективности педагогических инноваций означает затрату сил и средств учителей и учащихся для достижения результатов. Разные учителя могут добиваться одинаково высоких результатов при разной интенсивности собственного труда и труда учащихся. Введение в образовательный процесс педагогической инновации и достижение высоких результатов при наименьших физических, умственных и временных затратах свидетельствуют о ее оптимальности.

Результативность как критерий инновации означает определенную устойчивость положительных результатов в деятельности учителей. Технологичность в измерении, наблюдаемость и фиксируемость результатов, однозначность в понимании

и изложении делают этот критерий необходимым в оценке значимости новых приемов, способов обучения и воспитания.

Возможность творческого применения инновации в массовом опыте рассматривается нами как критерий оценки педагогических инноваций. В действительности если ценная педагогическая идея или технология остается в рамках узкого, ограниченного применения, обусловленного особенностями и сложностью технического обеспечения или спецификой деятельности учителя, образовательного учреждения, то вряд ли в данном случае мы можем говорить о реальном нововведении. Возможность применения инноваций в массовом педагогическом опыте на начальном этапе подтверждается в деятельности отдельных педагогов, но после их апробации и объективной оценки они могут быть рекомендованы к массовому внедрению.

Четкое представление о содержании и критериях педагогических инноваций, владение методикой их применения, по мнению В.А. Сластенина, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов, позволяют как отдельным учителям, так и руководителям учебных заведений объективно оценивать и прогнозировать их внедрение [2].

Проведенное исследование позволило выявить комплекс критериев оценки эффективности реализации разработанной модели: критерий материально-технической и программно-методической оснащенности образовательного процесса; критерий уровня обученности; критерий создания условий для воспитания и социализации; критерий организованности и эффективности инновационных процессов; критерий создания условий для деятельности педагогов; критерий эффективности де-

Таблица 1

	<i>Показатели реализации</i>	<i>Результат</i>	<i>Позитивный эффект</i>
1.	Изменение материально-технической базы школы	Закуплена школьная мебель, учебное оборудование, спортивное оборудование, оборудование для пищеблока, оборудование для медицинского кабинета	Создание качественных условий для осуществления образовательного процесса.
2.	Предметно-методическое обеспечение	Программно-обучающий комплекс «1000 лучших инноваций Российского образования»	Интеграция опыта школы в пространство лучших образцов передового педагогического опыта.
3.	Повышение квалификации педагогов	Подготовка команды учителей – тьюторов (в количестве чел.) для обеспечения деятельности тьюторского центра	Создание авторских методик по организации инновационной проектной деятельности. Повышение профессиональной компетентности педагогов.
4.	Обновление оборудования	Компьютерный класс. Копировальная техника. Видеокамера, телевизор. Интерактивное оборудование, мультимедийное оборудование и др.	Формирование современной информационно-технологической инфраструктуры образовательного процесса; исследовательской и экспедиционной работы.
6.	Приток финансовых средств	Привлечены финансовые средства: грант; спонсорские услуги	Повышение престижа школы. Осознания социальной значимости реализуемых инновационных проектов. Укрепление партнёрских отношений. Заключение договоров о сотрудничестве с учреждениями образования, культуры, производственными и общественными организациями.

Таблица 2

Динамика качества знаний обучающихся за последние 5 лет

Учебный год	Количество учащихся	Успеваемость	Количество учащихся, обучающихся на «4» и «5»	Медалисты золото/серебро	Учащиеся, награжденные похвальными листами	Учащиеся, окончившие 9 классов с отличием
2007-2008	787	100%	57,2	5/8	27 (3,4%)	0
2008-2009	772	100%	56,4	3/7	30 (3,9%)	2
2009-2010	1278	99,99%	54	1/3	56 (5,4%)	3
2010-2011	1281	99,99%	54,7	6/0	44 (4,2%)	10
2011-2012	1258	100%	53,7	3/4	54 (5,2%)	2
2012-2013	1286	100%	58,2%	8/2	38 (3,3%)	6

Таблица 3

Государственная итоговая аттестация выпускников 11-х классов

Предмет	Средний балл по школе		Средний балл по району	
	2012 г.	2013 г.	2012 г.	2013 г.
Русский язык	64,06	65,95	64,57	67,81
Математика	48,19	43,36	48,84	47,77
Физика	50,32	46,64	56,63	51,94
Химия	60,6	50,8	61,87	64,6
Биология	52,44	50,55	62,83	66,79
История	47,73	53,15	51,53	52,85
Обществознание	57,06	58,13	58,77	59,47
География	59,00	66,0	52,11	62,82
Литература	46,00	60,0	63,24	67,5
Информатика	54,00	55,0	70,24	69,0
Английский язык	58,71	57,89	63,70	61,14

тельности управления; критерий социальной оценки деятельности школы; число эффективных инициатив, число и значи-

мость инновационных проектов. Рассмотрим некоторые из них более детально.

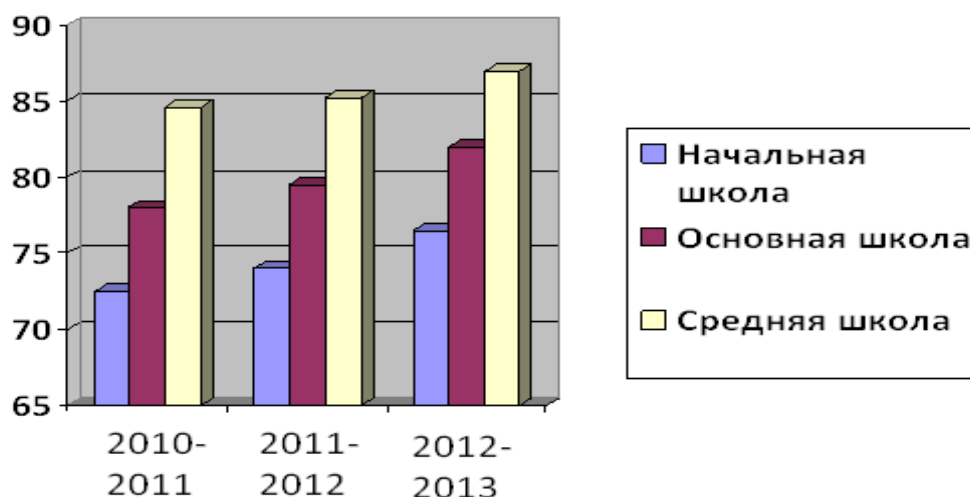


Рис. 1. Данные по динамике показателей нравственной воспитанности обучающихся и сформированности ориентации на «другого человека»

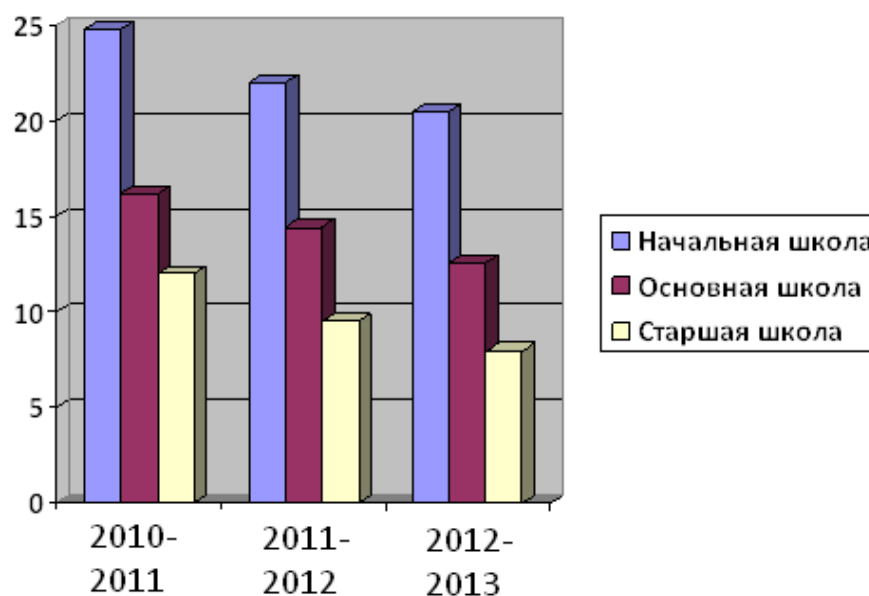


Рис. 2. Данные по показателю «свидетельство о несформированности нравственных отношений, неустойчивости, импульсивном поведении»

Критерий материально-технической и программно-методической оснащённости образовательного процесса. Показатели материально-технического и финансово-экономического эффекта реализации модели интегративного комплекса «школа – вуз» представлены в таблице 1.

Критерий уровня обученности. Качество обученности в MAOY COШ № 187 с углубленным изучением отдельных предметов г. Н. Новгорода стабильно выше 53%. Результаты образовательной деятельности школы за последние 5 лет отражены в таблице 2.

Школа демонстрирует высокий результат обученности: на 2,1% выше среднего показателя по Советскому району г. Н. Новгорода. MAOY COШ № 187 с углубленным изучением отдельных предметов показывает самый высокий процент качества знаний среди школ с углубленным изучением отдельных предметов в районе, выше только у лицеев и гимназий.

Анализ данных государственной итоговой аттестации выпускников 11-х классов показывает, что средний балл по школе либо приближен к среднему баллу по району (таблица 3).

Более 90% выпускников 11-х классов поступает в различные вузы города по результатам ЕГЭ, причем из них почти половина – на бюджетные места. Одна треть выпускников выбирают будущее профессиональное обучение в социально – экономической сфере, и такая же доля выпускников продолжает свое образование в ННГУ им. Н.И. Лобачевского.

Критерий создания условий для воспитания и социализации учащихся. Учитывая, что школа является городским ресурсным центром по духовно-нравственному развитию личности направления «Я – гражданин» и «Я – личность» являются ведущими направлениями воспитательной работы. Важнейшим аспектом воспитательной системы школы является максимальное снижение негативного влияния социума на личность ученика и использование всех позитивных возможностей для многократного развития личности, которые представляет ему социальное окружение.

В рамках реализации модели интегративного комплекса «школа – вуз» апробирована модель воспитательного процесса для формирования социально активной мобильной личности и обеспечены условия для формирования гражданского самосознания, самоопределения и самовыражения школьников.

Формируемая система ценностных отношений воспитанников к миру и к себе диагностируется по методике Н.Е. Щурковой «Размышляем о жизненном опыте» для определения нравственной направленности личности. Наблюдается положительная динамика по показателю «свидетельство о достаточной нравственной воспитанности учащихся и сформированности ориентации на «другого человека»: на 4 % в начальной школе и в основной школе и на 2,4% в старшей школе (рис. 1), при одновременном снижении по показателю «свидетельство о несформированности нравственных отношений, неустойчивости, импульсивном поведении»: на 4,3% в начальной школе, на 3,6% в основной и на 4% в старшей школе (рис. 2).

При этом следует отметить общий рост показателя «свидетельство о достаточной нравственной воспитанности учащихся и сформированности ориентации на «другого человека» по ступеням образования и одновременно общее снижение показателя «свидетельство о несформированности нравственных отношений, неустойчивости, импульсивном поведении».

Анализ ценностных ориентаций школьников показывает значительный рост приоритета жизненных и профессиональных ценностей, что объясняется целенаправленной ориентированностью учебно-воспитательного процесса на формирование гражданской позиции личности. Определенной статичностью характеризуются ориентации на духовные ценности, наблюдается незначительный рост выбора нравственных ценностей, что свидетельствует о том, что для современных школьников очень важным является достижение успеха как залога своей будущей состоятельности в качестве активного, конкурентоспособного гражданина своей страны.

Критерий организованности и эффективности инновационных процессов. В школе создана развивающая информационно – образовательная среда: 98% педагогов школы применяют информационные технологии в своей деятельности; автоматизирована управленческая деятельность; повысилась компьютерная грамотность учеников (создание образовательных продуктов с использованием компьютерных технологий); создана информационная инфраструктура; школа имеет свой сайт (<http://school.unn.ru>).

Критерий создания условий для деятельности педагогов. При оценке труда учителя учитываются такие показатели, как проявление творческой инициативы, совершенствование форм и методов обучения и воспитания, работа с творческими союзами и ассоциациями по проблемам образования, работа по авторским программам, программам углубленного изучения предметов, подготовка призеров предметных олимпиад, участников конференций НОУ.

В школе действует программа организации методического сопровождения педагогов в условиях освоения новых образовательных технологий. Помимо традиционных школьных методических объединений созданы творческие группы учителей, занимающиеся проектированием образовательных технологий и мониторингом процесса их освоения учителями и внедрения в учебно-воспитательный процесс, и научно-практические лаборатории в рамках деятельности центров в составе комплекса «школа-вуз».

Таким образом, результаты оценки эффективности (продуктивности) внедрения модели интегративного комплекса «школа – вуз» позволяет сделать вывод о том, что по всем показателям, выделенным нами при рассмотрении «точек роста» и запуска инновационных процессов в образовательной системе МАОУ СОШ № 187 с углубленным изучением отдельных предметов г. Н. Новгорода, наблюдается положительная динамика. Результаты реализации модели интегративного комплекса «школа – вуз» в системе образования Нижегородской области показали, что значительно изменилось отношение к инновационной деятельности учителей школы и преподавателей вуза; повысилась их инновационная восприимчивость, активность; они стали осознавать себя субъектами инновационной деятельности, научились анализировать и оценивать возможности повышения качества обучения учащихся и студентов в условиях интеграции. В старших классах с целью развития профессионального самоопределения выпускников была разработана программа «Твой выбор профессии», которая способствовала своевременному выбору будущей профессии выпускниками. Инновационная деятельность комплекса «школа-вуз» помогает готовить абитуриентов, способных в будущем стать конкурентоспособными специалистами [3].

Библиографический список

1. Бургин, М.С. Введение в современную точную методологию науки. Структуры систем знания: пособ. для вузов / М.С. Бургин, В.И. Кузнецов. – М., 1994. (Программа «Обновление гуманитарного образования в России»).
2. Сластенин, В.А. Педагогика: учеб. пособ. / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев. – М., 2000.
3. Грудзинский, А.О. Новые направления взаимодействия университета и школы в конкурентном обществе знаний / А.О. Грудзинский, В.А. Малинин [и др.] // Наша новая школа: тезисы конф. – Н. Новгород, 2011.

Bibliography

1. Burgin, M.S. Vvedenie v sovremennuyu tochnuyu metodologiyu nauki. Strukturir sistem znaniya: posob. dlya vuzov / M.S. Burgin, V.I. Kuznetsov. – M., 1994. (Programma «Obnovlenie gumanitarnogo obrazovaniya v Rossii»).
2. Slatenin, V.A. Pedagogika: ucheb. posob. / V.A. Slatenin, I.F. Isaev. – M., 2000.
3. Grudzinskiy, A.O. Novye napravleniya vzaimodeystviya universiteta i shkolih v konkurentnom obshchestve znaniy / A.O. Grudzinskiy, V.A. Malinin [i dr.] // Nasha novaya shkola: tezisiy konf. – N. Novgorod, 2011.

Статья поступила в редакцию 22.01.14

УДК 376.545

Permyakov, A.K. COMPONENTS OF READINESS OF THE TEACHER TO SOCIAL AND EDUCATIONAL FACILITATION OF GIFTED CHILDREN. The article is devoted to the problem of the modern teacher readiness to implement social and educational facilitation of training and education of gifted students. The structure of this phenomenon, which consists of 3 key components – theoretical, practical and personal. The content of each of the above components.

Key words: teacher – facilitator, teacher readiness to facilitation components of readiness.

А.К. Пермяков, начальник отдела по работе с молодежью Костанайского инженерно-экономического университета им. М. Дулатова, e. Костанай, E-mail: aavkst@mail.ru

КОМПОНЕНТЫ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЯ К СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ФАСИЛИТАЦИИ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ

В статье обоснованы цели, содержание и принципы реализации социально-педагогической фасилитации, актуальность формирования и развития фасилитационной компетентности педагога.

Ключевые слова: социально-педагогическая фасилитация, одаренные дети, интеллектуальная одаренность, компетентности педагога-фасилитатора.

Выявление и развитие одаренности – это актуальная проблема современного общества, реализации его творческого потенциала и индивидуальных судеб. В связи с этим злободневным становится вопрос психолого-педагогической готовности педагогов для организации социально-педагогической фасилитации одаренных детей. Все это требует от систем научно-методической работы в школе и повышения квалификации создания таких условий, при которых у учителей появляется возможность постоянного личностного роста, хороших, постоянно обновляемых знаний в области педагогики одаренных школьников. Перед учителем стоит задача постоянного роста профессионального мастерства, педагогической гибкости, умения отказаться от того, что еще сегодня казалось творческой находкой и сильной стороной. Как отмечает Л.В. Трубайчук, «Только самоизменяющаяся личность учителя сможет оказать непосредственное влияние на личность ребенка, его развитие и становление. Механизм саморазвития образовательной системы требует от учителя ...дополнительного уровня профессионализма: диагностического, опытно-экспериментального, исследовательского» [1, с. 9].

Педагог-фасилитатор осуществляет педагогическое сопровождение одаренных учащихся. Его деятельность направлена не на воспроизводство информации, а на работу с субъектным опытом обучающегося. Педагог анализирует познавательные интересы, намерения, потребности, личные устремления каждого, разрабатывает специальные упражнения и задания, опирающиеся на современные коммуникационные методы, личную и групповую поддержку; продумывает способы мотивации и варианты фиксации достижений; разрабатывает направления проектной деятельности [2].

Задачи педагога-фасилитатора: помочь одаренным учащимся раскрыться, выявить, получить максимальную отдачу от учебы; следить за ходом учебы ученика; давать обратную связь по выполненным заданиям; проводить групповые тренинги; консультировать и поддерживать ученика; поддерживать заинтересованность в обучении на протяжении всего изучения предмета; предоставить возможность связываться с ним при необходимости посредством личного контакта, электронной почты и компьютерных конференций [3].

От деятельности педагога во многом зависит успешность обучения одаренного ученика и особенности развития его личности. Именно учитель призван сформировать у каждого из них определенные знания, умения и навыки. Чтобы одаренный ученик, несмотря на свои индивидуальные особенности, особенности среды, смог овладеть всем необходимым в школе и развить свои интеллектуальные потенции, учителю надо обеспечить ему процесс творческого познания. Учитель должен быть готов к фасилитации учебной деятельности одаренных детей и обладать фасилитационной компетентностью.

Проекция готовности учителя к социально-педагогической фасилитации одаренного ребенка отражается через системное профессиональное качество учителя, которое определяется способностью к эффективной реализации профессиональной деятельности по созданию комфортных условий для всестороннего, гармоничного развития одаренного ребенка [4].

Готовность учителя к социально-педагогической фасилитации одаренных детей рассматривается как сложное качественное образование комплекса свойств учителя, в основе которого лежат его личная одаренность, специальные знания, умения и навыки, внутренняя мотивация, определенные черты характера, которые позволяют ему на оптимальном и достаточном уровне осуществлять поиск, развитие и реализацию способностей учащихся [5].

Еще В.Загвязинский отмечал, что знание педагогических законов является основой творчества учителя, без знания теории обучения возникает опасность ложного творчества, дилетанства. Необходимо также отметить, что в педагогической работе вообще и в работе с одаренными детьми в частности особую роль играют специальные личностные качества учителя.

Проведенный анализ дает возможность выделить следующие компоненты готовности учителя к социально-педагогической фасилитации одаренных обучающихся: теоретический, практический и личностный.

Основа теоретической составляющей готовности: специальные педагогические знания и знания из области одаренности. Поскольку общепедагогические знания учителя получают в высших учебных заведениях, то система подготовки к работе с одаренными учениками должна базироваться на предоставлении им знаний из области одаренности. Именно целесообразность и оптимальность теоретических знаний позволят сделать программу компактной и эффективной.

В «Рабочей концепции одаренности» Российской Федерации отмечена необходимость следующих разделов теоретической подготовки учителя одаренных детей: виды одаренности; психологические особенности одаренных детей, их возрастное и индивидуальное развитие; особенности профессиональной квалификации специалистов по работе с одаренными детьми; направления и формы работы с одаренными учениками; принципы и стратегии разработки программ и технологий обучения одаренных детей [3].

Таким образом, учитывая особенности когнитивной, эмоционально-волевой и духовной сферы развития одаренного ученика, а также результаты исследования научных работ из области одаренности, результаты опроса учителей по выявлению их потребностей в работе с одаренными учениками, можно определить следующее наполнение теоретической компоненты:

1. Феномен одаренности в психолого-педагогических исследованиях. Разностороннее рассмотрение феномена одаренности в различных научных школах с целью овладения понятийным аппаратом и основными подходами к феномену одаренности.

2. Принципы и методы выявления одаренных детей в школе. Ознакомление с методиками выявления одаренности с целью повышения профессиональной компетентности педагогов.

3. Педагогика и психология для одаренных детей. Изучение феномена социально-педагогической фасилитации одаренных детей в образовательных учреждениях через ознакомление с ведущими моделями, концепциями, образовательными программами и эффективными технологиями. Организация социально-педагогической фасилитации латентных и выраженных талантов с целью обогащения педагогического опыта учителей, работающих с данной категорией школьников.

4. Организационно-педагогические условия формирования готовности учителя к работе с одаренными детьми на основе научных подходов и лучшего педагогического опыта с целью построения педагогами проекта индивидуальной модели социально-педагогической фасилитации одаренных детей.

5. Качества учителя, необходимые для работы с одаренными детьми. Самоанализ профессиональной компетентности учителя для одаренного ребенка с целью обогащения профессионального опыта педагогов.

6. Роль учителя в социализации одаренных детей с целью анализа выстроенных педагогами индивидуальных моделей социально-педагогической фасилитации одаренных детей.

В свою очередь, содержание теоретического компонента готовности учителя к социально-педагогической фасилитации одаренных детей отображается его умениями, которые составляют практический компонент. Практический компонент готовности учителя к работе с одаренными учащимися является главным критерием сформированности теоретической готовности. Ведь именно практическая деятельность имеет непосредственное отношение к формированию одаренной личности.

Например, Н. Лейтес отмечал, что разница в технике преподавания подготовленных учителей состоит в распределении времени на виды активности. Учителя, работающие с одаренными учениками, меньше рассказывают, устраивают демонстрации и реже выполняют задания за учеников. Есть разница и в технике постановки вопросов. Учителя, работающие с ода-

ренными учениками, больше предлагают вопросы открытого типа, провоцируют учащихся выходить за пределы предложенных ответов [6]. К тому же, по словам ученого, подготовленные учителя предоставляют возможность одаренным ученикам работать самостоятельно, стимулируют сложные познавательные процессы (обобщение, углубленный анализ проблемы, оценку информации и т.п.), ориентируются на творчество, поощряют учащихся к принятию нестандартных решений.

К. Сили определил следующие профессиональные умения педагога, необходимые для работы с одаренными учащимися:

- проектировать процесс обучения в соответствии с результатами диагностического обследования учащегося;
- модифицировать учебные программы;
- стимулировать когнитивные способности учащихся;
- работать по специально разработанным учебным планам;
- предоставлять консультации ученикам и их родителям.

В свою очередь, отечественные исследователи предлагают следующий состав умений и навыков, которые отображают практическую компоненту готовности учителя к социально-педагогической фасилитации: использовать в учебном процессе методы развития творческих способностей учащихся; создавать программы и технологии обучения одаренных детей на основе их личностных качеств; осуществлять психолого-педагогическое консультирование; предоставлять психолого-педагогическую поддержку одаренным детям и их родителям.

Следовательно, можно сделать вывод, что практический компонент готовности учителя к социально-педагогической фасилитации одаренных детей отражается следующими умениями:

- умение использовать приемы и методы для развития способностей ребенка;
- умение прогнозировать развитие одаренного ученика;
- умение стать фасилитатором в отношении одаренного ребенка;
- умение разрабатывать учебные планы, которые будут соответствовать потенциалу одаренного ребенка;

Библиографический список

1. Трубайчук, Л.В. Подготовка педагогических кадров в условиях реализации образовательных стандартов второго поколения // Начальная школа: плюс-минус. – 2009. – № 5.
2. Мудрик, А.В. Социальная педагогика. – М., 2000.
3. Рабочая концепция одаренности // Вопросы образования. – 2004. – № 2.
4. Щепланова, Е.И. Неудачные одаренные школьники. – М., 2011.
5. Яковина, А.В. Модель готовности учителя к работе с одаренными учениками // Одаренный ребенок. – 2011. – № 4.
6. Лейтес, Н.С. Психология одаренности детей и подростков. – М., 1996.

Bibliography

1. Trubaychuk, L.V. Podgotovka pedagogicheskikh kadrov v usloviyakh realizacii obrazovatel'nykh standartov vtorogo pokoleniya // Nachalnaya shkola: plus-minus. – 2009. – № 5.
2. Mudrik, A.V. Social'naya pedagogika. – M., 2000.
3. Rabochaya koncepciya odarennosti // Voprosih obrazovaniya. – 2004. – № 2.
4. Theblanova, E.I. Neuspeshnihe odarenniye shkol'niki. – M., 2011.
5. Yakovina, A.V. Modelj gotovnosti uchitelya k rabote s odarennimi uchениkami // Odarennij rebenok. – 2011. – № 4.
6. Leytes, N.S. Psikhologiya odarennosti detej i podrostkov. – M., 1996.

Статья поступила в редакцию 12.02.14

УДК 378.1

Khalaf A.A. MODELING THE VALUE-ORIENTED DEVELOPMENT OF A FUTURE DESIGNER IN THE PERCEPTION OF THE FEMALE IMAGE IN THE CULTURE OF IRAQ (IN THE CLASSROOM FOR PAINTING). The article considers the value-based model of personality development of the future designer in the perception of the female image in the culture of Iraq in the classroom for painting.

Key words: value-oriented personal development, the process of perception of image culture of Iraq, female image model.

А.А. Халаф, аспирант каф. «Дизайн» факультета Искусств и художественного образования Воронежского гос. педагогического университета, г. Воронеж, E-mail: kadhim.art@gmail.com

МОДЕЛИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ДИЗАЙНЕРА В ПРОЦЕССЕ ВОСПРИЯТИЯ ЖЕНСКОГО ОБРАЗА В КУЛЬТУРЕ ИРАКА (НА ЗАНЯТИЯХ ПО ЖИВОПИСИ)

В статье рассматривается модель ценностно-ориентированного развития личности будущего дизайнера в процессе восприятия женского образа в культуре Ирака на занятиях по живописи.

Ключевые слова: ценностно-ориентированное развитие личности, процесс восприятия образа, культура Ирака, женский образ, модель.

В сложной структуре общечеловеческих ценностей особое место занимают гражданские ценности личности, характеризующие отношение будущего дизайнера к национальной культуре Ирака, его понимание своей роли в жизнедеятельности социальной общности, субъектом которой он является. В данной работе делается акцент на ценностно-этнический аспект восприятия образа женщины в художественной культуре Ирака в процессе подготовки будущих дизайнеров. Мировосприятие той или иной нации складывается из разных эстетико-чувственных категорий, одной из которых является отношение к женщине. Анализ восприятия женского образа в искусстве в разные эпохи позволяет определить изменение его значимости в истории культуры Ирака и охарактеризовать национальный образ иракской женщины. В этом образе отразился многовековой опыт жизни иракского народа. Он пронизывает все пласты культуры, отображая становление иракской женщины в арабской культуре Востока. Многоплановые образы женщин, удерживающиеся в памяти народа с глубины веков, способствуют постижению национальных особенностей иракского народа [2; 1].

Проведенный нами теоретический анализ литературы и научных исследований российских и арабских ученых о сущности аксиологического дизайн-образования позволил разработать модель ценностно-ориентированного развития личности будущего дизайнера в процессе восприятия образа иракской женщины на занятиях по живописи. Исследователи отмечают, что специфика профессионального образования состоит в том, что, готовя специалиста к выполнению им социально дифференцированных функций, оно включает в себя три основных компонента: теоретическое, практическое обучение и учебное проектирование [1, с. 68]. Во взаимосвязи данных компонентов формируется ценностное отношение к профессионально-творческой деятельности дизайнера на основании ГОС и учебного плана (рис. 1).

Модель объединяет в себе все стороны образовательного процесса – обучение, воспитание и развитие. Определяющими целями создания модели ценностно-ориентированного развития личности будущего дизайнера являются:

- ориентация на ценностно-гуманистические приоритеты образования – принципы культуросообразности, непрерывности и преемственности, продуктивности, индивидуализации и дифференциации;
- ориентация предметной подготовки будущего дизайнера на ценностно-творческий, общеразвивающий аспект, способствующий усвоению инвариантных способов мышления, саморазвитию и готовности к сохранению национальных традиций в культуре своего народа;
- развитие художественно-творческих способностей студентов-дизайнеров, образного и ассоциативного мышления, фантазии, зрительно-образной памяти, эмоционально-эстетического восприятия действительности;
- овладение умениями и навыками художественной деятельности в ходе восприятия женского образа с использованием комплекса средств художественного творчества и социальных функций живописи, графики, декоративно-прикладного искусства, скульптуры, дизайна, архитектуры;
- знакомство с образным языком изобразительных (пластических) искусств на основе творческого опыта.

Каждый из структурных компонентов модели имеет свою стратегию развития, в которой определены ценностно-ориентированные критерии в целостном процессе дизайн-образования.

Реализация целевых установок модели осуществляется через гносеологический, аксиологический, культурологический и психолого-педагогический подход ценностно-ориентированного развития личности будущего дизайнера в процессе восприятия образа иракской женщины на занятиях по живописи посредством

художественного творческого процесса.

Ведущим в этом процессе является *художественный метод* как совокупность принципов отбора и художественного обобщения средств содержания и форм восприятия женского образа. Метод определяется тремя факторами: особенностями современной объективно-исторической действительности, мировоззрением дизайнера, спецификой художественной деятельности.

В осмыслении художественного образа выделяются следующие принципы: принцип художественного воспроизведения мира на занятиях по живописи; изучение закономерностей портретной живописи женского образа в искусстве на основе общественного бытия разных эпох; формирование эстетического отношения к портретной живописи женского образа в культурологическом аспекте познания окружающего мира; освоение творческого метода и его существенных закономерностей в общественных отношениях своей эпохи при создании художественного образа женщины; идейно-художественный принцип в процессе изучения стилевых направлений, течений в искусстве конкретной эпохи, в отдельных его видах, жанрах при изображении женского образа; принцип отбора содержания и выбор ведущих стилевых форм, достижение определенного соотношения этих форм при изображении женского образа на основе элементов национального стилевого решения, сознание его целостной эстетически значимой стилевой структуры, обладающей той или иной идейно-художественной характерностью для данного общества (региона); принцип целостности восприятия художественного образа как произведения искусства (в художественном произведении отдельные компоненты содержат, как в зародыше, свойства, которые наиболее полно раскрываются, развиваются в его единстве).

Согласно представленной модели процесс освоения художественно-практической деятельности будущего дизайнера есть процесс становления его как субъекта этой деятельности, поскольку реализуются субъект-субъектные отношения. Это происходит в процессе ценностного восприятия предметных видов деятельности дизайнера, художественно-образного воплощения ценностного отношения и в процессе взаимодействия по поводу ценностно-смыслового содержания женского образа [3, р. 6]. При этом будущий дизайнер обнаруживает социальную значимость познания женского образа, наполняет его ценностным содержанием с учетом национальных традиций Ирака. Компоненты эстетического восприятия являются частью особой формы психической деятельности человека, сущность которой заключается в том, что общественно значимое содержание женского образа как произведения искусства становится достоянием творчества дизайнера. В процессе восприятия художественного женского образа у дизайнера проявляется диалектическое взаимодействие чувственной и логической ступеней познания, своеобразное сочетание сенсорных, эмоциональных, абстрактно-логических и других элементов человеческой психики.

Содержание технологических приемов реализации средств и техник живописи в развитии личности будущего дизайнера при восприятии женского образа в культуре Ирака определяется условиями целевого раскрытия ценностно-смыслового содержания на занятиях по живописи, анализом техник исполнения творческих работ; проектно-художественными средствами (визуальная коммуникация и информатика; техническое конструирование, компоновка, формообразование, стилиобразование, композиции, построенные на сочетании линий, штрихов и точек; компьютерные технологии).

В ходе констатирующего эксперимента нами было установлено, что ценностная ситуация в процессе восприятия женского образа может быть реализована при некоторых условиях. Первое условие – это определение педагогических возможностей



Рис. 1. Модель ценностно-ориентированного развития личности будущего дизайнера в процессе восприятия образа женщины в культуре Ирака (на занятиях по живописи)

использования художественного женского образа на занятиях по живописи. Второе условие – введение регионального компонента в содержание специализированных профессиональных блоков. Третье условие – развитие художественно-творческих способностей каждого студента в процессе восприятия женского образа в культуре Ирака с учетом следующих направлений: развитие навыков целостного восприятия женского образа и осознание традиционных основ языка искусства его изображения в социуме Ирака, развитие умений и навыков выполнения техники изображения образа иракской женщины с учетом ее социальных ролей в обществе. Все обозначенные выше условия могут быть реализованы при осуществлении следующих функций: управление личностным развитием; коммуникативная функция; функция приобщения к стержневым аспектам художественно-творческой деятельности; эмоционально-оценочная функция; художественно-интеллектуальная функция; смыслообразующая функция; деятельно-практическая функция. Каждая из них наделяется своим содержанием в процессе дизайн-образования.

В разработанной модели выделены критерии целостности создания художественного образа: а) целостность на основе всех компонентов между познанием художественной формы и средствами изображения; б) целостность экспрессивно-драматического характера в изображении художественного образа на основе доминанты национальных традиций; в) целостность в раскрытии художественного образа с использованием комплекса изобразительных средств. Все вышеперечисленные компоненты модели реализуются через три этапа опытно-экспериментальной работы и характеризуются уровнями ценностно-ориентированного развития личности будущего дизайнера в результате восприятия образа иракской женщины на занятиях по живописи.

На первом уровне организации эстетического восприятия художественный образ определяется как произведение искусства, непосредственно воспринимаемая органами чувств система изобразительных средств и способов их организации в художественные структуры. Этот уровень характеризует эстетическое восприятие лишь как восприятие предметного, сюжетного, событийного содержания художественного образа без его собственно эстетической специфики. Студент воспринимает художественный образ как объект, организованный во времени и пространстве.

На втором уровне познания художественного образа происходит его восприятие органами чувств через изображение

изобразительными средствами как эстетически целостного образования. В процессе такого эстетического восприятия последовательно раскрываются естественные и социальные характеристики образа, составляющие его чувственно-изобразительные элементы. Их взаимодействие порождает значение целостного художественного женского образа. Это позволяет дизайнерам за непосредственно наблюдаемыми явлениями открывать собственно эстетическую сущность содержания художественного женского образа как произведения искусства.

На третьем уровне познания художественный женский образ рассматривается как художественное произведение. В нем выделяются «идеи», «внутренний мир образа», его сущности. Специфическая функция эстетического восприятия состоит в том, чтобы в художественном женском образе открыть то, что волнует студента, что имеет отношение к личным его ценностям.

Все вышеперечисленные уровни проявляются в акте эстетического восприятия художественного женского образа в целостной картине социума.

Таким образом, в процессе моделирования ценностно-ориентированного развития личности будущего дизайнера в комплексном процессе дизайн-образования мы пришли к выводу, что целевой, содержательный и процессуальный компоненты модели могут быть реализованы при соблюдении исходных концептуальных положений:

1) при целостном подходе к обучению живописи, предусматривающем единство информационно-гуманитарного пространства; личностно-смыслового и ценностного развития личности; содержательного и процессуального компонентов; образовательной, воспитательной и развивающей функции обучения; теоретико-методологической, художественно-творческой и методической готовности будущего дизайнера к восприятию женского образа в культуре Ирака;

2) при использовании гносеологического, аксиологического, культурологического и психолого-педагогического подходов как методологической основы развития личности будущего дизайнера;

3) при использовании художественного метода «ценностной ситуации» как смыслового ядра восприятия женского образа в художественной культуре Ирака на занятиях по живописи. Метод «ценностной ситуации» связан с проектированием такой модели обучения, которая наиболее полно отвечает цели ценностно-ориентированного развития.

Библиографический список

1. Жуковская, З.Д. Методика ценностного подхода к конструированию учебной информации на всех этапах обучения будущего специалиста // Методы совершенствования учебно-воспитательного процесса в вузе. – Волгоград, 1984.
2. Мусса, А. Ценность и эстетический опыт [Э/р]. – Р/д: <http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=91414>
3. Nkataiah, N. Value education. – New Delhi, 2007.

Bibliography

1. Zhukovskaya, Z.D. Metodika cennostnogo podkhoda k konstruirovaniyu uchebnoy informacii na vsex etapakh obucheniya buduthego specialista // Metodih sovershenstvovaniya uchebno-vospitatel'nogo processa v vuze. – Volgograd, 1984.
2. Mussa, A. Cennostj i ehsteticheskij opiht [Eh/r]. – R/d: <http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=91414>
3. Nkataiah, N. Value education. – New Delhi, 2007.

Статья поступила в редакцию 22.01.14

УДК 37.013.42

Bogutskaya T.V. THE SYSTEM OF SOCIAL EDUCATION OF CHILDREN AND YOUTH: PEDAGOGICAL SENSE.

The article is an attempt to analyze and comprehend different approaches to the current system of social education. It provides characteristics and peculiarities of social education and its significance in the process of socialization of the individual.

Key words: education, social education, system of social education, socialization.

Т.В. Богущкая, канд. пед. наук, доц. АлмГПА, г. Барнаул, E-mail: bogutskaya71@mail.ru

О НЕКОТОРЫХ ВОПРОСАХ СИСТЕМЫ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

В статье предпринимается попытка анализа и осмысления подходов к современной системе социального воспитания. Дана характеристика системы социального воспитания, отмечены его особенности и значение в процессе социализации личности.

Ключевые слова: воспитание, социальное воспитание, система социального воспитания, социализированность.

Сегодня молодое поколение находится в центре внимания государства как наиболее мобильная часть общества и главная социально-экономическая сила, что актуализирует проблему ее более ранней социализации. Современные исследователи подчеркивают, что решение проблемы социализации личности в рамках образовательных учреждений рассматривается очень узко: оно направлено в большей степени на формирование социального сознания и осуществляется в теоретическом, просветительском аспектах, при этом из жизнедеятельности формирующейся личности исключается активное социальное действие (О.С. Газман, Г.Я. Гревцева, А.В. Мудрик и др.).

Наиболее глубоко эта проблема исследовалась А.В. Мудриком. На первый план в его работах выходит процесс социализации-интеграции, в основе которого лежит творческий поиск своего «Я». В связи с этим к середине 90-х годов XX века в работах А.В. Мудрика появляется новая педагогическая концепция – концепция социального воспитания. Социальное воспитание понимается А.В. Мудриком как планомерное создание условий для целенаправленного и относительно контролируемого развития человека в процессе его социализации.

Процесс организации социального воспитания как части процесса общей социализации личности, предполагающего накопление широкого социального опыта школьников через их непосредственное включение в разнообразные социальные связи, очень сложен и сопряжен с преодолением множества серьезных системных противоречий современного образования. Его противоречивость обусловлена, с одной стороны, отсутствием в целом учебном процессе специально организованного воспитания, направленного на развитие отношений школьных коллективов с обществом, поскольку традиционно взаимодействие школьников с «открытым» социумом не предусматривает систематического и реального участия молодежи в решении проблем повседневной жизни ближнего и дальнего социума. По сути, такая модель взаимодействия школ и других институтов социума формирует у учащихся скорее всего виртуальные представления о жизни общества и не создает условий для эффективной социализации. Кроме того, такое сужение круга задач воспитательных систем в школе, направленных на организацию социальных отношений учащихся с «открытым» социумом, становится причиной неготовности школьников к реальному активному и самостоятельному участию в жизни взрослых за пределами образовательного учреждения, что задерживает формирование их личностного «потенциала» в многообразных социальных связях. Именно это определяет дискретность социального воспитания в условиях образовательного учреждения.

Одним из мощнейших факторов социализации молодежи вне образовательных учреждений в современном мире является киберпространство. В связи с этим в научном обороте появился новый термин – киберсоциализация, введенный ученым В.А. Плешаковым.

«Социальное воспитание в контексте киберсоциализации личности в 21 веке есть мощный социализирующий вектор формирования современной социально активной жизненной позиции, развития его социальных сил и потенциалов, возвращающих у него социальных целей, норм и ценностей, привития ему социальных чувств и эмоций» [1, с. 91].

Автор концепции считает, что главной целью социального воспитания в контексте киберсоциализации является подготовка человека конкретного возрастного и социального статуса к относительно целенаправленному позитивному развитию и мобильной жизнедеятельности в определенных условиях социализирующей среды киберпространства. Непосредственные задачи социального воспитания в контексте киберсоциализации зависят от социокультурных, экономических, политических, религиозно-конфессиональных, психовозрастных и прочих условий конкретной социализирующей среды.

Также современными авторами система социального воспитания рассматривается как:

- а) социальный институт;
- б) система отношений воспитателей и воспитанников;
- в) организационная структура;
- г) программа государственной поддержки и финансирования формирований, занимающихся внешкольной социализацией детей и подростков по месту жительства.

Коротко рассмотрим каждое из указанных понятий.

Система социального воспитания как социальный институт социализации подрастающего поколения исторически возник

значительно раньше школы. Своими корнями он уходит в народную педагогику, в семейное воспитание, в воспитание общинное.

Человек – существо социальное, и его социализация осуществляется в общении с родителями, соседями и другими взрослыми, со сверстниками, старшими и младшими.

Возникновение школы и постепенное вовлечение детей во всеобщее обязательное образование не ликвидировало перечисленных выше сфер социализации, а лишь несколько потеснило их. Все попытки сделать школу единственной сферой социализации не увенчались успехом. Государству не удалось сделать школы центрами воспитательной работы в своих микрорайонах. Школа создавалась и складывалась как социальный институт особого типа, создавалась как институт адаптации человека к общественному наличному бытию: именно так понималось образование человека.

Но это было весьма одностороннее образование: обучение являлось пассивным усвоением культуры в учебной практике, а школа была местом, где человек получал обученность, т.е. знания, умения и навыки. Однако человеку для существования в обществе этого мало. Чтобы стать полноценным тружеником, семьянином и гражданином, нужна еще и воспитанность (жизненный опыт, ценностные ориентации, интересы, культурные запросы, положительные черты характера, идеалы и убеждения, жизненные цели и планы).

Все это не появляется и не может появиться в учебной практике школы. Для этого нужна жизненная практика, которая дается в совершенно других социальных институтах, нежели традиционная школа, в других педагогах, других отношениях между педагогами и воспитанниками.

Жизненная практика невозможна без самореализации детей и подростков в самых разных видах творчества, и для подобной самореализации необходимы особые условия, коренным образом отличающиеся от условий, которые применяются в практике школьного обучения. Это объективная закономерность, обусловившая появление внесемейных и внешкольных досуговых формирований во всех цивилизованных странах.

Это могут быть самые разные формирования как самих детей (детские самостоятельные организации), так и для детей (внешкольные учреждения дополнительного образования, организованные различными ведомствами, общественными организациями, частные, профильные и многопрофильные клубы, форпосты коллективного освоения культуры, детские хозяйства, разного рода станции и т.д.). Именно в этих формированиях и возникает особая система – система социального воспитания, понимаемая как система отношений воспитателей и воспитанников.

Такая сфера в мировой практике называется «социальной», а деятельность в ней взрослых – «социальной педагогикой». В широком смысле любая педагогика – педагогика социальная. Однако именно деятельность в таком содержании определяют как социальную. Это объясняется не только полем деятельности (она осуществляется в социуме, а не в школе), но и ее действием (она является общественным воспитанием). Именно здесь взрослый выступает старшим другом детей и их «товарищем в общей заботе об улучшении окружающей жизни», а дети – свободными тружениками, творцами и гражданами, совместно со взрослыми – сотрудниками, сотворцами и согражданами.

В результате эту область часто называют педагогикой сотрудничества, а отношения в системе социального воспитания – отношениями творческого содружества поколений [2, с. 31].

Система социального воспитания как организационная структура – это, прежде всего, структура, объединяющая два разнородных по своему статусу компонента. Во-первых, общественные формирования социального воспитания, осуществляющие педагогическую самостоятельность населения, и, во-вторых, государственная служба поддержки и финансирования социального воспитания. Такая служба поддержки может быть в структуре комитетов по делам молодежи или по связям с общественными организациями.

Аналогом такой службы в России являются это учреждения культуры, которые через организационные формы домов, дворцов культуры и госклубов оказывает поддержку и финансирование художественной и технической самостоятельности населения.

Опыт лучших домов культуры и госклубов показывает, что «симбиоз» государственного учреждения и клубного объединения возможен (хотя это до настоящего времени во многом не решенная проблема прикладной культурологии). К тому же пе-

дагогическая самостоятельность, в отличие от художественной, имеет свою специфику, поскольку является проявлением социального творчества. Такая форма творчества населения не менее важна, чем другие, т.к. ее результат – воспитанность детей и подростков.

Вторая и основная часть системы социального воспитания – воспитательные коллективы по месту жительства: «коллективы педагогической самостоятельности» населения и созданные ими «коллективы воспитанников». Их объединение может быть оформлено организационно в статусе юридического лица. Но это, скорее, не организация (в привычном понимании), а сообщество, некоторая общность, ассоциация добровольно объединившихся суверенных формирований. Коллективы добровольно вступают в это сообщество, взаимодействуют на основе добровольно принимаемых соглашений, договоров о сотрудничестве и совместных программ.

В России имеется опыт целого ряда самостоятельных движений (от движения первых скаутских формирований начала века до семейно-педагогических клубов 80-х гг.), и этот опыт при его грамотном освоении может и сегодня дать многое в решении организационных вопросов.

Система социального воспитания как государственная программа поддержки и финансирования является не инструментом управления, а механизмом обеспечения конституционных прав граждан, в том числе детей и подростков, и средством стимулирования их общественно полезных инициатив. Опыт такой государственной поддержки имеется не только в странах дальнего зарубежья, но и в России, например, в Башкортостане, Екатеринбурге, Рязани, Туле и др. городах.

Современное взаимодействие между государственными и общественными институтами воспитания уже не может строиться по тем же правилам, которыми руководствовалась обширная система воспитания в советское время.

Не объединенные идейно и организационно, имеющие различные источники финансирования воспитательной деятельности субъекты воспитания не связаны ни взаимными обязательствами, ни законом относительно понимания целей и содержания воспитания детей, совокупности дозволенных средств, параметров формируемой личности, путей создания условий для самовоспитания ребенка. Нередко они преследуют противоположные цели.

В государственных документах последних лет выдвинут комплекс идей, как отвечающих насущным потребностям сегодняшнего дня, так и определяющих тенденции государственной политики в области воспитания на ближайшую перспективу. В качестве примера можно привести следующие документы: Примерная программа воспитания и социализации обучающихся, Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011 – 2015 годы» и другие.

Особая роль отводится проектированию программ, разработке эффективных механизмов в области воспитания на федеральном, региональном и муниципальном уровнях; координации действий различных субъектов воспитания на программно-целевой основе с учетом специфики; программирования воспитательной деятельности в новых условиях в соответствии с новыми подходами к воспитанию социальной инициативности детей и молодежи.

Можно констатировать факт, что вопросы социального воспитания затрагиваются в законодательных актах на федеральном и региональном уровнях, в нормативно-правовых актах органов местного самоуправления, но качество воспитания и ответственность за его результаты в системе образования законодательно не определены.

В целом, правовая регламентация по вопросам воспитания детей остается бессистемной, неполной и противоречивой. В концептуальном отношении не установлены роль и приоритеты государства в воспитательном процессе. В правовом отношении не определены содержание понятия «социальное воспитание» и юридические границы его применения.

Основная задача социального воспитания – формирование устойчивого способа жизнедеятельности человека, что большинством исследователей характеризуется как «образ жизни». Эта категория фиксирует стабильное, повседневное, обыденное, устойчивое и повторяющееся существование индивидуумов в окружающей среде, указывает на наличие некоторой закономерности в поведении субъекта, а значит, и на возможность управления этим процессом. Значимость образа жизни связана,

по словам Б.Д. Парыгина, с «его ролью звена, опосредующего влияние на человека» [3, с. 238]

При всем многообразии трактовки категории «социальное воспитание», наибольшее количество исследователей понимает ее как определенный способ бытия. Являясь опосредующим звеном между личностью и средой, образ жизни отражает типичное в личности, характеризует личность как социальную *целостность* [4, с. 51].

Воспитание не всеильно, его границы устанавливаются социализацией как естественным процессом обретения человеком социальности, которая не устанавливается на все времена и не имеет единого эталона для всех стран и народов. Каждая из культур накапливает базовые ценности и нормы, которые обладают большой устойчивостью по отношению к внешним влияниям. Но изменение материальных условий жизни людей, реализация человеческого духа в новых идеях, научных открытиях, изобретениях, художественном творчестве, вещах, стилях жизни, социальных практиках, а также обогащение культур через межкультурные коммуникации – все это преобразует жизнь до неузнаваемости. Меняются и ценностные системы, а вслед за ними и системы воспитания.

В таких условиях образование детей и молодежи как элемент социального воспитания должно получить точки опоры в виде общих целей воспитания учащихся. Мы видим следующие базисные цели:

1. Идея всестороннего развития личности, которая была провозглашена еще в 1948 году на генеральной ассамблее ООН во «Всеобщей декларации прав человека» всеми народами мира.

2. Цель – идеал воспитания для современной России:

а) воспитание человека-патриота России, ориентированного, прежде всего, на приоритет национальных российских ценностей при должном уважении к ценностям других стран и культур;

б) воспитание человека, способного самостоятельно выбирать жизненные цели, избегая крайностей коллективизма и крайностей индивидуализма;

в) воспитание человека, ориентированного на поступательное общественное и личностное развитие в рамках тех идей, которые общество избирает для себя;

г) воспитание человека, понимающего идею устойчивого развития общества в рамках различных форм собственности и отвергающего эксплуатацию в любых формах;

д) воспитание человека, быстро адаптирующегося к изменяющимся условиям жизни и готового активно влиять на эти условия для достижения и общественного прогресса, и личного успеха;

е) воспитание законопослушного человека, умеющего легальными методами изменять систему власти, если она не работает в интересах народа и личности.

В итоге, современное образование должно «постепенно сформировать систему ценностей, которая вберет в себя и российские традиции, идущие из глубины веков, и то лучшее, что было создано при советской власти, и те подлинно новые приобретения, которые принесла перестройка, а также конструктивные для России новации в области образования, которые только проектируются и обсуждаются» [5, с. 37].

Наиболее общей задачей социального воспитания в любом обществе является создание условий для достижения его членами эффективной социализированности, которая предполагает баланс адаптации человека к обществу и обособления в нем, становление у человека двух противоположно направленных качеств – мобильности и устойчивости, что особенно актуально в эпоху влияния киберпространства на все стороны жизнедеятельности человека.

Таким образом, социальное воспитание в нашем понимании – это системный процесс, направленный на разнообразные виды взаимодействия воспитательной системы школы с широким кругом социума через сотрудничество школьных коллективов с различными социальными институтами, в основе которого лежит взаимодействие детей и взрослых на равных партнерских началах в решении социально значимых проблем современного мира. Современная система социального воспитания включает в себя связанные между собой субъекты воспитания (организационно и источниками финансирования); активное социальное взаимодействие взрослых и детей в сфере их совместного бытия; взаимовлияние государственных и общественных интересов.

Библиографический список

1. Плешаков, В.А. О социальном воспитании в контексте киберсоциализации человека // Вопросы воспитания. – 2010. – № 4(5).
2. Никитина, Л.Е. Содержание работы социального педагога в образовательном учреждении // Воспитание школьников. – 2001. – №1.
3. Парыгин, Б.Д. Научно-техническая революция и личность. – М., 1978.
4. Никандров, Н.Д. Воспитание и социализация в современной России: риски и возможности // Вестник Университета Российской академии образования. – 2006. – № 4.
5. Розин, В.М. Становление и особенности социальных институтов. – М., 2012.

Bibliography

1. Pleshakov, V.A. O socialnom vospitanii v kontekste kibersocializacii cheloveka // Voprosih vospitaniya. – 2010. – № 4(5).
2. Nikitina, L.E. Soderzhanie rabotih social'nogo pedagoga v obrazovatel'nom uchrezhdenii // Vospitanie shkol'nikov. – 2001. – №1.
3. Parihgin, B.D. Nauchno-tehnicheskaya revolyuciya i lichnostj. – M., 1978.
4. Nikandrov, N.D. Vospitanie i socializaciya v sovremennoj Rossii: riski i vozmozhnosti // Vestnik Universiteta Rossijskoj akademii obrazovaniya. – 2006. – № 4.
5. Rozin, V.M. Stanovlenie i osobennosti social'nykh institutov. – M., 2012.

Статья поступила в редакцию 13.01.14

УДК 37.015.3

Kruger E.E. THE SOURCES OF VAGUENESS IN MODERN PEDAGOGICAL ACTIVITIES. In this work are given the characteristics of modern pedagogical activities in terms of presence in her vagueness. The sources that specify the vagueness of modern pedagogical activities and affect professional development and health of teachers are identified and explained.

Key words: pedagogical activity, the vagueness, the situation of vagueness, patterns and mechanisms of development of professional health of educator under the conditions of vagueness, pedagogical psychology.

Е.Э. Кругер, доцент АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: ekrig@ya.ru

ИСТОЧНИКИ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В работе дана характеристика современной педагогической деятельности с точки зрения присутствия в ней ситуаций неопределенности. Выделены и раскрыты источники неопределенности современной педагогической деятельности, отражающиеся на профессиональном развитии и здоровье педагога.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, неопределенность, ситуация неопределенности, закономерности и механизмы развития профессионального здоровья педагога в условиях неопределенности, педагогическая психология.

Современный этап развития педагогической теории и практики характеризуется непрерывными качественными изменениями содержания и организации профессиональной деятельности педагога, в значительной степени обусловленными глубинными изменениями концептуальных оснований образовательного процесса. Профессиональная деятельность педагога развивается в контексте качественных изменений не только целей образовательного процесса, но и моделей профессионального труда учителя. Преодолеваются традиционные представления о педагогической деятельности как деятельности, регулируемой нормами стандартизированного профессионального поведения в повторяющихся педагогических ситуациях. В связи с этим актуальным является выделение тех параметров, которые могут не только охарактеризовать современную педагогическую деятельность, реализуемую в новых социально-психологических условиях, но и отразиться на работоспособности педагога, качестве его жизни и профессиональном здоровье.

В данной работе мы поставили перед собой цель – рассмотреть педагогическую деятельность как сложный вид профессиональной деятельности, обладающей условиями высокой неопределенности. Неопределенность, с одной стороны, задает возможность для реализации личностью собственного творческого потенциала, и, с другой стороны, может выступать фактором, вызывающим напряжение, стресс, фрустрацию, иногда приводящим к кризисным ситуациям или нарушению профессионального здоровья. А.В. Осницкий пишет о том, что для профессиональной деятельности педагога характерна повышенная эмоциональная напряженность, возникающая вследствие несогласования между неопределенностью, новизной педагогического труда и координационно-интеллектуальными возможностями учителя. Это может вызывать возникновение внутреннего конфликта между идеализированным «Я», декларирующим потребность субъекта следовать стереотипам и нормам и его реальными возможностями достижения этих целей [1, с. 249].

Остановимся на анализе некоторых характеристик современной педагогической деятельности и выделим ряд источников, свидетельствующих о наличии в этой деятельности условий высокой неопределенности. Наличие неопределенности в характере и содержании педагогической деятельности, на наш взгляд, требует учета при специальном сопровождении педагога, находящегося в процессе профессионального становления и развития в условиях образования.

Социальные отношения, традиции, с точки зрения А.С. Обухова, формируют представление о незыблемости и неизменности мира. Находиться все время в «свободном полёте» поиска психологически трудно. Это требует постоянного внутреннего напряжения и вызывает большое сопротивление извне. Внешняя среда зачастую подавляет в развивающейся личности изначальное вопрошание к миру; она скорее предъявляет чёткие системы нормативов, догматики, незыблемых знаний, требуя от развивающегося человека их безапелляционного принятия. Сомнение в предъявляемых знаниях, критическое отношение к тем или иным нормативам неудобны и нежелательны [2, с. 22].

Мы рассматриваем педагогическую деятельность как сложный вид профессиональной деятельности, обладающий условиями высокой неопределенности. Неопределенность предполагает присутствие факторов, при которых результаты действий не являются детерминированными, а степень возможного влияния этих факторов на результаты неизвестна.

Источниками неопределенности, на наш взгляд, являются: постоянная динамика внешней среды, необходимость индивидуализации образовательных возможностей каждого субъекта образования, наличие инновационных процессов, полифункциональность деятельности педагога. Знание условий возникновения и характеристик неопределенности в профессиональной деятельности педагога позволяет преподавателям, научным руководителям, консультантам разработать и реализовать адекватные этим особенностям стратегии сопровождения профессионального здоровья педагога в системе непрерывного

педагогического образования. Остановимся на характеристике каждого источника неопределенности в деятельности педагога.

Первым условием возникновения неопределенности профессиональной деятельности педагога выступает *постоянная динамика внешней среды*. В последнее время наблюдается очень быстрый темп развития общества и информации. Часто школе приходится готовить ребенка к жизни, о которой самой ничего не известно. В связи с чем возникает необходимость готовить учеников к возникающим переменам и развивать в них такие качества, как мобильность, динамизм, конструктивность.

Следующее условие возникновения неопределенности — *индивидуализация образовательных возможностей каждого субъекта образования*. Идеи гуманизации образовательного пространства, признания ценности каждой личности, её индивидуальной неповторимости требуют поиска особых моделей профессиональной деятельности.

Важной особенностью в деятельности педагога является изменение его профессиональной позиции, связанное с принятием им идеи гуманизации образования. Влияние этой идеи, по мнению И.Ю. Алексашиной, заключается в том, что учитель начинает выступать как «фасилитатор» (облегчающий ученику процесс учения). При этом он «ориентируется на следующие установки: эмпатически понять чувства и мысли ученика, принять ученика как личность, быть открытым по отношению к нему, сделать его полноправным участником обсуждения проблем, групповой и индивидуальной работы, анализа ее результатов, планирования дальнейшего продвижения» [3, с. 44].

По мнению И.А. Колесниковой, внутренний и внешний диалоги являются основой гуманитарной парадигмы образования, выдвигающей познавательные идеалы индивидуального восприятия действительности. Вступая в диалог, учитель не «транслирует» знания, а оказывается участником обмена различными видениями реальности, основным способом познания которой становится понимание. Одновременно диалоговые отношения предполагают осознание ограниченности возможностей индивидуального познания, готовность и способность осваивать групповые формы работы, владение приемами включения ученика в самостоятельную познавательную деятельность, интегрирующую субъективно-личностные и объективные аспекты знания [4, с. 20].

Как отмечает Г.Б. Корнетов, в настоящее время «отрицается само существование изначально заданной, безусловно правильной, единственно возможной, универсальной модели образования, как бы рационально она не обосновывалась, какой бы логически стройной она не казалась...» [5, с. 16]. Современная педагогика — «это полифоническая педагогика, стремящаяся расширить образовательные возможности для каждого конкретного человека, актуализируя максимально большее количество аспектов его индивидуальной жизни» [5, с. 16].

Индивидуализация образовательных возможностей субъектов образовательного процесса в современных условиях актуализирует характеристики деятельности педагога, которые могут быть описаны в терминах ситуационного подхода. По мнению М.Н. Певзнера, О.М. Зайченко и В.О. Букетова, ситуационная стратегия деятельности базируется на признании многофакторности и разноплановости детерминант профессионального поведения. Каждая ситуация, с которой сталкивается педагог, содержит аспекты, требующие определенного её разрешения. Ситуацию профессиональной деятельности педагога эти ученые определяют как сложную взаимосвязь внутренних (технологии образовательного процесса, среда школы как организации, личностное развитие ребенка) и внешних (составляющие внешнего окружения) переменных, влияющих на логику осуществления деятельности и ее результаты [6, с. 47].

Контекст ситуации накладывает определенные ограничения на применение стандартизированных моделей деятельности и направляет внимание педагога на поиск оптимальной стратегии деятельности. Каждому типу профессиональной ситуации, решаемых задач, внешней среды соответствуют свои оптимальные требования к деятельности педагога. Смена ситуации ведет к необходимости внесения изменений в профессиональное поведение, которые должны восстановить соответствие между типом ситуации и реализуемыми компонентами деятельности, что требует поиска необходимых личностных и профессиональных ресурсов.

Ещё одним условием неопределенности профессиональной деятельности педагога является *наличие инновационных процессов в образовании и педагогической науке*. Такая ситуация

порождает повышенные требования к личности педагога, который должен не только адаптироваться к динамике внутренних и внешних условий работы школы, но и прогнозировать предстоящие изменения, разрабатывать и осваивать инновационные способы реагирования на них.

Развитие школы, процессы ее инновационных изменений, отражаются в трансформации организационной структуры, целей, внутреннего и внешнего взаимодействия, а также в изменении технологий педагогической деятельности, обновлении форм и содержания работы педагога, в освоении им новых моделей образовательного процесса. Это высокая степень неопределенности, риск, обострения крайних форм конфликтов, гибкость форм в управлении процессами, переход на новый уровень развития, появление труднопрогнозируемого побочного результата (продукта).

Деятельность педагога все в большей степени рассматривается как предполагающая активное инновационное реагирование на конкретные ситуационные свойства взаимодействия участников образовательного процесса (М.В. Кларин, В.А. Сластенин, Л.С. Подымова) [7; 8]. Это усиливает новизну педагогического труда и его неопределенность, изменяет привычное содержание и подходы организации труда педагога. При этом важным фактором, определяющим успешность результатов, становится выбор стратегии и модели профессиональной деятельности, адекватной критериям создания оптимальных условий развития ребенка как субъекта своего образования.

Инновационные тенденции, возникающие в образовании, задают ситуации неопределенности и ставят современного педагога в поле столкновения двух разнонаправленных тенденций: с одной стороны, поиск смысла происходящего и разрешения возникающих в неопределенности задач, с другой, — разочарование, напряжение при невозможности найти необходимое решение. Конструктивный выход из ситуации неопределенности позволяет не только сохранять, но и создавать профессиональное здоровье педагога. В связи с этим, изучение источников неопределенности создает предпосылки для разработки наиболее оптимальной и рациональной стратегии сопровождения профессионального здоровья педагога, которая должна обеспечивать развитие таких характеристик специалиста, которые были бы адекватны реализуемым в практике образования основным моделям профессиональной деятельности.

В современных условиях в профессиональной деятельности педагога важно сочетание адаптивного и инновационного реагирования на меняющуюся ситуацию в образовательном процессе. Адаптивное реагирование помогает обеспечить соответствие новой ситуации деятельности на основе отработанной стратегии и технологии решения профессиональных задач. Такой тип реагирования, по мнению М.Н. Певзнера, О.М. Зайченко, В.О. Букетова, направлен на снижение риска неудачи. Его реализация оправдана в тех случаях когда:

- параметры новой ситуации деятельности неустойчивы и могут резко измениться;
- неочевидны преимущества новой стратегии профессионального поведения по сравнению с уже реализуемой [6, с. 51].

С другой стороны, альтернативной стратегией профессионализации педагога выступает развитие (Л.И. Митина и др.), позволяющее педагогу обрести смысл жизни, реализовать свой творческий потенциал и сохранить профессиональное здоровье [9, с. 12].

Таким образом, педагогу необходимо оптимально сочетать адаптивное и инновационное реагирование, что обеспечит специалисту гибкость профессионального поведения, которое является основой активного приспособления учителя к постоянно меняющимся условиям деятельности.

Последним источником неопределенности профессиональной деятельности выступает *полифункциональность деятельности педагога*. Как отмечают в своих работах М.Н. Певзнер, О.М. Зайченко, В.О. Букетов, для современной педагогической деятельности характерна полифункциональность, предполагающая наряду с непосредственной организацией обучения и воспитания такие виды деятельности, как проектирование образовательных программ, разработка учебных средств, сопровождение и консультирование учащихся, участие в разработке программы развития образовательного учреждения, проведение экспериментальной и исследовательской деятельности, осуществление методической работы, оценка и комплексная самооценка результатов образования, организация взаимодействия с внешней средой школы и т.д. [6, с. 51].

Данные ученые характеризуют деятельность педагога как комплексную, структурно-дифференцированную, разноплановую, включающую ряд неоднородных элементов, имеющую гетерогенный характер.

Гетерогенность педагогической деятельности с их точки зрения проявляется:

– во-первых, в объекте деятельности, в качестве которого могут выступать различные социальные, возрастные, профессиональные категории населения;

– во-вторых, в средствах и способах деятельности, ориентирующих на разные технологические аспекты образовательного процесса, который может осуществляться как в форме последовательного управления поведением обучающегося, так и в виде создания условий для свободного проявления творческих индивидуальных потенций личности;

– в-третьих, в содержательной стороне деятельности, варьирующейся от системного научного знания до эклектичного слияния различных компонентов индивидуального опыта ребенка;

– в-четвертых, в целях и ценностных ориентирах деятельности, разворачивающихся в широком спектре представлений об образовательном результате как о способности к воспроизведению поведенческих стандартов, формировании целостной гармоничной личности, развитии свободных проявлений индивидуальности и др.

Гетерогенное строение профессионального труда педагога кристаллизуется в концептуальных теоретико-методологических основаниях педагогической деятельности, формирующих «мозаичное» пространство базовых схем обучения и воспитания человека [6, с. 52].

Итак, мы можем говорить о том, что профессиональная деятельность педагога всегда будет зависеть от степени неопределенности. Чем более высокой является неопределенность, тем, во-первых, большее количество личностных и профессиональных ресурсов требуется для того, чтобы её выдерживать, не нарушая профессионального здоровья. Во-вторых, в большей степени педагогу предоставляется возможность осмысленно принимать собственные решения, строить педагогическую деятельность с позиции креативного подхода, преодолевать стандартные поведенческие модели, делать профессиональный выбор и брать на себя ответственность.

Наличие сфер неопределенности создает простор для творческой активности специалиста, ориентирует его на учет специфики ситуации, типа решаемых задач, влияния внешней

среды, стимулирует поиск рациональных моделей деятельности. Вместе с тем неопределенность ограничивает возможности прогнозирования результатов педагогической деятельности, которые могут в недостаточной степени коррелировать с поставленными целями в силу действия ряда слабоконтролируемых факторов. В целом, действие в условиях высокой неопределенности приводит к значительной степени риска в сфере достижения целей деятельности. Положение неопределенности труднопереносимо, оно преодолевается путем обретения личного отношения к неопределенности. Неопределенность может быть разрешена путем интерпретации педагогом своего положения, оценки реальности, выработки новой позиции по отношению к неопределенности, в связи с этим, выбора профессиональных действий.

Поскольку стремление значительно снизить неопределенность таит в себе угрозу утраты интенсивности, динамичности профессиональной деятельности и нарушения профессионального здоровья педагога, а сохранение высокой неопределенности препятствует достижению необходимого уровня стабильности, прогнозируемости и профессионально-личностной целостности, современные подходы к профессиональному развитию педагога должны быть ориентированы на поиск оптимальной меры контроля за неопределенностью и подготовку специалиста к действию в ситуации неопределенности.

Характеризуя современную педагогическую деятельность сегодня, можно говорить о наличии объединяющей идеи, представляющей интерес для конструирования системы психологического сопровождения профессионального здоровья педагога. Эта идея выражается в признании личности как высокой ценности современного общества, которое обнаруживает стремление к максимально полному раскрытию потенциала человека, освобождению его внутренних сил, стимулированию активности и поддержке ответственности для решения индивидуальных и социальных проблем. Формированием такого человека может заниматься только профессионально и личностно зрелый педагог.

Ситуации высокой неопределенности в профессиональной деятельности обуславливают необходимость разработки и апробации таких нестандартных подходов к развитию учителя, которые бы, с одной стороны, выступали средством профилактики профессионального здоровья при решении новых педагогических задач, а с другой, — поддерживали творческое начало, стимулировали инновационную деятельность и созидание профессионального здоровья педагога.

Библиографический список

- Осницкий, А.В. Проблемы психологического здоровья и адаптации личности. — СПб., 2004.
- Обухов, А.С. Исследовательская позиция личности // Школьные технологии. — 2007. — № 5.
- Алексашина, И.Ю. Педагогическая идея: зарождение, осмысление, воплощение: Практическая методология решения педагогических задач. — СПб., 2000.
- Колесникова, И.А. Педагогическое проектирование: учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская; под ред. И.А. Колесниковой. — М., 2005.
- Корнетов, Г.Б. Историко-педагогическое познание на пороге XXI века: перспективы антропологического подхода. — Владимир, 1998.
- Научно-методическое сопровождение персонала школы: педагогическое консультирование и супервизия: монография / М.Н. Певзнер, О.М. Зайченко, В.О. Букетов, С.Н. Горычева, А.В. Петров, А.Г. Ширин; под ред. М.Н. Певзнера, О.М. Зайченко. — Великий Новгород, 2002.
- Кларин, М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. — М., 1994.
- Сластенин, В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Сластенин, Л.С. Подымова. — М., 1997.
- Митина, Л.М. Профессиональная деятельность и здоровье педагога / Л.М. Митина, Г.В. Митин, О.А. Анисимова. — М., 2005.

Bibliography

- Osnickiy, A.V. Problemy psikhologicheskogo zdorov'ya i adaptatsii lichnosti. — SPb., 2004.
- Obukhov, A.S. Issledovatel'skaya pozitsiya lichnosti // Shkol'niye tekhnologii. — 2007. — № 5.
- Aleksashina, I.Yu. Pedagogicheskaya ideya: zarozhdenie, osmyslenie, voploshenie: Prakticheskaya metodologiya resheniya pedagogicheskikh zadach. — SPb., 2000.
- Kolesnikova, I.A. Pedagogicheskoye proektirovaniye: ucheb. posobie dlya viyss. ucheb. zavedeniy / I.A. Kolesnikova, M.P. Gorchakova-Sibirskaya; pod red. I.A. Kolesnikovoy. — M., 2005.
- Kornetov, G.B. Istoriko-pedagogicheskoye poznanie na poroge XXI veka: perspektivy antropologicheskogo podkhoda. — Vladimir, 1998.
- Nauchno-metodicheskoye soprovozhdeniye personala shkolih: pedagogicheskoye konsul'tirovaniye i superviziya: monografiya / M.N. Pevzner, O.M. Zaychenko, V.O. Buketov, S.N. Goricheva, A.V. Petrov, A.G. Shirin; pod red. M.N. Pevznerya, O.M. Zaychenko. — Velikiy Novgorod, 2002.
- Klarin, M.V. Innovatsionniye modeli obucheniya v zarubezhnykh pedagogicheskikh poiskakh. — M., 1994.
- Slastenin, V.A. Pedagogika: innovatsionnaya deyatel'nost' / V.A. Slastenin, L.S. Podymova. — M., 1997.
- Mitina, L.M. Professional'naya deyatel'nost' i zdorov'ye pedagoga / L.M. Mitina, G.V. Mitin, O.A. Anisimova. — M., 2005.

Статья поступила в редакцию 16.12.13

УДК 378.147

Soloviova I.B. TEMPERAMENT AS BASIS OF DRAFTING OF VARIANT EDUCATIONAL ROUTES WITHIN THE FRAMEWORK OF DISCIPLINE. Experience of organization of educational process is in-process described on the basis of the personality-oriented approach at drafting of variant educational routes for the bachelors of pedagogical formation of profile « Technology» at the study of discipline «Design and artistic constructing».

Key words: the personality-oriented approach in education, temperament, individual route of educating, variant educational route, methodology of teaching of design, preparation of bachelors of pedagogical education.

И.Б. Соловьева, канд. пед. наук, доц. АГАО им. В.М. Шукина, г. Бийск, E-mail: art5001@rambler.ru

ТЕМПЕРАМЕНТ КАК ОСНОВА СОСТАВЛЕНИЯ ВАРИАТИВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МАРШРУТОВ В РАМКАХ ДИСЦИПЛИНЫ

В работе описывается опыт организации образовательного процесса на основе личностно-ориентированного подхода при составлении вариативных образовательных маршрутов для бакалавров педагогического образования профиля «Технология» при изучении дисциплины «Дизайн и художественное конструирование».

Ключевые слова: личностно-ориентированный подход в образовании, темперамент, индивидуальный маршрут обучения, вариативный образовательный маршрут, методика преподавания дизайна, подготовка бакалавров педагогического образования.

Тенденция модернизации образования имеет глобальный характер и направлена на повышение эффективности образовательных систем и уменьшение затрат на достижение результатов. Возросшие требования к подготовке выпускника педагогического вуза приводят к необходимости поиска путей организации учебно-воспитательного процесса через проектирование и моделирование новых технологий, методик, форм и способов деятельности.

Непременным условием любого прогрессивного метода обучения является индивидуальный подход. Индивидуально-творческая подготовка, преодолевая массово-репродуктивный характер современного педагогического обучения, обеспечивает выявление и развитие творческой индивидуальности будущего учителя, формирование у него неповторимой технологии педагогической деятельности. Важной предпосылкой для создания психологического комфорта студентам во время обучения является организация учебного процесса с учетом их когнитивных стратегий.

При исследовании процесса формирования одного из важных качеств будущего учителя технологии – творческой активности – были выявлены необходимые психолого-педагогические условия, одним из которых является среда, где нет готовых алгоритмов решения задач, где известные способы действий нерезультативны, где нужен поиск новых путей. Такая среда допускает и стимулирует комплекс воздействий, необходимых для формирования творческой активности личности. Это творчески развивающая среда, где личность имеет возможности реализации своих задатков и потенциалов, духовного и культурного самоопределения, саморазвития, самовыражения и самореализации, среда, обладающая высокой степенью неопределенности и потенциальной многовариантностью, богатством возможностей. Устойчивые положительные эмоции, высокий уровень взаимного уважения и доверия, требовательности и принципиальности, чуткости и предупредительности выражают сущность творческого климата, творческой среды [1].

В группе, как правило, есть студенты со сходными показателями развития тех или иных психических функций, свойств, навыков, способностей, знаний. Поэтому, в процессе учебной деятельности преподаватель может объединять их в соответствующие группы и проводить обучение по вариативным образовательным маршрутам.

Индивидуальность студентов в образовательном процессе проявляется в следующем:

- разная степень усвоения предшествующего материала;
- индивидуальный темп, скорость продвижения в учении;
- различная степень заинтересованности в изучении конкретных тем того или иного предмета и в целом учебной дисциплины;
- различная степень сформированности учебной деятельности;
- индивидуально-типологические особенности (темперамент, характер, особенности эмоционально-волевой сферы).

Степень влияния преподавателя на последнюю характеристику минимальна и не может быть положительной. Но учет этих особенностей должен осуществляться путем разнообразия форм выполнения учебных заданий (незначительная помощь со стороны преподавателя, предоставление различного времени для выполнения задания, использование различных форм контроля, предоставление возможности выполнения тех видов деятельности, которые для данного студента являются наиболее успешными).

Условием достижения целей и задач вариативного образовательного обучения как способа реализации личностно-ориентированного подхода в образовательном процессе является сохранение индивидуальных особенностей обучающихся, развитие их индивидуальности и неповторимости. Вариативное образовательное обучение является решением противоречия между заданностью нормативных требований к определенным традиционным видам образовательной деятельности и необходимостью обеспечивать у обучающихся развитие столь необходимой, в настоящее время, компетенции – способности к творческой самореализации.

При исследовании процесса формирования творческой активности будущих учителей технологии (при обучении студентов дизайну и художественному конструированию) была предпринята попытка учета их темпераментов – совокупности свойств личности, характеризующих динамические особенности протекания психических процессов и поведения человека, их силу, скорость, возникновение, прекращение и изменение.

Психологи выделяют общую активность, особенности моторной сферы и свойства эмоциональности как сферы проявления темперамента.

Общая активность определяется интенсивностью и объемом взаимодействия человека с окружающей средой. Человек может быть инертным, пассивным, спокойным, инициативным, активным. В моторной сфере проявление темперамента выражается в темпе, быстроте, ритме и общем количестве движений. Эмоционально темперамент проявляется во впечатлительности, чувствительности, импульсивности.

Холерический темперамент деятельности характеризует вспыльчивого, несдержанного человека. Но он быстро остывает и успокаивается, если ему уступают, идут на встречу. Его движения порывисты, но не продолжительны, работает рывками, склонен к риску, способен быстро действовать и решать, настойчив в достижении цели. Холерический темперамент позволяет сосредоточить значительные усилия в короткий промежуток времени, но при длительной работе – не хватает выдержки.

Сангвинический темперамент деятельности характеризует человека, который быстро «загорается», но и быстро остывает и теряет интерес. Его быстро утомляет напряженная умственная или физическая работа. Сангвиник энергичен, часто не доводит дело до конца, способен быстро схватывать новое, тяготеет однообразием, кропотливой работой. Люди сангвиничес-

кого темперамента обладают повышенной работоспособностью в начальный период работы, но затем к концу снижают работоспособность из-за быстрой утомляемости и падения интереса.

Флегматик последователен и обстоятелен в делах, осторожен и рассудителен, доводит начатое дело до конца, способен долго и упорно работать, но медленно включается в работу и переключается с одного дела на другое, не в состоянии быстро собраться и сконцентрировать усилия, любит основательно обдумывать решение.

Меланхолик не верит в свои силы, медленно входит в работу, его работоспособность выше в середине или к концу работы, быстро утомляется, чрезвычайно восприимчив к одобрению и порицанию, предъявляет высокие требования к себе и окружающим, болезненно чувствителен и легко раним [2].

При организации обучения по индивидуальным образовательным маршрутам по дисциплине «Дизайн и художественное конструирование» учитывался темп работы каждой группы студентов, объединенных по видам темперамента, сроки реализации различных этапов выполнения ими одних и тех же заданий, но скорректированных под вид их темперамента. Таким образом, материал темы рассматривался разными учащимися с разных позиций.

Приведем несколько примеров образовательных маршрутов по темам различных модулей дисциплины.

При обучении дисциплине студенты выполняют большое количество эскизов – предварительных набросков, фиксирующих замысел художественного произведения или отдельной его части. В эскизе намечаются композиционное построение, главные цветовые соотношения, конструктивная основа будущей модели. Костюмные эскизы подразделяются на следующие виды: фор-эскиз (быстрые предварительные рисунки будущей формы костюма с приблизительными изображениями её основных признаков), творческий эскиз (изображения моделей или коллекций, выполненные на бумаге большого формата с достаточной детальной прорисовкой не только общей формы одежды, но и отдельных её элементов), рабочий эскиз (рисунки-схемы, точно передающий силуэт, пропорции и детали костюмной формы, а также её конструктивную основу).

Практические задания выдавались студентам согласно выделенным четырем образовательным маршрутам:

для 1 образовательного маршрута (тип темперамента – холерик) – выполнение фор-эскизов моделей спортивной одежды;

для 2 образовательного маршрута (тип темперамента – сангвиник) – выполнение творческих эскизов моделей костюма в классическом стиле;

для 3 образовательного маршрута (тип темперамента – флегматик) – выполнение рабочих эскизов моделей вечернего платья;

для 4 образовательного маршрута (тип темперамента – меланхолик) – выполнение творческих эскизов моделей костюма в фольклорном стиле.

Библиографический список

1. Соловьева, И.Б. Формирование творческой активности будущего учителя технологии в процессе изучения дисциплины «Дизайн и художественное конструирование»: дис. ... канд. пед. наук. – Новокузнецк, 2007.
2. Барташев, А.В. Темперамент и свойства высшей нервной деятельности: Психологическая диагностика. – М., 2002.

Bibliography

1. Solovjeva, I.B. Formirovanie tvorcheskoy aktivnosti buduthego uchitelya tekhnologii v processe izucheniya disciplin «Dizayn i khudozhestvennoye konstruirovaniye»: dis. ... kand. ped. nauk. – Novokuznetsk, 2007.
2. Bartashev, A.V. Temperament i svoystva vihshey nervnoy deyatel'nosti: Psikhologicheskaya diagnostika. – M., 2002.

Статья поступила в редакцию 20.01.14

УДК 378.016:81+378.014

Alekhina N.V. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF EFFECTIVE FUNCTIONING OF THE DISCOURSE-VALUABLE COMPETENCE FORMATION OF FUTURE LINGUISTS. The article is devoted to pedagogical conditions that are necessary for the successful functioning of the system of the discourse-valuable competence formation of future linguists. The paper summarizes the characteristics of networking subjects of language training, organization of the tutor support training of future linguists and updating valuable aspect of creolized texts.

Key words: pedagogical conditions, formation, discourse – valuable competence, future linguists, language training.

Н.В. Алехина, аспирант ФГБОУ ВПО ЧГПУ, г. Челябинск, E-mail: 2105nadia@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ДИСКУРСИВНО-ЦЕННОСТНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ЛИНГВИСТОВ

Статья посвящена педагогическим условиям, необходимым для успешного функционирования системы формирования дискурсивно-ценностной компетенции будущих лингвистов. В статье приводятся характеристики сетевого взаимодействия субъектов лингвистической подготовки, организации тьюторского сопровождения профессиональной подготовки будущих лингвистов и актуализации ценностного аспекта креолизованных текстов.

Ключевые слова: педагогические условия, формирование, дискурсивно-ценностная компетенция, будущие лингвисты, лингвистическая подготовка.

Любая педагогическая система, в том числе и система формирования дискурсивно-ценностной компетенции будущих лингвистов, обладая потенциалом для развития, эффективно функционирует при обеспечении соответствующих педагогических условий, которые в совокупности составляют особую среду. Считаем, необходимо выявить комплекс педагогических условий, а также их роль и значение в обеспечении эффективного функционирования разработанной нами системы. Данные условия выявляются с ориентацией на положения средового подхода.

Прежде всего, отметим, что в самом общем виде условием называют «то, от чего зависит нечто другое (обусловленное), что делает возможным наличие вещи, состояния, процесса» [1, с. 469]. Говоря о педагогических условиях, многие ученые (А.Ф. Аменд, С.Л. Суворова, Н.М. Яковлева и др.) определяют их как комплекс мер, повышающих эффективность педагогического процесса или педагогической деятельности. Именно педагогические условия создают особую среду, катализирующую и интенсифицирующую развертывание исследуемого процесса.

Для определения комплекса педагогических условий нами были использованы ключевые позиции средового подхода. Отметим, что данный подход для решения проблем образования разрабатывался В.Я. Барышниковым [2], Ю.С. Мануйловым [3], М.Н. Старшовой [4], Н.Б. Стрекаловой [5], З.И. Тюмасевой [6], О.Н. Шевченко [7], Г.Г. Шеком [8], В.А. Ясвиным [9] и др.

Философский энциклопедический словарь трактует среду как окружение, в котором протекает деятельность человеческого сообщества [1, с. 435]. Очевидно, что среда, которая обладает потенциалом для повышения эффективности функционирования педагогической системы, должна сама обладать педагогической природой, обеспечивать активность ее субъектов, быть открытой по отношению к окружающему пространству.

В современной литературе представлены самые разнообразные виды сред: природная, географическая, информационная, социальная, техническая, виртуальная и др. Рассматривая комплекс условий как среду, в которой эффективно функционирует разработанная нами педагогическая система, отметим, что по своей природе она будет являться образовательной средой.

К специфическим особенностям таких сред современные ученые относят ее системный характер; практико-ориентированную направленность; способность существования и развития в условиях человеческих отношений, воздействие на личность и формирование личности; обусловленность единством соци-

ально-деятельностного, материально-предметного и содержательно-методического компонентов.

Использование средового подхода для понимания того, какие условия эффективного функционирования системы формирования дискурсивно-ценностной компетенции у будущих лингвистов должны быть созданы, привело нас к идее определения данных условий исходя из структуры среды. Мы предположили, что усиление влияния каждого ее компонента способно обеспечить повышение результативности системы, функционирующей в данной среде

Для эффективного функционирования разработанной нами системы формирования дискурсивно-ценностной компетенции будущих лингвистов данный комплекс условий должен быть необходимым и достаточным. В общенаучном плане условие считается необходимым, если его отсутствие препятствует осуществлению рассматриваемого события, а достаточным – если его наличие гарантирует осуществление этого события [10, с. 61].

Указанные характеристики условий, безусловно, требуют их научного подтверждения и доказательства. Как отмечается Е.В. Яковлевым, необходимость выбранных условий вытекает из анализа психолого-педагогической литературы, опыта работы, путей построения предлагаемой системы и результатов констатирующего этапа эксперимента, а достаточность выводится из результатов опытно-экспериментальной работы [11, с. 70].

Преимущественное влияние каждого из условий на формирование компонентов дискурсивно-ценностной компетенции будущих лингвистов приведено в таблице 1.

Представим содержательное наполнение каждого из условий.

Сетевое взаимодействие субъектов лингвистической подготовки. Данное условие повышает эффективность формирования дискурсивно-ценностной компетенции у будущих лингвистов за счет ускорения решения текущих задач, интенсификацию взаимодействия субъектов данного процесса – преподавателя и студентов. Использование средств интернет-сети позволяет оперативно обмениваться информацией, оказывать консультационную помощь, варьировать задания.

В широком смысле под сетевым взаимодействием в настоящее время понимают способ деятельности субъектов (агентов) определенной среды по совместному использованию ресурсов. В этом случае взаимодействие может быть организовано как с применением возможностей сети интернет, так и без него.

Таблица 1
Приоритетное влияние педагогических условий на формирование компонентов дискурсивно-ценностной компетенции будущих лингвистов

Наименование условия	Приоритетное влияние
Сетевое взаимодействие субъектов лингвистической подготовки	Когнитивный компонент
	Операционально-практический компонент
	Ориентационно-аксиологический компонент
Организация тьюторского сопровождения профессиональной подготовки будущих лингвистов	Личностный компонент
	Ориентационно-аксиологический компонент
	Когнитивный компонент
Актуализация ценностного аспекта креолизованных текстов	Операционально-практический компонент
	Ориентационно-аксиологический компонент
	Когнитивный компонент
	Операционально-практический компонент

В узком смысле сетевое взаимодействие сводится к организации совместной деятельности удаленных партнеров через использование сети интернет. Для нас особое значение имеет именно такой тип взаимодействия, поскольку он позволяет практически в любое время осуществлять обмен информацией, оказывать помощь, контролировать процесс выполнения заданий без потери времени на ожидание личной встречи субъектов профессиональной подготовки. Таким образом, для процесса формирования дискурсивно-ценностной компетенции организация сетевого взаимодействия оказывается чрезвычайно продуктивной, поскольку устраняет пространственно-временные ограничения и интенсифицирует деятельность студентов и преподавателя.

В настоящее время оснащение университетов вычислительной техникой и телекоммуникационными средствами находится на достаточно высоком уровне, что позволяет организовать сетевое взаимодействие на любом управленческом уровне, в том числе и на уровне преподавателя и студента. Это обстоятельство позволяет нам рассматривать сетевое взаимодействие как педагогическое условие, потенциально распространяемое для массового применения в современной системе профессиональной подготовки будущих лингвистов.

Полноценное использование возможностей сети интернет требует серьезной подготовки. Во-первых, преподаватель должен создать особый методико-дидактический аппарат, т.е. дидактически целесообразно переложить весь материал на язык инструктивно-поясняющих текстов, которые рассылаются студентам для их самостоятельной работы и, следовательно, должны быть лаконичными, понятными и корректно структурированными. Во-вторых, преподаватель должен быть сам ИКТ-грамотным, способным пользоваться имеющимися техническими возможностями (Skype, электронная почта, социальные сети, ICQ, периферийное оборудование, он-лайн трансляции, веб-камеры, проекторы, факс-модемы и др.), и уметь оперативно обучить студентов работе с этими сетевыми средствами.

Отметим, что основными средствами сети интернет, обеспечивающими продуктивную реализацию сетевого взаимодействия в настоящее время являются: тематические сайты, электронные базы данных и библиотечные системы, он-лайн словари, переводческие программы, социальные сети, интерактивные тренажеры и тесты и др., а само взаимодействие может осуществляться через электронные и виртуальные конференции, он-лайн и офф-лайн консультации, обсуждение в чате, ведение блогов, организацию вебинаров и др.

Образовательная среда, организованная через сеть интернет, дает свободный доступ к информационному обеспечению, стимулирует межличностное взаимодействие, что является ключевым фактором формирования такого специфического вида профессиональной компетенции лингвиста, как дискурсивно-ценностная компетенция. В процессе её формирования сетевое взаимодействие обеспечивает выполнение следующих функций: информационная – обмен сведениями, необходимыми субъектам в процессе взаимодействия; коммуникативная – организация общения между субъектами в процессе взаимодействия; консультативная – оказание помощи преподавателем или другими студентами, разъяснения по решению возникающих проблем; координационная – упорядочение деятельности и взаимодействия субъектов; компенсационная – восполнение выявленных в процессе взаимодействия недостатков профессиональной подготовки и др.

Поскольку данное условие направлено на оптимизацию, прежде всего, внеаудиторной самостоятельной работы студентов-лингвистов, ее дистанционного сопровождения со стороны преподавателя, то технологическая сторона его обеспечения предполагает осуществление следующих обязательных процедур: получение студентами на учебных занятиях заданий для самостоятельного выполнения; проведение инструктажа по организации и регламенту взаимодействия через сеть интернет; подготовка комплекса дидактических материалов по организации самостоятельной работы студентов; выполнение регламента сетевого взаимодействия (ответы на возникающие вопросы, проведение контролируемых мероприятий, оперативная проверка выполненных заданий и редактирование информации и др.) с использованием сервисов университета; непрерывный мониторинг деятельности студентов.

При такой организации сетевого взаимодействия, его субъектами оказываются студенты-лингвисты, преподаватели, работ-

ники библиотеки, сотрудники университета, обслуживающие телекоммуникационные сети, а также субъекты внешней среды (представители профессионального сообщества, носители изучаемого языка, студенты-лингвисты других вузов и т.д.), с которыми организуется взаимодействие в процессе выполнения тех или иных проектов. Именно ориентация на внешнюю среду и установление контактов с ее представителями оказывается важным для будущего лингвиста и формирования у него дискурсивно-ценностной компетенции, образующейся в процессе коммуникативного взаимодействия.

Нами было установлено, что данное условие помимо его основной функции – повышения эффективности процесса формирования дискурсивно-ценностной компетенции, способствует еще и приучению студентов-лингвистов к открытому взаимодействию и решению текущих задач через сеть интернет, что является чрезвычайно важным для их будущей деятельности и адаптации в профессиональном сообществе. Кроме того, данное условие повышает информационную компетентность будущих лингвистов, обеспечивает улучшение их самоорганизации, формирует волевые качества, познавательную самостоятельность, профессиональную направленность и актуализирует профессиональные интересы.

Таким образом, данное условие повышает эффективность функционирования системы формирования дискурсивно-ценностной компетенции за счет интенсификации внеаудиторной самостоятельной деятельности студентов и возможностей их коммуникативного взаимодействия с преподавателем, представителями внешней среды, профессионального сообщества посредством сети интернет.

Организация тьюторского сопровождения профессиональной подготовки будущих лингвистов. Данное условие повышает эффективность функционирования разработанной нами системы формирования дискурсивно-ценностной компетенции у будущих лингвистов за счет оказания студенту своевременной тьюторской помощи со стороны преподавателя, повышения доверия субъектов друг к другу и улучшения психологического климата профессиональной подготовки в целом. В современном образовании тьютором называют организатора и руководителя самостоятельной внеаудиторной работой обучаемых; индивидуального научного руководителя студента [12, с. 342]. Педагогическое сопровождение трактуется в современной литературе следующим образом: это педагогически целесообразная система мер воздействия на процессы образовательной сферы, обеспечивающие снижение отклонений от оптимальной траектории их развертывания [13, с. 47].

Обладая безусловной спецификой, тьюторское сопровождение, является видом сопровождения педагогического, и трактуется как движение тьютора вместе с изменяющейся личностью тьюторанта, рядом с тьюторантом, разрабатывающим и реализующим свою индивидуальную образовательную программу, осуществление своевременной навигации возможных путей, при необходимости – помощь и поддержка [14, с. 237].

Тьюторское сопровождение в нашем понимании – это форма взаимодействия студента с тьютором, координирующая пролонгированную индивидуальную работу, которая проходит в режиме консультаций, общения, обсуждений, совместного творчества. Его ключевая характеристика заключается в осуществлении индивидуального подхода к студенту, оказании ему персональной помощи в освоении индивидуальной образовательной программы, введении в профессиональную среду через собственный опыт, мировоззрение и ценностное отношение к профессии.

Анализ современной научной литературы показал, что тьюторское сопровождение обладает следующими свойствами: 1) является целенаправленной деятельностью, 2) предполагает оказание позитивного влияния на личность студента и его профессиональное становление, 3) опирается на персональный опыт тьютора, 4) требует оперативности в решении возникающих проблем у студента при прохождении индивидуальной образовательной траектории, 5) включает четыре основных направления (информационное, организационное, диагностическое и коммуникативное).

Чтобы охарактеризовать специфику обеспечения данного условия, раскроем указанные направления тьюторского сопровождения в их проекции на процесс формирования дискурсивно-ценностной компетенции.

Информационное направление тьюторского сопровождения заключается в предоставлении студентам информации, необ-

ходимой для формирования дискурсивно-ценностной компетенции, или оказания помощи в ее получении и адекватной интерпретации. Отбор такой информации осуществляется с учетом имеющегося у тьютора опыта и ценностных ориентаций, которые он транслирует студенту. В рамках данного направления тьютор знакомит студентов с нормами, принятыми в обществе и в университете; с традициями нашей страны и стран изучаемого языка; с особенностями профессии лингвиста, правилами его поведения и требованиями к внешнему виду; помогает адекватно интерпретировать информацию о происходящих событиях; оказывает помощь при работе с текущей учебной информацией и т.д. Основные формы взаимодействия в данном направлении: обсуждение, беседы, консультации.

Организационное направление тьюторского сопровождения предполагает оказание помощи в планировании дальнейшей деятельности, как на краткосрочную, так и на долгосрочную перспективу (например, планирование карьеры), регламентацию совместной деятельности, определение ответственности, выбор мероприятий и т.д. При этом тьютор помогает в построении образовательного маршрута, в организации, планировании и осуществлении тех или иных видов учебной деятельности, в сопровождении самостоятельной работы студента и т.д. Основными формами взаимодействия для данного направления являются семинары, консультации, мастер-классы, тренинги, совместное творчество и др.

В рамках диагностического направления тьюторского сопровождения осуществляется мониторинг академического продвижения студента, оценка степени освоения им составляющих дискурсивно-ценностной компетенции, отслеживание степени соответствия изменений студента требуемым положениям его образовательной траектории. Тьютор в условиях данного направления проводит контроль успеваемости, помогает в самостоятельной работе студента, осуществляет диагностику академических достижений будущего лингвиста, его психосоматического состояния, а также творческих способностей и интересов. В данном направлении используются тестирование, экспертиза, наблюдение, анкетирование и др.

Коммуникативное направление тьюторского сопровождения проявляется в общении со студентом. Оно связано с обеспечением благоприятной психологической атмосферы, установлением доброжелательных отношений, снижением уровня тревожности студентов, быстрой адаптацией будущих лингвистов к вузу и профессии в целом. Коммуникативное направление является для нас наиболее значимым, поскольку в большей степени, чем все остальные оказывает положительное влияние на дискурсивно-ценностную компетенцию, которая формируется именно в непосредственном общении. Данное направление предполагает следующие действия тьютора: общение со студентами, оказание им помощи в конфликтных ситуациях, интерпретация ситуаций, установление связи с другими субъектами образовательной и профессиональной среды, обсуждение возникающих проблем, совершенствование профессиональной речи и др. Основными формами тьюторского сопровождения в рамках данного направления являются беседы, консультации, наблюдение и др.

Учитывая вышеизложенное, отметим, что тьюторское сопровождение предполагает непосредственное взаимодействие студента с тьютором и получение от него своевременной помощи в профессиональном продвижении, обеспечивающее снижение риска ошибок, быструю адаптацию в профессии и спокойные и комфортные условия профессиональной подготовки.

Таким образом, реализация данного условия позволяет повысить результативность процесса формирования дискурсивно-ценностной компетенции у будущих лингвистов благодаря своевременной поддержке и помощи тьютора, улучшению психологического климата, повышающего интерес к профессиональному продвижению, формирующего у будущего лингвиста чувство удовлетворения от академических успехов.

Актуализация ценностного аспекта креолизованных текстов. Данное условие обеспечивает повышение эффективности функционирования разработанной нами системы за счет ценностного обогащения содержания учебной деятельности и достижения более четкой интерпретации и усвоения студентами ценностных аспектов информации.

Особым образом оформленный тематический текст, обладающий существенным потенциалом проявления ценностных аспектов заложенной в нем информации, носит название креолизованного текста – текста, структура которого состоит из двух

негомогенных частей: вербальной (языковой / речевой) и невербальной (принадлежащей к другим знаковым системам, нежели естественный язык) [15, с. 180].

В современной науке к креолизованным текстам принято относить газетно-публицистические тексты, тексты рекламы, плакаты, афиши, комиксы, листовки, иллюстрированные художественные тексты и т.д. [16, с. 8]. Исследование показало, что их использование в процессе профессиональной подготовки будущего лингвиста особенно важно, поскольку деятельность данных специалистов связана с непрерывной интерпретацией поступающей информации, точной оценкой ее вербальной и невербальной составляющих, построением ситуационных дискурсов в соответствии с существующими нормами и ценностями.

Обращение к креолизованным текстам, в которых закодированы нормы, ценности и общий смысл передаваемой информации позволяет будущему лингвисту более точно понимать особенности менталитета, традиций, условий жизни людей, типологию отношений, грамотно строить собственное поведение в том или ином дискурсивном контексте.

Данное условие предполагает не просто аналитическое предъявление студентам разного рода креолизованных текстов, но и акцентирование внимания на выявлении тех ценностей, которые в них проявляются и пропагандируются. Отметим, что такая работа носит междисциплинарный характер и позволяет актуализировать разного рода знания будущего лингвиста (языковые, исторические, страноведческие и др.), развивать способность интерпретации символов, метафор, а также сформировать стереотипы поведения в различных типах дискурса.

Реализация данного условия предполагает проведение студентом комплексного анализа креолизованного текста с точки зрения: изображений в креолизованном тексте (символы, иллюстрации, аргументация, имиджевые образы и т.д.) Анализируя и интерпретируя полученную информацию (на плакате, политической карикатуре, в рекламе и т.д.), студент актуализирует имеющиеся знания о стране, временном периоде данного события, людях, причастных к нему, условиях жизни, выделяет соответствующие ценностные ориентации, закодированные в данном тексте, аргументировано объясняет свою позицию и проецирует соответствующий тип дискурса; цвето-шрифтовой символик креолизованного текста (смыслы, экспрессия, эстетика, типология шрифта и др.). Анализируя данный аспект креолизованного текста, студент выявляет его ключевую эмоциональный подтекст, а также за счет чего он создан, оценивает и объясняет расположение текста, выбор цвета, объясняет присутствие подчеркивающих и зачеркивающих линий, стрелок и т.д. При этом постоянное обращение к интерпретации текстов с точки зрения ценностных ориентаций выводит его на новый уровень понимания культуры своей и другой страны; подписей в креолизованном тексте (без подписей, с изображениями и подписями, с текстами и подписями). Студент определяет значение наличия или отсутствия подписи, анализирует ее смысловое содержание и те ценностные ориентации, которые она в себе несет, учится лаконичности использования лингвистических средств. Двойной смысл, который, как правило, присутствует в креолизованных текстах, имеющих подписи, дает дополнительные возможности для выявления ценностных ориентаций и их усвоения; гендерного аспекта креолизованного текста (главный персонаж: мужчина или женщина). Студент определяет роль изображенного персонажа, формулирует существующее в обществе ценностное отношение к нему, моделирует собственное дискурсивное поведение.

Такая причастность к ценностям своей и чужой страны формирует у студента правильное к ним отношение и обеспечивает адекватный учет этих ценностей в процессе продуцирования дискурсов и управления их развертыванием на практике.

Таким образом, данное условие обеспечивает повышение эффективности функционирования разработанной нами системы за счет интенсивной актуализации ценностного аспекта содержания профессиональной подготовки посредством использования креолизованных текстов.

Итак, выявленные и раскрытые педагогические условия оказывают непосредственное влияние на результативность функционирования системы формирования дискурсивно-ценностной компетенции у будущих лингвистов через совершенствование составляющих компонентов данного вида компетенции и являются необходимыми.

Библиографический список

1. Философский энциклопедический словарь. – М., 2006.
2. Бартош, Д.К. Оптимизация профессиональной подготовки студентов-лингвистов: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2011.
3. Мануйлов, Ю.С. Средовой подход в воспитании: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1997.
4. Старшова, М.Н. Средовой подход в профессиональной подготовке молодежи к предпринимательской деятельности: дис. ... канд. пед. наук. – Великий Новгород, 2003.
5. Стрекалова, Н.Б. Средовой подход как фактор формирования информационно-коммуникационной компетентности студентов гуманитарных специальностей: дис. ... канд. пед. наук. – Самара, 2009.
6. Тюмасева, З.И. Экология, образовательная среда и модернизация образования: монография. – Челябинск, 2006.
7. Шевченко, О.Н. Личностно ориентированная образовательная среда как средство развития познавательного интереса будущего инженера: дис. ... канд. пед. наук. – Оренбург, 2004.
8. Шек, Г.Г. Средовой подход как педагогическая инновация и условия его освоения: дис. ... канд. пед. наук. – Елец, 2001.
9. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М., 2001.
10. Берков, В.Ф. Философия и методология науки: учеб. пособие. – М., 2004.
11. Яковлев, Е.В. Педагогический эксперимент: квалиметрический аспект: монография. – Челябинск, 1998.
12. Вишнякова, С.М. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. – М., 1999.
13. Яковлева, Н.О. Сопровождение как педагогическая деятельность // Вестник Южно-Уральского государственного университета. – 2012. – № 4.
14. Ковалева, Т.М. Профессия «тьютор» / Т.М. Ковалева, Е.И. Кобыща, С.Ю. Попова (Смолик), А.А. Теров, М.Ю. Чередилина. – М.; Тверь, 2012.
15. Белицкая, Г.Э. Социальная компетентность личности // Сознание личности в кризисном обществе / под ред. К.А. Абульхановой-Славской [и др.]. – М., 1995.
16. Анисимова, Е.Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов): учеб. пособие. – М., 2003.
17. Цеунов, К.С. Формирование межкультурной компетенции будущих специалистов по связям с общественностью: дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2013.

Bibliography

1. Filosofskiy ehnciklopedicheskiy slovarj. – M., 2006.
2. Bartosh, D.K. Optimizaciya professional'noj podgotovki studentov-lingvistov: dis. ... d-ra ped. nauk. – M., 2011.
3. Manujlov, Yu.S. Sredovoyj podkhod v vospitanii: dis. ... d-ra ped. nauk. – M., 1997.
4. Starshova, M.N. Sredovihyj podkhod v professional'noj podgotovke molodezhi k predprinimatel'skoyj deyatel'nosti: dis. ... kand. ped. nauk. – Velikiy Novgorod, 2003.
5. Strekalova, N.B. Sredovoyj podkhod kak faktor formirovaniya informacionno-kommunikacionnoj kompetentnosti studentov gumanitarnihkh specialnostey: dis. ... kand. ped. nauk. – Samara, 2009.
6. Tyumaseva, Z.I. Ehkologiya, obrazovatel'naya sreda i modernizaciya obrazovaniya: monografiya. – Chelyabinsk, 2006.
7. Shevchenko, O.N. Lichnostno orientirovannaya obrazovatel'naya sreda kak sredstvo razvitiya poznavatel'nogo interesa buduthego inzhenera: dis. ... kand. ped. nauk. – Orenburg, 2004.
8. Shek, G.G. Sredovoyj podkhod kak pedagogicheskaya innovaciya i usloviya ego osvoeniya: dis. ... kand. ped. nauk. – Elec, 2001.
9. Yasvin, V.A. Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu. – M., 2001.
10. Berkov, V.F. Filosofiya i metodologiya nauki: ucheb. posobie. – M., 2004.
11. Yakovlev, E.V. Pedagogicheskiy ehksperiment: kvalimetricheskij aspekt: monografiya. – Chelyabinsk, 1998.
12. Vishnyakova, S.M. Professional'noe obrazovanie. Slovarj. Klyuchevih ponyatiya, terminih, aktual'naya leksika. – M., 1999.
13. Yakovleva, N.O. Soprovozhdenie kak pedagogicheskaya deyatel'nost' // Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. – 2012. – № 4.
14. Kovaleva, T.M. Professiya «tjutor» / T.M. Kovaleva, E.I. Kobitha, S.Yu. Popova (Smolik), A.A. Terov, M.Yu. Cheredilina. – M.; Tverj, 2012.
15. Belickaya, G.Eh. Social'naya kompetentnostj lichnosti // Soznanie lichnosti v krizisnom obthestve / pod red. K.A. Abuljkanovoyj-Slavskoyj [i dr.]. – M., 1995.
16. Anisimova, E.E. Lingvistika teksta i mezhkuljturnaya kommunikaciya (na materiale kreolizovannihkh tekstov): ucheb. posobie. – M., 2003.
17. Ceunov, K.S. Formirovanie mezhkuljturnoj kompetencii budutnihkh specialistov po svyazyam s obthestvennost'yu: dis. ... kand. ped. nauk. – Chelyabinsk, 2013.

Статья поступила в редакцию 24.01.14

УДК 378

Andreychuk V.A. «THEATRE ANTHROPOLOGY» Jerzy Grotowski AS TEACHING EVOLUTION SEARCH. In working with theoretical and pedagogical positions investigates the evolution of education actor having a rich inner world and without a trace transmitting their inner feelings to the viewer. The meaning of «anthropological theater» Jerzy Grotowski in dissolving phenomenon theater phenomenon of life, and this leads to recreating human.

Key words: evolution, education actor destruction stamp spontaneous improvisational act, an act of self-knowledge, psychophysical and voice technology, recreating man.

В.А. Андрейчук, проф. АГАКИ, г. Барнаул, Email: onir@agari.ru

«АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ТЕАТР» ЕЖИ ГРОТОВСКОГО КАК ЭВОЛЮЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИСКАНИЙ

В работе с теоретических и педагогических позиций исследуется эволюция воспитания актера, имеющего богатый внутренний мир и без остатка транслирующего свои внутренние переживания зрителю. Смысл «антропологического театра» Ежи Гротовского в растворении феномена театра в феномене жизни, а это приводит к пересозданию человека.

Ключевые слова: эволюция, воспитание актера, разрушение штампа, спонтанный импровизационный акт, акт самопознания, психофизическая и голосовая техника, пересоздание человека.

(Продолжение. Начало см. в № 6 за 2013 г.)

Второй период (1961 – 1969) – характерен для Гротовского постепенным перенесением центра тяжести с проблем режиссуры на методику работы с актером как «носителем ремесла», а позднее – «самобытной человеческой личностью»; это период обретения технического совершенства в области исполнительского искусства, а затем постепенное ослабление интереса к этой проблеме и переход к другим проблемам (о которых речь пойдет позже), живая заинтересованность *проблематикой мифов и ритуала*, теоретическое обоснование и осуществление в творческой практике концепции *«бедного театра»* и *отрицание традиционного театра*. Здесь, пожалуй, следует остановиться на ключевой для второго периода творчества Гротовского *проблеме мифов и ритуала*.

До того, как началась работа Ежи Гротовского в театре-лаборатории, у него сложилось некое представление о возможностях театра. Оно сформировалось вопреки существующему театру, состоящему из двух групп просвещенных людей: актеров и зрителей. В результате и те и другие выходят из этих встреч еще более просвещенными – однако ничего существенного между ними не происходит, ибо каждая сторона остается пленником определенного типа театральной условности, мышления или идеи. Поэтому Гротовский считал, что путем, ведущим к живому театру, может стать изначальная театральная спонтанность. И он решил, что, коль скоро именно первобытные обряды вызвали театр к жизни, то, значит, через возвращение к ритуалу, в котором участвуют как бы две стороны: актеры (корифеи) и зрители (участники), и можно воссоздать этот церемониал непосредственного живого участия, род взаимности – явление, редкое в наше время.

В чем же заключалась его ведущая идея? В том, чтобы для каждого спектакля по-разному организовывать пространство, ликвидировав концепцию сцены и зрительного зала как мест, существующих отдельно друг от друга. Пример: Монах в трапезной. Он обращается к зрителям: «Позвольте мне исповедаться перед вами» и с этой минуты зрителям навязана определенная ситуация; монах начинает свою исповедь, а зритель, хочет он того или нет, становится исповедником. Или в «Кордиане» Ю. Словацкого зрительный зал был превращен в палату психиатрической лечебницы, отношение к зрителям соответствовало отношению к пациентам, каждый зритель расценивался как больной. Даже врачи (актеры) считались больными и это все превращалось в болезнь эпохи.

Итак, Е. Гротовскому казалось, что, если актер, совершая определенные действия по отношению к зрителю, стимулирует его, вовлекает в совместную игру, провоцируя на определенного рода поступки – движение и жест, напев или словесную реплику, то это может способствовать первобытной общности обряда.

Сделано было несколько спектаклей, в которых реакция зрителей была непосредственной, они как бы втягивались в роли, действуя заодно с актерами. Все это было заранее подготовлено: актеры во время репетиции искали разные варианты своего поведения, имея в виду разные возможные варианты поведения зрителя. Зритель, оказавшись со своего рода агрессией со стороны актера, проявляет, скажем, пять или шесть видов реакции, поэтому подготавливалось несколько вариантов актерского поведения в отношении зрителя – в зависимости от его возможной реакции. И здесь закрадываются сомнения – есть ли в этом искомая подлинность?

Недоставало естественности, хотя со стороны все это производило впечатление толпы, втянутой в движение. Но в реакциях зрителей, когда они действовали как соактеры, высвобождая в себе некую стихийность, многое еще сохранялось от старого театра – в смысле театра штампа, театра банальной спонтанности. Это противоречило структуре спектакля, которая не была банальна и которая в определенные моменты могла служить вдохновляющим началом.

Что же было замечено? А то, что когда режиссер (Е. Гротовский) хотел дать зрителю возможность эмоционального участия – то есть возможность отождествления себя с кем-то, кто несет на себе ответственность за разыгрываемую трагедию, – то зрителя следует отдалить от актеров. Зритель, отдаленный в пространстве, отодвинутый на дистанцию, поставленный в положение кого-то, кто выступает только лишь наблюдателем, даже не принимается во внимание, оказывается в состоянии действительно эмоционально соучаствовать в происхо-

дящем, ибо тогда-то он и может обнаружить в себе древнейшее призвание – призвание зрителя. Это призвание – быть наблюдателем, быть свидетелем. А назначение настоящего свидетеля – запомнить и не забыть. Значит, отдалить зрителя – это дать ему шанс соучастия.

В таком случае распределение пространства в существующем театре несовершенно, так как зрителю в нем раз навсегда отданы и сцена и зрительный зал. И тогда зритель не в состоянии обрести свое изначальное положение, свою позицию свидетеля. Архитектура театрального здания предопределяет его пассивное положение.

Если мы располагаем девственным (не специальным) пространством, тогда сам факт, что зритель либо «встроен», «вмонтирован» в спектакль, находясь с актером как бы в состоянии взаимопроникновения, либо отделен от актера – сам факт этот приобретает многозначность и облегчает зрителю обретение присущего ему врожденного состояния свидетеля.

Следующий вывод: если мы желаем погрузить зрителя в спектакль, в жестокий – если можно так сказать – партитуру спектакля, если мы хотим дать зрителям ощущение дистанции, «отъединенности» по отношению к актерам и даже хотим навязать им это ощущение, в таком случае их надо с актерами перемешать. В спектакле «Акрополь» Е. Гротовский добился в этом смысле интересного результата: здесь два разных мира, ибо актеры предстают отребьем – это человеческие останки, люди из Освенцима, мертвецы; зрители же живые, они пришли в театр после хорошего ужина. Эмоциональное взаимопроникновение здесь невозможно, и чтобы вырвать эту пропасть между двумя мирами, двумя действительностями, двумя типами человеческих реакций, требуется именно смешение их – вопреки видимой логике. Вывод этот очень существен.

Проводя эти исследования, Гротовский старался установить, что могло бы послужить осью искомого ритуала. Это мог быть миф с одной стороны или – с другой – «коллективное воображение». Поскольку режиссер не стремился к воскрешению религиозного театра, то его опыты были опытами «мирского» ритуала. Поэтому нужно было обратиться к опыту минувших поколений т.е. к мифу.

Современный же человек не обладает монолитной системой ценностей, в глубине его существа клубятся желания и стремления, где проявляются его естественные верования (вернее их отсутствие). Эта множественность «вер» и есть болезнь цивилизации. Поэтому с точки зрения театрального феномена Гротовский приходит к выводу, что воскрешение ритуала сегодня – вещь невозможная. Ведь ритуал всегда обращался вокруг той оси, которую составляет акт веры – исповедальный, религиозный акт, понимаемый не только как мифический образ, но как ряд принципов человечества.

Таким образом Гротовский приходит к выводу, что воскрешение ритуала в театре ныне уже невозможно, так как нет и не существует больше исключительной веры, нет единой системы мифических знаков, изначальных первоначальных образов. Он стал брать тексты и удалять из них те части, которые не сохранили жизненной силы и в процессе такого отбора искал нечто такое, что являлось существенным и важным, как опыт предков. Так Гротовский вышел на «очную ставку» с собственными истоками.

Постепенно режиссер полностью отказался от всяких манипуляций со зрителем, перестал провоцировать зрительские реакции. Напротив, он старался забыть о зрителе, о его существовании. Все внимание и все формы работы были сконцентрированы теперь на актерском исполнении. С того момента, как режиссер оставил идею сознательного манипулирования зрителем, он принялся за изучение *актера-творца*.

Начались исследования в сфере органических человеческих реакций, с целью структурировать их впоследствии. С этого и начались самые плодотворные начинания Гротовского: исследования в области актерского поведения и актерской игры. Известно, что актер способен имитировать жизнь. Стали искать такую ситуацию, которая предполагала бы не имитацию жизни и не попытки сотворить фантастическую, воображаемую действительность; ситуацию, в которой можно было бы достичь такой человеческой реакции, такого человеческого поведения, которые были бы одновременны – в буквальном смысле – со спектаклем. В рамках спектакля эти реакции должны быть абсолютно органичны (натуралистичны). К чему же это приводило в результате?

Если актер рассказывает какую-то историю или что-то отыгрывает, это нельзя признать действием, совершаемым в настоящем времени. Самое важное – то, что какое-то действие, какой-то акт актер, безусловно, должен совершить. *Но этот акт должен иметь смысл полного раскрытия самого себя. Это акт исповеди. Этот акт достижим исключительно на опыте личной, собственной жизни – это тот акт, который обдирает с нас оболочку, обнажает нас – выводит в свет.*

Здесь актер должен не играть, а зондировать (исследовать) сферы своего опыта, как бы анализируя их телом и голосом. Он должен отыскивать в себе импульсы, всплывающие из глубины его тела, и с полной ясностью сознания направлять их к тому определенному моменту, когда он должен совершить в спектакле эту исповедь, и к тому определенному сценическому пространству, где это должно произойти.

В тот момент, когда актер достигает этого состояния и действия – акта исповеди, – он становится ФЕНОМЕНОМ (здесь и сейчас); Это не рассказ и не иллюзия – это время настоящее.

Актер открывается, он отдает, вручает нам то, что совершается сейчас, и то, что еще должно совершиться; он открывает себя. Но он должен уметь делать это каждый раз заново. Возможно ли это? Невозможно без ясного видения, потому что иначе бесформенность и хаос неизбежны. Здесь нужна всесторонняя и полная подготовка, иначе актеру пришлось бы беспрерывно задавать себе вопрос: «что я должен делать?». А думая «что я должен делать?», он утерял бы самого себя. Эту подготовку Гротовский и называет партитурой (структурой).

Двигаясь путем структурных построений, надо добиться непрерывной подлинности самого акта – в этом-то и противоречие. Тут важно понять, что само существование этого противоречия логично. Именно в противоречии суть вещей.

Существует импульс, который стремится наружу, а жест – его завершение. В жизни человек находится в живом общении с другими людьми, в недрах тела зарождается импульс, мы его получаем, в ответ рождается отзыв. Это и есть импульсы – брать и отзываться; давать или реагировать. Важно, чтобы актер на основе того, что им уже найдено, мог возобновить свое исповедальное действие – здесь и сейчас, в настоящее время. В этом самая большая трудность.

Итак, актер уже обрел нужную линию – партитуру живых импульсов, мощно укоренившуюся в его «нутре»; обрел то, что может служить исходным пунктом, а затем, уже на этой почве – теперь, здесь, сейчас, это должно исполниться: он должен совершить свою личную исповедь, идя до самой последней границы, вплоть до того, что может даже возникнуть ощущение неправдоподобности. Он должен исполнять то, что мы называем «актом», действием во всей его полноте. Если акт происходит, то актер преступает границу состояния той половинчатости, на которую человек обрел сам себя в повседневной жизни. Тогда исчезает барьер между мыслью и чувством, душой и телом, сознанием и подсознанием, видением и инстинктом, сексом и мозгом; актер, совершив это, достигает полноты. И «после» того, как он оказывается способен воплотить этот акт до конца, он ощущает себя куда менее усталым, чем «до», потому что он весь обновился, обрел исконную неразделенность; и тогда в нем открываются новые истоки энергии.

Если актер сумеет достичь подобного рода акта и к тому же в контрапункте с текстом, полным для нас живого значения, – реакция, которая в нас тогда возникнет, будет содержать в себе специфическое единство индивидуального (мое) и коллективного (общее). Текст может быть и современным. Если он конечно затрагивает нас, а затронуть он может нас только тогда, когда содержит в себе мысли, равные нашим сегодняшним мыслям. Но и этого недостаточно. Он должен поражать нас иначе, достигая основ, самых глубин нашей натуры так, чтобы мы могли в соприкосновении с ним ощутить дрожь – тогда мы поверим, что есть в нем и корни, и нечто еще более существенное – самое простое – *родовое*.

Актер, общаясь как бы с истоками собственной натуры, находит себя – не «другого». Через этот мотив сути (сущности), текст очищается от всего, что не является сутью, действующей на нас подобно голосу из бездны, голосу мертвых. По ступеням этих кристалликов актер поднимается к своему исповедальному акту; *коллективное (родовое) и личное сходятся в этом пункте, – это и есть один из основополагающих моментов акта.*

Именно тогда, когда Гротовский расстался с идеей ритуального театра, он на этот раз обрел его.

В наше время не существует религиозной общности веры, и как зрители мы все являем собой Вавилон. Разъедаемые внутренними противоречиями, в какую-то минуту мы сталкиваемся лицом к лицу с феноменом, вырастающим из недр, из чувствований, из инстинктов, из самых древних истоков, из движений и опыта давно минувших поколений. Но в то же время он просветлен и индивидуален, он существо сознательное и управляющее собой. Это человеческий феномен – актер, и мы видим его перед собой; он переступил границу собственной «розорванности». Это уже не игра – это уже акт (мы же в повседневной жизни без устали ведем игру). Это феномен полного, целостного действия. Поэтому его хочется назвать *тотальным актом*. Актер уже не разделен (внутренние противоречия, половинчатость), в эту минуту в нем нет половинчатости, и сам он существует уже не половинчато. Он ведет партитуру и одновременно открывается до самых крайних пределов, до того самого зерна своего существа, которое Гротовский называет «внутренним бытием», «бытием нутром». И это невозможное возможно. Зритель смотрит, не анализируя и знает только одно – что он оказался перед лицом феномена, несущего в себе неопровержимую *подлинность*. В глубине своего существа он знает, что присутствует при совершении акта; вместе с тем на него действуют и традиционные видения.

Если от спектакля идет излучение, если он «светится», то это возникает от столкновения противоречий (субъективное – объективное, партитура – акт). Излучение в искусстве достигается не через пафос, не через повторение общих мест, а через многослойность произведения, через его структуру, выстроенную на многих уровнях. Чтобы дать жизнь новому существу, нужны два разных существа, которые вызывают к жизни третье. Так, расставшись с идеей ритуального театра, Гротовский опять пришел к нему, но к ритуалу театральному, человеческому – а не к религиозному, через акт, а не через веру. *Не через «знак» (внешнее), а через «родовое» (внутреннее).*

Гротовский утверждает свою глубокую убежденность в том, что реформу драматического искусства следует проводить прежде всего через актера. Все, что вошло в театр из других искусств, считает Гротовский, само по себе может быть прекрасно, но все это в сущности, мешает цели театра, ибо, в отличие от всех прочих искусств, имеющих дело с миром «вообще», театральное искусство имеет дело только с человеком: самая форма этого искусства, объект и одновременно инструмент его исследования – человек, актер – главнейший из главных в создании спектакля. Утверждая примат актера, Гротовский подчеркивал, что между ним и зрителем не должно быть «стен». Театр, в понимании Гротовского, должен «быть партитурой импульсов и реакций человеческого организма», бедным, убогим театром, где все принадлежит актеру. Призывая к отказу от богатства театральной выразительности, декораций, сценической машинерии, режиссер полагал, что театр может быть создан из всего, что находится в пределах вытянутой руки.

Питер Брук писал в предисловии к книге «К бедному театру»: Гротовский уникален. Почему? Потому что, насколько мне известно, еще никто в мире со времен Станиславского не изучал природы актерского искусства – его явлений, его значения, его естества, его и духовно-физически-эмоциональных процессов так глубоко и полно как Гротовский...» [1]. Брук говорит о том, что каждый из английских актеров, сотрудничавших с Гротовским, пережил целую серию потрясений. Потрясение от того, что все, казавшееся очевидным, на самом деле является проблемой, еще требующей решения. Потрясение от осознания своих склонностей к шаблонам. Но и потрясение от раскрытия широких собственных возможностей, остававшимися до сих пор неизвестными.

Смысл экспериментальной педагогики Гротовского заключался в том, чтобы максимально подготовить актера к акту творчества (а не репродукции роли), сделать его способным «жить» в спектакле, быть способным к «лучеизлучению», помочь ему обрести полноту выразительности не только на сцене, но и в жизни. Актер, по терминологии Гротовского, должен позволить образу проникнуть в его душу. «Самопроникновение» роли связано с самораскрытием, с максимальным раскрепощением творческих и личностных возможностей актера. Смысл актерской игры заключается в отдаче себя. Отсюда встает проблема личности актера как носителя культурных ценностей. А уже – далее проблема трансляции своего внутреннего мира. Таким

образом, актер должен проникнуть в глубину своего сознания, отыскать там причину своего бунта и реализовать его в действии. Важность самопознания усваивается актером через организацию нестандартных ситуаций, провоцируемых режиссером-педагогом во время репетиции. Гротовский выделяет четыре этапа тренинга, в результате которых актеру подсказываются следующие состояния:

- шок, в котором актер выходит на очную ставку с самим собой;
- шок, который заставляет человека увидеть свои самые неприглядные стороны;
- шок, который убеждает человека поверить в себя, в свои возможности;
- шок, который ребром ставит вопрос: Почему ты называешь себя артистом?»

Задача тренинга: раскрепощение, освобождение, умение улавливать малейшие изменения психологического, эмоционального состояния, выработка своего собственного психоаналитического языка звуков и жестов, умение входить в состояние транса. Транс – это способность к сосредоточенности особым сценическим способом, и состояние это должно быть достигнуто при минимальном волевым усилие. Другими словами, транс – состояние глубочайшего сосредоточения внимания, всех ресурсов человека на определенном объекте или процессе.

В отличие от режиссеров, предлагающих актерам не быть самим собой, а постоянно обновляться, Гротовский ставил перед своими актерами задачу оставаться собой, и только собой, в полной мере раскрывая потенциальные возможности своей мощной и оригинальной личности. Актер, который нигде на себя не похож, утверждал Гротовский, – дрессированное механическое существо, никому сегодня неинтересное.

Одной из самых распространенных актерских болезней – по Гротовскому – является общая профессиональная и телесная неискренность. Обычно человек – актер раздвоен на «я» и «мое тело» – зерно не только творчества, это и зерно жизни, ее возможной полноты. Гротовский разработал целый комплекс упражнений, благодаря которым можно было преодолеть внутренние барьеры («точки зажатости») или («точки разжатости») тела актера для подведения его к акту полной творческой самоотдачи на основании психической, физической, духовной, телесной целостности его существа.

Гротовский стремился воспитать и воспитал цельного, целостного актера, раскрепостив его психику и тело. Таков лучший из актеров Гротовского – Рышард Чесляк. Про этого актера нельзя было сказать: «он играет», а «он есть», он существует в спектакле, живет в нем. Главным была уже не роль, которую он играл, а он сам. Роль оказывалась лишь предлогом, орудием самооткровения, средством для выявления чувств большого масштаба, самых интимных, глубинных чувств, переживаемых им.

Психологи и психиатры, смотревшие и изучавшие спектакль Гротовского «Стойкий принц», недоумевали: как Гротовский добивается того, что у актера на сцене все признаки состояния аффекта и одновременно высочайший самоконтроль; как актеры добиваются, казалось бы, невозможного: сочетают безусловные рефлекс, произвольные реакции, открывают неожиданное, неведомое в себе и одновременно управляют собой?

Критик Афанасьев вспоминает: «удивительное зрелище ни на что ранее виденное не похожее. Вы входите в большую, высокую (в два этажа) комнату, поднимаетесь на помост и садитесь на грубую деревянную скамью; такие скамьи расположены по четырем сторонам прямоугольника. Перед вами барьер, вверху черная бесконечность, внизу яма, дно которой представляет собой пустую площадку, ограниченную вертикальными стенами. Три резких прожектора освещают сверху небольшой столик, стоящий на площадке. На скамье разместилось не более сорока человек – это зрители. Не очень-то удобно сидеть на этой узкой скамье – ничего похожего на обычные театральные кресла. Понаблюдав все это кажется мистификацией и в то же время испытываешь какое-то тревожное чувство ожидания, против воли подчиняясь воздействию этого странного театра. Начинается спектакль. Не буду описывать его, – облечь в рациональные понятия то, что происходило на сцене, невозможно. Но впечатление это производило огромное. Пожалуй, никогда еще я не испытывал в театре такого полного, почти физического ощущения стойкости и мужества человека, идущего на смерть. Человека, умирающего, чтобы не предать».

Конечно, пьеса Кальдерона-Словацкого явилась лишь отправным пунктом для спектакля, только в самых общих чертах

наметила сценическую ситуацию. На протяжении часа, что идет спектакль, обнаженный человек в набедренной повязке сопротивляется соблазнам, уговорам, насилию. Высшего напряжения драма достигает, когда героя хотят оскотить – согласись он на это, жизнь будет ему сохранена. Он отказывается, – не желая потерять свою человеческую природу. Метафора до жестокости ясна. Жестокая, обнаженная правда страданий мужества – главное в этом спектакле. И понимаешь: для такого искусства нужна действительно особая школа актера, тело которого, сохраняя свою природу, становится вместе с тем послушным инструментом, голос звучит музыкой, а темперамент идет от полного слияния с тем, что происходит на сцене. Таким актером является Рышард Чесляк. Его игра – это страшное физическое напряжение. До боли отчетливо передаются нам его телесные страдания. И вместе с тем – это высокое, самозабвенное чувство, жестокая правда реальности.

Ежи Гротовский говорил, что в своих поисках он опирается на опыт многих и разных художников и философов – от традиционной пекинской драмы до Фрейда. Но если есть художник, которому он действительно обязан, то это Станиславский. Не скрою, сначала мне показалось, что за этим кроется либо парадокс, либо кокетство. Но вскоре я понял, что при резком расхождении с теорией Станиславского, что-то существенное в самом деле роднит опыты Гротовского с тем, чего искал великий русский режиссер. Это «что-то» заключается в органической природе действующего актера, в том, что он не понуждает себя верить в происходящее и, уж во всяком случае, не изображает чувства героя, а действительно испытывает их, находится в физическом единстве с героем, ибо сценическая ситуация становится для актера реальной обстановкой. Гротовский требует от актера буквального ответа: что он будет делать в реальной обстановке сегодняшнего спектакля?

Есть у этого театра еще одно свойство. Когда вы смотрите спектакль, то чувствуете не только полную, не переходящую, однако, в экстаз, самоотдачу актеров, совершенного слияния их физического и психического начал. Вы ощущаете еще небывалую активность спектакля – словно актеры атакуют зрителя, наступают на его природу, его сознание и эмоции. Этот накал добела, содержащийся в опытах Гротовского, побуждает задуматься и художников иной эстетической веры о действенной, захватывающей силе искусства» [2].

Одним из главных компонентов в творчестве Гротовского была импровизация. Каждый его спектакль был не только новым сценическим произведением, но и новым драматическим творением, «изменяющим свой облик и даже свое философское содержание в зависимости от отношений, которые возникли между исполнителями и зрителями данного, конкретного спектакля».

Тренинг, разработанный Гротовским, позволял актерам добиваться технического совершенства, едва ли не превышающего, по словам Брука, человеческие возможности. Однако сам тренинг, «будучи наивысшей формой актерской техники», не истощивал содержание представленного на суд публики зрелища. Смысл его обнажался только в процессе общения актеров друг с другом и со зрительным залом.

Необычайная стремительность темпа, диссонирующие смены ритма, непривычная для зрителей традиционного театра накалированность всей атмосферы спектакля, владение секретами мускульно-лицевой и био-акустической систем, движение и жест, доведенные до совершенства, необычайная сила и выразительность голоса, – все это доступно было актерам Гротовского. Благодаря экспериментам Гротовского существенно раздвинулись представления о границах физических возможностей актера. Однако, по мнению исследователей, Н. Башинджагян и С. Ростокского – комплексная методика воспитания актера, предложенная Гротовским, в рамках которой он сочетал рациональные зерна различных европейских тренировочных систем – методики Дельсанта и Далькроза, элементы биомеханики Мейерхольда, приемы индийского и японского театра не были для него самоцелью. Основная заслуга Гротовского, по мнению критиков, заключается в другом – «в предельной интенсификации не только телесной сферы актера, но главным образом духовно-психической, эмоциональной структуры его личности». (2). Благодаря экспериментам Гротовского, были открыты многие, неизвестные до сих пор возможности пластики, ритма, движения, как конструкторные элементы спектакля.

(Продолжение в следующем номере)

Библиографический список

1. Брук, П. Пустое пространство. – М., 1976.
2. Бартошевич, А. Фестиваль в Варшаве // Вопросы театра. – М., 1977.

Bibliography

1. Bruk, P. Pustoe prostranstvo. – M., 1976.
2. Bartoshevich, A. Festivalj v Varshave // Voprosih teatra. – M., 1977.

Статья поступила в редакцию 18.10.13

УДК 811:378.261

Karamnov A.S. LANGUAGE EVALUATION OF COURSEBOOKS OF ENGLISH IN THE FREE FORMAT. The article addresses the issue of the language evaluation of coursebooks of English. It is suggested that the evaluation can be conducted in different contexts of use including the free format which allows educators to assess the linguistic properties of textbooks without filling in multiple criteria-based forms or using sophisticated electronic applications.

Key words: coursebooks of English, language evaluation, assessment criteria, ESP, professional terminology.

А.С. Карамнов, аспирант каф. лингвистики и лингводидактики Тамбовского гос. университета им. Г.Р. Державина, г. Тамбов. E-mail: k.a.s.89@mail.ru.

ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА УЧЕБНИКА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СВОБОДНОМ ФОРМАТЕ

В статье рассматривается вопрос оценивания языка учебников английского языка. Предлагается, что проведение процедуры оценки может осуществляться в разных контекстах ее использования, включая свободный формат, при котором учителям и преподавателям не нужно заполнять многочисленные бланки со списками критериев качества пособий, а также не понадобится обращаться к средствам электронной обработки текстовой информации.

Ключевые слова: учебники английского языка, лингвистическая экспертиза, критерии оценки, английский в специальных целях, профессиональная терминология.

Повышение качества образовательного процесса зависит от множества показателей. Непосредственную роль в обеспечении и поддержании качества образования играют учебные ресурсы, среди которых особое место отводится учебникам и учебным пособиям.

Учебно-методические комплексы (УМК) по английскому языку в настоящее время являются одними из наиболее разработанных ресурсов в рамках конкретных учебных дисциплин. Это, прежде всего, определяется широким спектром компонентов, входящих в УМК. Так, помимо традиционной книги для студента, рабочей тетради и книги для учителя, нередко можно найти УМК с книгой для родителей, аудио- и видеоприложениями, компьютерными программами, грамматическими справочниками, книгами для дополнительного чтения, сборниками тестов и другими составляющими.

В этой связи представляется важным вопрос о том, какой учебник или учебное пособие следует выбрать для осуществления образовательной деятельности и достижения успешных результатов. Так как компонентный состав УМК и авторские методические концепции, заложенные в них, не являются абсолютными показателями качества учебников и пособий, следует среди прочих равнозначных критериев обратить внимание на лингвистическую сторону учебных изданий по английскому языку.

Кроме этого, в свете внедрения новых образовательных стандартов и в перспективе разработки профессионального стандарта для российских учителей, совершенствование таких предметных компетенций, как компетенции пользователя, разработчика и рецензента учебно-методических материалов приобретает особую значимость [1].

Форматы экспертной оценки. Экспертная оценка языка учебников и учебных пособий представляет собой комплексную процедуру и может осуществляться в нескольких форматах. В рамках свободного формата учителя и преподаватели могут оценить языковую сторону анализируемых изданий, опираясь на собственный профессиональный опыт и языковую интуицию.

Бланковый формат оценки языка учебных пособий и учебников подразумевает использование многочисленных опросников с критериями, определяющими степень соответствия конкретного показателя или параметра качества книги установленным эталонам [2-4].

Отметим также корпусный формат лингвистической оценки учебников и учебных пособий по английскому языку. В рамках этого подхода содержание анализируемых изданий принимается за языковой корпус, и его оценка осуществляется на основе количественных показателей с использованием корпусных менеджеров (программ автоматической обработки текстовых массивов) [5-7].

Подробное рассмотрение бланкового и корпусного форматов не входит в задачи данной статьи, поэтому остановимся на первом, свободном формате лингвистической оценки учебников и учебных пособий по английскому языку.

Основным преимуществом такого формата является то, что каждый учитель и преподаватель может самостоятельно им воспользоваться, не вникая в тонкости компьютерной обработки текстовых данных и не обращаясь к готовым опросным листам, которые могут оказаться неудовлетворительными в контексте определенной учебной ситуации.

Вместе с тем, даже свободный формат может быть охарактеризован с точки зрения выполнения последовательности шагов с получением конечного результата и составлением заключения о языковой стороне анализируемого издания.

Ход исследования. Обратимся в качестве примера к процедуре оценки языка учебника английского языка в свободном формате, которая была выработана в рамках мастер-классов по соответствующей тематике в ходе проведения научно-практической конференции «Преподавание английского языка в профессиональном контексте» (Тамбов, 15 ноября 2013 г.).

В качестве объектов исследования были выбраны УМК издательства «Express Publishing» из серии «Career Paths». Этот выбор был обусловлен растущей потребностью в обеспечении качества обучения языку в специальных целях. Серия «Career Paths» состоит из более 50 книг, тематический охват которых объединяет такие области, как медицина и медсестринское дело, полиция и военная служба, туризм и гостиничный бизнес, бухгалтерское и банковское дело, сельское хозяйство и инфраструктура, архитектура и строительное дело, бизнес и коммерция, спорт, кулинария и другие.

Каждая книга серии содержит три раздела, различающиеся по уровню сложности языкового материала. В каждом уроке («юните») имеются задания, проверяющие владение навыками

чтения с пониманием и слушания, упражнения, расширяющие словарный запас, а также создаются условия для тренировки продуктивных умений говорения и письма.

На первом этапе проведения лингвистической оценки охарактеризованных выше учебных пособий участникам, среди которых были учителя школ и преподаватели вузов, было предложено выбрать себе учебник по интересующей их тематике и, не заглядывая внутрь книг, предположить, какие темы могут быть представлены в содержании.

Так, со стороны слушателей были высказаны предположения о том, что в учебнике «Sports» должны иметься такие темы, как «Competitions», «Activities», «Equipment», «Games and Rules», «Rivalry», «Clubs», «Champions». Учебник «Information Technology» должен освещать такие темы, как «Devices», «Gadgets», «Information types», «Computer parts», «Fixing technical problems». В пособии «Engineering», по мнению респондентов, должны быть такие тематические области, как «Safety», «Types of equipment», «Design», «Pollution», «Physics».

После ознакомления непосредственно с содержанием пособий оказалось, что представить себе тематику учебника английского языка для специальных целей не очень просто. Большинство предположений не нашли своих соответствий в учебниках.

В этой связи слушателям было предложено обозначить темы, которые показались им неожиданными, но важными с точки зрения включения их в учебник. Так, в книге «Business English» были отмечены темы «Ordering numbers», «Achieving perfection», «Quality standards»; в учебнике «Information Technology» были выделены заголовки «Banking», «Robotics», «Improving health»; в пособии «Environmental Science» были отобраны такие темы, как «Urbanization» и «Basic units of life».

В ходе обсуждения участники мастер-класса пришли к выводу о том, что каждый учебник разработан тематически достаточно полно.

На втором этапе оценивания языковой стороны учебников английского языка для специальных целей слушателям было предложено определить, исходя из заголовков «юнитов», в каких из них больше, чем в других, выражена языковая специфика, и выписать соответствующие термины.

Среди специальной лексики из учебника «Civil Aviation», например, были названы слова «radio», «broadcasts», «air traffic control». В пособии «Information Technology» внимание привлек новый для участников мастер-класса термин «cloud computing», который характеризует технологии, позволяющие пользоваться приложением на нескольких устройствах в реальном времени и хранить данные на виртуальных носителях информации. В учебнике «Nursing» были отмечены такие термины, как «surging» и «CKD» (chronic kidney disease). В свою очередь, в издании под названием «Sports» респонденты выявили множество терминов, связанных с описанием правил различных спортивных игр, мест их проведения и спортивного инвентаря (например, «golf clubs», «pitch», «rink»).

В дополнение к описанным выше действиям в рамках второго этапа оценки, слушатели также оценивали лексическую сторону анализируемых пособий в процессе работы с глоссарием, который приводится в изданиях. Участникам было предло-

жено просмотреть указанный раздел и выбрать несколько выражений, определить значение которых было сложнее всего.

Так, среди таких терминов назывались слова «benchmarking» (учебник «Business English»), «pop-up» и «piggy back» (учебник «Electronics»), фразы «cook the books» (учебник «Management») и «aircraft upset» (учебник «Civil Aviation»).

В результате анализа рассматриваемых пособий на предмет выраженности языковой специфики, обусловленной тематикой и предназначением книг, был сделан вывод о том, что продуктивная работа с учебниками потребует от учителя «языковых» знаний и дополнительной подготовки к занятиям.

На третьем этапе лингвистической оценки учебников внимание было уделено грамматической специфике исследуемого материала. Участники мастер-класса попытались определить грамматические потребности студентов, на которых рассчитаны учебные книги, исходя из заложенного в них грамматического содержания.

Принимая во внимание тот факт, что все «юниты» в учебниках построены одинаково и имеют типовую структуру, включая длину текстов, слушатели сконцентрировались на анализе двух-трех уроков.

В итоге было выявлено, что, с грамматической точки зрения, пособия написаны доступным языком. Так, в основном в текстах используются простые времена (простое настоящее и простое продолженное, простое прошедшее и будущее), повелительные предложения («Grab...», «Come...», «Help...»), формы настоящего времени пассивного залога с модальными глаголами («can be used», «must be used»).

Обсуждение результатов и выводы. По итогам проводимого мастер-класса, в ходе которого участники оценивали лингвистический компонент учебников английского языка в специальных целях, был составлен ряд общих выводов. Во-первых, лексическое наполнение книг отражает широкий тематический спектр профессионально ориентированных учебных текстов, содержащих большое количество незнакомых современных слов, о которых учителя раньше не слышали или не знали терминов, обозначающих то или иное понятие. Во-вторых, в учебниках наблюдается баланс между специфической и общепотребительной лексикой, что будет способствовать пониманию и переводу текстов в случае такой необходимости. В-третьих, грамматика учебников английского языка в специальных целях ограничена и представлена простыми синтаксическими конструкциями.

Таким образом, процедура оценки языка учебников английского языка в свободном формате может осуществляться в три этапа. Первая стадия включает в себя рассмотрение содержания пособия и его тематический охват. Вторым шагом является анализ лексического состава текстового наполнения учебника с учетом его языковой специфики и общей направленности на обучение в определенном контексте (в общих, специальных, академических целях). На третьем этапе в центре внимания оказывается грамматический материал учебной книги, анализ которого позволяет судить о том, удовлетворяет ли он грамматическим потребностям потенциальных студентов, которые будут пользоваться учебником.

Библиографический список

1. Мильруд, Р.П. Компетентность учителя иностранного языка / Р.П. Мильруд, А.С. Карамнов // ИЯШ. – 2012. – № 1.
2. Cunningsworth, A. Evaluating course materials // Teacher Training. – London, 1979.
3. Sheldon, L.E. Evaluating ELT Textbooks and Materials // ELT Journal. – 1988. – № 42(4).
4. Williams, D. Developing Criteria for Textbook Evaluation // ELT Journal. – 1983. – № 37(3).
5. Карамнов, А.С. Модель создания корпуса учебника английского языка // Научный диалог. – 2013. – № 2(14).
6. Yang, Y., Wang X. Research and Design of Computer-Aided English Textbook Evaluation System / Y. Yang, X. Wang // First International Workshop on Education Technology and Computer Science. – 2009. – Vol. 3.
7. Wang X. A Study of College English Coursebook Evaluation System // The 7th International Symposium on Applied Linguistics and Language Teaching. – 2006. – Vol. 1.

Bibliography

1. Miljrud, R.P. Kompetentnostj uchitelya inostrannogo yazihka / R.P. Miljrud, A.S. Karamnov // IYaSh. – 2012. – № 1.
2. Cunningsworth, A. Evaluating course materials // Teacher Training. – London, 1979.
3. Sheldon, L.E. Evaluating ELT Textbooks and Materials // ELT Journal. – 1988. – № 42(4).
4. Williams, D. Developing Criteria for Textbook Evaluation // ELT Journal. – 1983. – № 37(3).
5. Karamnov, A.S. Modelj sozdaniya korpusa uchebnika angliyskogo yazihka // Nauchniy dialog. – 2013. – № 2(14).
6. Yang, Y., Wang X. Research and Design of Computer-Aided English Textbook Evaluation System / Y. Yang, X. Wang // First International Workshop on Education Technology and Computer Science. – 2009. – Vol. 3.
7. Wang X. A Study of College English Coursebook Evaluation System // The 7th International Symposium on Applied Linguistics and Language Teaching. – 2006. – Vol. 1.

Статья поступила в редакцию 18.01.14

УДК 378. 016

Lashkov A.V. METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE FORMATION OF LEADERSHIP SKILLS AT BACHELORS OF TOURISM IN A HIGHER EDUCATION INSTITUTION. Theoretically and methodological bases of process of the formation of leadership skills at bachelors of the tourism that determine the complex of the corresponding methodological approaches and the principles are opened in the article. Author's views of realization of the system, person-centered and activity approaches to the formation of qualities of the leader at the higher education institution are presented.

Key words: bachelor of tourism, leadership skills, the higher school, methodological approach, principle.

А.В. Лашков, аспирант СурГПУ, э. Сургут, E-mail: lashkovall@rambler.ru

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ У БАКАЛАВРОВ ТУРИЗМА В ВУЗЕ

В статье раскрыты теоретико-методологические основания процесса формирования лидерских качеств у бакалавров туризма, определяющие совокупность соответствующих методологических подходов и принципов. Представлены авторские взгляды на реализацию системного, личностно ориентированного и деятельностного подходов к формированию качеств лидера в высшей школе.

Ключевые слова: бакалавр туризма, лидерские качества, высшая школа, методологический подход, принцип.

В настоящее время резко увеличились темпы роста рынка работ в сфере туризма, спрос на профессионально подготовленные кадры намного превышает предложение. Проблема заключается не в том, что не хватает выпускников профильных образовательных учреждений, а в уровне их профессиональной подготовки и низкой трудовой мотивации.

Согласно ФГОС ВПО по направлению подготовки 100400 «Туризм», областью профессиональной деятельности бакалавров является разработка и реализация туристского продукта, обладающего качествами, удовлетворяющими требования потребителей, организация комплексного туристского обслуживания в основных секторах туристской индустрии. В связи с этим, высшие учебные заведения готовят бакалавра к следующим видам профессиональной деятельности: проектная, производственно-технологическая, организационно-управленческая, сервисная, научно-исследовательская.

Особое внимание следует обратить на требования к результатам освоения основных образовательных программ бакалавриата по интересующему нас направлению. Выпускник вуза должен овладеть такими профессиональными компетенциями, как готовность к применению основных методов проектирования в туризме, готовность к разработке туристского продукта на основе современных технологий, способность принимать управленческие решения в организации туристской деятельности, способность к эффективному общению с потребителями туристского продукта и др.

В связи с этим, специалисту в сфере туризма необходимо хорошо разбираться в географии, обладать знаниями страноведческого характера, уметь пользоваться специализированными компьютерными программами, знать основы юриспруденции, владеть одним или двумя иностранными языками и др. Кроме того, большое значение для успешной профессиональной деятельности будут иметь такие личностные качества выпускника, как коммуникабельность, ответственность, стрессоустойчивость, артистизм, лидерство. Лидерские качества позволяют будущим профессионалам уверенно ставить новые задачи и находить эффективные пути их решения.

Сравнительный анализ различных подходов к определению лидерских качеств позволяет выявить основные тенденции, которые могут быть использованы при разработке модели современного лидера.

Л.Д. Кузнецова, В.В. Манихин, А.С. Огнев выделили следующие компетенции лидера:

- мотивация к достижению,
- стремление к саморазвитию,
- креативность,
- умение вдохновлять, заражать идеями,
- управленческая компетентность (способность к постановке целей, способность прогнозировать, принимать решения, побуждать других к действию, контролировать),

– умение действовать в ситуациях неопределенности (ориентироваться на главное, структурировать ситуацию с учетом решаемых задач),

- социальная ответственность,
- знания и умения в специальных областях (управление общественной организацией, командообразование, национальная социально-политическая система и др.) [1].

Наиболее значимыми практическими умениями лидера, на наш взгляд, являются умения мыслить глобальными категориями, предвидеть потенциальные возможности людей, способствовать их развитию, действовать в соответствии с провозглашенными ценностями, демонстрировать личные достижения и успехи на основе знания технологий и др. Вместе с тем, теоретический анализ и результаты исследований позволили обозначить следующие лидерские качества: ясность гражданской позиции, целостность мировоззрения, ориентация на здоровый образ жизни, социальная активность, критичность мышления, креативность, осознание приоритетов, способность преодолевать препятствия, энергичность, оптимизм, стрессоустойчивость, эмпатия и др.

Теоретико-методологические основания заявленного нами процесса формирования лидерских качеств у бакалавров туризма определяют комплекс стратегических направлений исследования и совокупность соответствующих методологических подходов. В теории и практике профессионального образования намечалась тенденция синтеза уже ранее известных теоретико-методологических подходов, отдельные элементы которых просматриваются на протяжении всей истории познания человеческой мысли и могут быть детерминированы в русле развития изучаемой нами проблемы.

Учитывая обозначенную тенденцию, считаем, что теоретико-методологические основания формирования лидерских качеств у бакалавров туризма можно представить в виде целостной интеграции: теоретико-методологическая стратегия, выявляющая направления теоретического исследования и фиксирующая его общий план определена системным подходом; в качестве практико-ориентированной тактики исследования выбраны личностно ориентированный и деятельностный подходы, составляющие конкретно-научную методологию.

В заявленном нами *системном подходе* процесс формирования у студентов лидерских качеств изучается с позиции внутренних и внешних системных свойств и связей, обуславливающих целостность данного объекта, его устойчивость, внутреннюю организацию и функционирование как определенного целого. Методология системного подхода представлена в трудах А.Н. Аверьянова, В.Г. Афанасьева, И.В. Блауберга, В.Н. Садовского, Э.Г. Юдина и др. Его педагогическая интерпретация дана в работах В.П. Беспалько, Ю.А. Конаржевского, Н.В. Кузьминой, В.А. Сластенина, В.А. Якунина и др.

В нашем случае системный подход позволил исследовать лидерство как многомерную, многоуровневую и полифункциональную систему, а сам процесс формирования лидерских качеств – как целостное образование, ключевыми признаками которого являются: рассмотрение данного процесса как элемента системы более высокого порядка, его способность делиться на элементы, представление его в виде открытой системы. Использование системного подхода позволило обеспечить целостность и структурированность исследуемого процесса, взаимосвязь и взаимозависимость его отдельных компонентов.

Личностно ориентированный подход представляется как своего рода методическая ориентация в педагогической деятельности, которая позволяет посредством опоры на систему взаимосвязанных понятий, идей и способов действий обеспечить и поддерживать процессы самопознания, самосовершенствования и самореализации личности студентов, развития их индивидуальности.

В основе личностно ориентированного подхода находится идея о переходе от субъект-объектных к субъект-субъектным отношениям. Соответствующие положения личностно ориентированного подхода получили разработку в исследованиях Н.А. Алексеева, В.А. Беликова, Е.В. Бондаревской, Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, В.В. Серикова, И.С. Якиманской и др.

Личностно ориентированный подход задает концептуальные основания для переосмысления целей, содержания и технологического взаимодействия субъектов, активизации их личностных функций. Содержание личностно-ориентированного образования призвано помочь человеку в выстраивании собственной личности, определении собственной личностной позиции в жизни: выбрать значимые для себя ценности, овладеть определенной системой знаний, выявить круг интересующих научных и жизненных проблем, освоить способы их решения, открыть рефлексивный мир собственного «Я» и научиться управлять им [2].

Такой подход дает возможность учесть индивидуальные особенности бакалавров туризма как активных и самостоятельных субъектов профессиональной подготовки. Его реализация находит отражение в обеспечении личностно ориентированной направленности процесса формирования у студентов лидерских качеств. Личностно ориентированный подход предполагает самостоятельность студентов в процессе обучения, учет их образа жизни, нравственных ценностей, перераспределение ролей преподавателя и бакалавра: ограничение ведущей роли педагога, присвоение ему функций помощника, консультанта, советника. По нашему мнению, признание обучающихся главной действующей фигурой всего образовательного процесса особо значимо для формирования их лидерских качеств в высшей школе.

Использование *деятельностного подхода* определяется нами необходимостью придания исследуемому процессу социально и личностно значимого смысла, структурирования предметной деятельности студентов, а также определения этапного характера формирования лидерских качеств у бакалавров туризма. Основоположниками деятельностного подхода считаются А.Н. Леонтьев [3] и С.Л. Рубинштейн [4]. Данный подход отражает положения теории деятельности (А.Н. Леонтьев), концепции личностно-деятельностного опосредования (А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн), теории учебной деятельности (И.И. Ильясков, А.К. Маркова, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин). В соответствии с деятельностным подходом движущие силы и направленность развития определяются совместной деятельностью людей. Основным условием психического и личностного развития является согласующаяся с логикой внешнего

объекта, организованная другим человеком и совместно с ним выполняемая деятельность.

Деятельностный подход позволяет выявить внутриличностный психолого-педагогический механизм и условия формирования у студентов лидерских качеств с ориентацией на наиболее полную реализацию их внутренних возможностей и резервов. Идея деятельностного подхода связана с деятельностью как средством становления и развития субъектности бакалавров. В ходе использования различных приемов и методов работы у студентов появляется возможность выбирать, оценивать и конструировать те виды деятельности, которые в большей степени свойственны их природе, удовлетворяют их потребности в саморазвитии и самореализации [5]. Суть процесса формирования лидерских качеств с точки зрения деятельностного подхода заключается в том, что в центре внимания стоит совместная деятельность студентов и преподавателей. Деятельностный подход при этом учитывает характер и условия смены типов деятельности в решении поставленной задачи.

По нашему мнению, успешному формированию лидерских качеств у бакалавров туризма будут способствовать следующие основные общедидактические и специфические принципы образования:

- научности: усвоение теоретических основ науки является базой для формирования спроецированных профессиональных умений и личностных качеств;
- системности: целостное представление и обоснование образовательного процесса по обучению студентов, обеспечение взаимосвязи элементов и этапов его реализации; выявление интегральной системы качеств, определяющих лидерство бакалавров туризма;
- релевантности: изучение современных тенденций и перспектив развития туризма в России и за рубежом, изменение требований к работнику в сфере туризма, что необходимо для процесса формирования у него лидерских качеств;
- активности и сознательности студентов: четкое осознание собственных целей, проявление инициативы, совместное с преподавателем решение творческих профессиональных задач как необходимое условие результативности обучения;
- проблемной ориентированности: актуализация и стимулирование обучаемого к личностному росту, его исследовательской активности, самостоятельному обнаружению и постановке профессиональных задач;
- интегративных связей: возможность использования профессиональных знаний и умений на любом занятии, а также в ходе учебной и производственной практик, научно-исследовательской работы.

Представленные нами методологические подходы и принципы в своей совокупности обеспечивают методологическую основу проектирования процесса формирования лидерских качеств у бакалавров туризма. При этом каждый из них несет свою уникальную функцию. Так, системный подход образует теоретико-методологическую стратегию, а личностно ориентированный и деятельностный – практико-ориентированную тактику исследования. Теоретико-методологическая стратегия выявляет общее направление теоретического исследования, фиксирует его общий план. Подходы, составляющие практико-ориентированную тактику исследования, раскрывают особенности практического осуществления процесса формирования лидерских качеств, определяют механизмы и процедуры реализации данного процесса в реальных условиях профессиональной подготовки будущих специалистов в сфере туризма.

Библиографический список

1. Кузнецова, Л.Д. Лидерство и командообразование / Л.Д. Кузнецова, В.В. Манихин, А.С. Огнев. – М., 2008.
2. Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – М., 1996.
3. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1977.
4. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / послесл. К.А. Абульхановой-Славской, А.В. Брушлинского. – СПб., 1998.
5. Лашкова, Л.Л. Развитие коммуникативного потенциала у будущего педагога в вузе: монография / Л.Л. Лашкова, И.В. Резанович. – М., 2011.

Bibliography

1. Kuznetsova, L.D. Liderstvo i komandobrazovanie / L.D. Kuznetsova, V.V. Manikhin, A.S. Ognev. – M., 2008.
2. Yakimanskaya, I.S. Lichnostno-orientirovannoe obuchenie v sovremennoy shkole / I.S. Yakimanskaya. – M., 1996.
3. Leontjev, A.N. Deyatel'nostj. Soznanie. Lichnostj. – M., 1977.
4. Rubinshtejn, S.L. Osnovih obthej psikhologii / poslesl. K.A. Abul'khanovoj-Slavskoj, A.V. Brushlinskogo. – SPb., 1998.
5. Lashkova, L.L. Razvitie kommunikativnogo potencijala u buduthego pedagoga v vuze: monografiya / L.L. Lashkova, I.V. Rezanovich. – M., 2011.

Статья поступила в редакцию 20.01.14

УДК 378.036: 792.071

Moskovtsev S. G. TO A QUESTION ABOUT THE ESSENCE AND STRUCTURE OF THE AESTHETICAL CULTURE OF THE FUTURE ACTOR. In the article grounded the necessity of development aesthetical culture as professionally important communicative quality in future actors; disclosed the essence and contents of aesthetical culture of future actors is given.

Key words: Aesthetical culture, the essence and contents, future actors.

С.Г. Московцев, аспирант каф. педагогики профессионального образования МарГУ,
г. Йошкар-Ола, E-mail: moskowzew-serch@yandex.ru

К ВОПРОСУ О СУЩНОСТИ И СОДЕРЖАНИИ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО АКТЕРА

В статье обосновывается необходимость формирования эстетической культуры как профессионально значимого качества будущих актеров; раскрывается сущность эстетической культуры актера и ее содержание, обосновывается взаимосвязь ее структурных компонентов.

Ключевые слова: эстетическая культура, сущность, содержание, будущие актеры.

Актерское искусство является одной из сфер человеческой жизнедеятельности, оказывающей значительное влияние на развитие креативности личности. Сфера театрального искусства, предполагающая выявление и реализацию вариативных инновационных путей и форм самовыражения, способствует развитию уникальности личности, ее самореализации на глубинном психологическом уровне. Основными качествами актерского искусства являются внутренняя свобода, раскрепощенность, творческая активность, способность к мобилизации психоэмоциональных возможностей личности. Развитие перечисленных качеств актера тесно связано с формированием его эстетической культуры в процессе профессиональной подготовки.

Проблемы культурно-эстетического развития, духовного обогащения будущих деятелей культуры и искусства в годы их учебы издавна привлекали и продолжают привлекать внимание исследователей и педагогов-практиков. В частности, различные аспекты содержания и сущности эстетической культуры личности, ее структуры изучали М.С. Каган [1], Н.И. Киященко [2], А.И. Комарова [3], Н. Б. Крылова [4] и др. Проблема эстетического воспитания отражена в работах А.А. Абдуллиной [5], Л.А. Воловича [6] и др.

В современной отечественной науке существует несколько определений понятия «эстетическая культура».

В.И. Самохвалова, исходя из сущности феномена «культура», определяет эстетическую культуру как способность личности осознавать смысл собственной деятельности, адекватно её выстраивать, организуя и регулируя при этом свои отношения с действительностью [7, с. 41]. Соответственно, по мнению автора, эстетическая культура представляет собой комплекс способностей, развитых до определенного уровня, на основе которых личность может воспринимать, переживать, оценивать и осмысливать действительность в соответствии с законами красоты, расширяя содержание и формы своей деятельности в имеющихся условиях. Качества и способности человека, включенные в содержание эстетической культуры, составляют основу его характера.

По мнению В.В. Бычкова, эстетическая культура – это совокупность феноменов, институтов, практик, поведения, мироощущения, текстов, так или иначе связанных с актуализацией, реализацией, фиксацией эстетического опыта человечества определенного этапа культурно-исторического бытия или отдельного человека [8].

В трактовке С.М. Вишняковой, эстетическая культура представляет собой определенный уровень развития вкуса, представляющего собой сочетание чувств, знаний, действий по удовлетворению своего интереса, своей потребности. Основными критериями при этом выступают красота и безобразие, величие и низменность, драматизм и трагизм, изящество и эlegantность [9].

А.А. Радугин, раскрывая сущность духовной структуры личности, выделяет в качестве ее компонентов знания о критериях прекрасного и безобразного, убеждения, эстетические чувства, нормы деятельности и поведения. По его мнению, наличие перечисленных компонентов показывает уровень овладения личностью эстетической культурой общества и возможности ее твор-

ческой самоотдачи в эстетической деятельности [10, с. 225]. Автор выделяет ряд функций эстетической культуры личности: информативно-познавательное познание, ценностно-ориентационные убеждения, направленность эстетических оценок, взглядов, вкусов, деятельно-волевых способностей, обеспечивающих креативный характер эстетической культуры личности, ее способность к эмоциональной и нормативной саморегуляции общения, поведения и деятельности. Эстетическое сознание личности является внутренним механизмом эстетической культуры, выражающейся в системе эстетических отношений к разнообразным объектам среды через механизм восприятия, переживания, оценки, вкуса, идеала, взгляда, суждения [3, с. 227].

А.А. Радугин считает, что сформированность эстетической культуры на оптимальном уровне позволяет человеку адекватно ориентироваться в системе эстетических ценностей модернизированного общества и определяет мотивацию её эстетической позиции. Уровень сформированности образного мышления, овладение умениями изучать и оценивать эстетические явления на основе комплекса внешних параметров, включающих оценку явления как такового по отношению к другим явлениям, и внутренних, содержательных параметров, свидетельствует об уровне сформированности эстетической культуры личности. Проявляется эстетическая культура в общении человека с окружающими и в разнообразных формах социального поведения.

Проанализировав приведенные выше точки зрения ученых, мы пришли к выводу, что для всех них характерно рассмотрение понятия «эстетическая культура» как интегративного феномена, проявляющегося как устойчивая форма эстетического сознания и эстетической деятельности. Эти стороны взаимосвязаны и взаимообусловлены: эстетическое сознание, являясь внутренней базой эстетической культуры, находит своё отражение во внешних проявлениях, т.е. в различных видах деятельности личности. Развитие эстетической культуры происходит в определённой общественной среде, во взаимоотношениях с которой личность вступает посредством системы эстетических отношений к различным её объектам.

Учитывая вышесказанное, эстетическую культуру личности мы понимаем как ее характеристику, включающую сформированные эстетические ценности, развитое эстетическое сознание, эстетическую направленность поведения и взаимоотношений.

Решение проблемы формирования профессиональной культуры у будущих актеров требует раскрытия ее содержания.

Вслед за Г.А. Петровой, мы выделяем следующие компоненты эстетической культуры личности будущего актера:

- эстетическое сознание как совокупность эстетического восприятия, эстетического вкуса, эстетических потребностей и интересов, эстетических чувств, художественно-творческие способности, художественно-образное мышление;
- эстетическую деятельность, включающую эстетический аспект исполнительской (актерской) деятельности, креативную деятельность, направленную на сотворение произведений искусства или каких-либо объектов, обладающих художественной ценностью [11].

Определение сущности эстетической культуры личности позволяет перейти к раскрытию его составляющих – эстетического сознания и эстетической деятельности.

Эстетическое сознание является формой общественного сознания. Специфика эстетического сознания состоит в синтезе чувственных и рациональных компонентов его структуры и личностном активном созидательном характере. Эстетическое сознание включает не только рефлексию личностью своей деятельности с точки зрения ее соответствия эстетическому идеалу, оценку воспринимаемой информации эстетического характера и эстетического опыта субъекта, но и само ощущение этого опыта, которое строится на психо-физиологических возможностях субъекта и имеет духовную основу [8].

Эстетическое сознание имеет сложную структуру, в которой компоненты (эстетическая потребность, эстетические взгляды личности, эстетическое чувство, эстетический вкус, вкусовая эстетическая оценка) находятся во взаимодействии, взаимной обусловленности и взаимовлиянии.

Эстетическая потребность человека в красоте, прекрасном и возвышенном, гармонии и др., как и другие виды потребностей, является основополагающей в структуре эстетической культуры личности и побуждает ее к творческому саморазвитию. Наличие эстетических потребностей и их характер выступает индикатором как эстетического развития человека, так и общей его культуры.

Эстетическое чувство – это специфическое по своему характеру переживание человека, его отношение к миру, к людям, к произведениям искусства. Эстетическое чувство характеризует эмоционально-практическое отношение человека к миру. Становление эстетических чувств происходит в процессе духовного развития человека, важным фактором которого является взаимодействие индивида с социумом. Эстетические чувства занимают одно из центральных мест в эмоциональной сфере личности. Ведущим в системе эстетических чувств является чувство прекрасного, способствующее максимальному проявлению человеческого начала в человеке. Непосредственным практическим проявлением эстетического чувства является эстетическое восприятие, являющееся своеобразным инструментом и первым этапом эстетического познания, на котором происходит взаимодействие эстетического объекта и эстетического субъекта. Особенность эстетического восприятия состоит в его непосредственности и целостности.

Эстетический вкус представляет собой способность личности по первому впечатлению оценивать эстетические ценности, занимающая ключевое место в эстетическом сознании человека. В эстетическом вкусе интегрируются эстетические чувства и эстетический идеал. Вкус проявляется в способности человека адекватно оценивать объекты и явления с позиции их соответствия общечеловеческим представлениям о красоте, в переживании эстетических чувств. Эстетический вкус обеспечивает проявление субъективного начала личности, его индивидуальной неповторимости.

Что лежит в основе эстетического вкуса? Такой вопрос не вставал перед И. Кантом, в эстетической доктрине которого вкус выступает центральной категорией. Однако Кант, считаящий, что в основе вкуса лежит неповторимое эстетическое чувство, обосновывает идеи невозможности объективного сравнения вкусовых оценок, наглядно зафиксированные в пословицах: «О вкусах не спорят», «На вкус и цвет товарищей нет» и т. д. О развитии вкуса, по Канту, не может быть и речи. Вкус – явление врожденное, либо он есть, либо его нет.

Мы не до конца разделяем подобный подход. В основе вкуса лежит эстетический опыт личности и сам вкус выступает как определенная степень обобщения эстетического опыта, функционально проявляющаяся в способности оценить эстетические ценности предметов и явлений. Отсюда возникает необходимость совершенствования вкусов, необходимость их развития. О вкусах, несомненно, следует спорить, однако здесь важна культура спора. Следует помнить, что за вкусовыми оценками стоит личность во всей своей неповторимости.

Вкусы бывают хорошие, развитые (основываются на богатом и качественном эстетическом опыте), плохие, неразвитые, своеобразные (связанные как с индивидуальностью, так и со специфической, эстетической «платформой» отдельных художников – вспомним, что Л.Н. Толстой отвергал творчество Шекспира).

Ключ к пониманию вкусов – позитивная программа личности. Важно не только то, что ты отрицаешь, сколько то, что ты утверждаешь.

Следует отметить, что в наши дни части молодежи присущи деформированные вкусы (особенно в области искусства), что связано с недостатком индивидуального художественного опыта. Это наглядно видно на восприятии и оценке музыки «тяжелого рока», молодежной моды и т.д. Поэтому выход – в трудоемкой, долгой, но необходимой работе по воспитанию вкусов.

Эстетический идеал в структуре эстетической культуры – это представления людей о совершенной жизни, о совершенном человеке, о совершенном искусстве. Структура эстетического идеала включает единство рационального и эмоционального, в котором преобладает рациональное, т.к. идеал прежде всего – обобщенная мысль. Основная особенность эстетического идеала проявляется в том, что идеал зачастую отражает представление человека о возможном или должном, а не того, что есть в действительности. Эстетический идеал в структуре эстетической культуры личности выступает и как цель, и как образец, и как стимул поведения и деятельности.

Эстетическая оценка понимается как суждение о сущности и проявлениях эстетического и художественного. Эстетическая оценка выступает результатом сформированности эстетического вкуса и эстетического идеала и проявляется как в эмоционально-интуитивной форме («нравится» – «не нравится»), так и в более логически мотивированной, аргументированной форме.

Эстетическое сознание определяет эстетическую деятельность личности, предполагающую ознакомление с эстетическими ценностями, их осмысление, понимание и присвоение и в то же время создание ценностей. Российскими учеными эстетическая деятельность изучается в аспекте взаимодействий в системах «субъект – объект», «субъект – субъект», «объект – объект», в процессе которых личность воспринимает действительность, дает ей оценку с точки зрения эстетического идеала. Деятельность по созданию эстетических ценностей – это сознательная целенаправленная деятельность, осуществляемая личностью в соответствии с имеющимися у нее эстетическими идеалами, в которых проявляется человеческая сущность. «Эстетическая деятельность, — пишет М.С. Каган, — есть практическое созидание эстетических ценностей» [1, с. 36].

Взаимодействия в процессе деятельности по освоению и созданию эстетических ценностей представляют уровень эстетического освоения изменяющейся действительности. А.И. Комарова рассматривает эстетическое отношение как целостное отношение человека к миру, в котором находят деятельное, оценочное и эмоциональное выражение (реализацию) творческие способности людей, отражение их потребности в упорядочении, совершенстве, гармонии и красоте [2, с. 36]. Становление эстетических отношений, по мнению А.И. Комаровой, происходит посредством возникновения психологических ассоциаций, в которых воспроизводятся зафиксированные в сознании практические отношения. В этом состоит идеологический характер эстетических отношений, составляющих духовную сферу общества.

Специфические характеристики эстетических отношений и механизм их становления были выделены и обоснованы в исследованиях М.С. Кагана: непосредственный характер эстетических отношений, которые возникают как духовная реакция индивида на воспринимаемый им конкретный предмет (явления, действия); эмоциональный характер эстетических отношений, указывающий на переживание, а не просто созерцание или логическое умозаключение; «бескорыстный» характер эстетической эмоции, которая вызывается самим существованием данного предмета, а не какой-либо его утилитарной (витальной, экономической, технической) ценностью [1, с. 15].

А.Б. Ладыгина понимает эстетическую деятельность как творческое преобразование мира «по законам красоты», в результатах которого личность осознает свою сущность, оценивает свой жизненный опыт согласно представлениям о красоте. Возникающее при этом эстетическое отношение способствует освоению следующих, еще не познанных явлений и предметов. Искусство выступает как фактор, помогающий человеку ориентироваться в системе взаимоотношений, эмоционально интерпретировать её формы и проявления [12, с. 151].

Вслед за А.Б. Ладыгиной мы рассматриваем в качестве основного фактора формирования эстетической культуры будущего актера искусство, которое стимулирует творческий и исполнительский виды эстетической деятельности. Совершенствование процесса профессиональной подготовки будущих актеров возможно также, по нашему мнению, путем реализации в образовательном процессе личностно-ориентированного подхода. Вся

система воспитания и обучения актера, принятая в отечественной театральной педагогике, опирается на идеи личностно ориентированного подхода. Однако его реализация в современной системе профессиональной подготовки актера остается до сих пор недостаточно разработанной. Повышение эффективности

подготовки будущих актеров к профессиональной деятельности, отличающейся особым эмоциональным напряжением, настоятельно требует специального изучения, психолого-педагогической поддержки, теоретического обоснования профессиональных требований к субъекту этой деятельности.

Библиографический список

1. Каган, М.С. К вопросу о понимании культуры // *Философские науки*. – 1985. – № 5.
2. Киященко, Н.И. От опыта к эстетической культуре // *Эстетическая культура*. – М., 1996.
3. Комарова, А.И. Эстетическая культура личности. – Киев, 1988.
4. Крылова, Н.Б. Личностное знание и культурные практики – условия индивидуального образования // *Вопросы психического здоровья детей и подростков: научно-практический журнал психиатрии, психологии, психотерапии и смежных дисциплин* / ред. Н.М. Иовчук, С.Н. Ениколопов. – 2004. – № 1.
5. Абдуллина, А.А. Система профессиональной подготовки студентов музыкально-педагогического факультета к нравственно-эстетическому воспитанию школьников средствами музыки: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 1993.
6. Волович, Л.А. Система эстетического воспитания подрастающего поколения. – Казань, 1976.
7. Самохвалова, В.И. Эстетическая культура как комплексный феномен утверждения и реализации человека в мире // *Эстетическая культура*. – М., 1996.
8. Лексикон неклассики. Художественно-эстетическая культура XX века / под ред. В.В. Бычкова. – М., 2003.
9. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / под ред. С.М. Вишняковой. – М., 1999.
10. Культурология: учеб. пособие / сост. и ответств. редактор А.А. Радугин. – М., 2001.
11. Петрова, Г.А. Вопросы эстетической педагогики будущего учителя. – Казань, 1976.
12. Ладыгина, А.Б. Искусство в системе духовных ценностей общества / А.Б. Ладыгина, В.В. Гринин. – М., 1986.

Bibliography

1. Kagan, M.S. K voprosu o ponimani kul'tur / *Filosofskie nauki*. – 1985. – № 5.
2. Kiyathenko, N.I. Ot opyta k ehsteticheskoy kul'ture // *Ehsteticheskaya kul'tura*. – M., 1996.
3. Komarova, A.I. Ehsteticheskaya kul'tura lichnosti. – Kiev, 1988.
4. Krihlova, N.B. Lichnostnoe znanie i kul'turnye praktiki – usloviya individual'nogo obrazovaniya // *Voprosih psikhicheskogo zdorov'ya detey i podrostkov: nauchno-prakticheskiy zhurnal psikhiiatrii, psikhologii, psikhoterapii i smezhnykh disciplin* / red. N.M. Iovchuk, S.N. Enikolopov. – 2004. – № 1.
5. Abdullina, A.A. Sistema professional'noy podgotovki studentov muzikal'no-pedagogicheskogo fakulteta k нравstvenno-ehsteticheskomu vospitaniyu shkol'nikov sredstvami muziki: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Kazanj, 1993.
6. Volovich, L.A. Sistema ehsteticheskogo vospitaniya podrastayuthego pokoleniya. – Kazanj, 1976.
7. Samokhvalova, V.I. Ehsteticheskaya kul'tura kak kompleksniy fenomen utverzhdeniya i realizacii cheloveka v mire // *Ehsteticheskaya kul'tura*. – M., 1996.
8. Leksikon nonklassiki. Khudozhestvenno-ehsteticheskaya kul'tura XX veka / pod red. V.V. Bihchkova. – M., 2003.
9. Professional'noe obrazovanie. Slovarj. Klyuchevye ponyatiya, terminih, aktual'naya leksika / pod red. S.M. Vishnyakovoy. – M., 1999.
10. Kul'turologiya: ucheb. posobie / sost. i otvetstv. redaktor A.A. Radugin. – M., 2001.
11. Petrova, G.A. Voprosih ehsteticheskoy pedagogiki buduthego uchitelya. – Kazanj, 1976.
12. Ladihgina, A.B. Iskusstvo v sisteme dukhovnykh cennostey obhtstva / A.B. Ladihgina, V.V. Grinin. – M., 1986.

Статья поступила в редакцию 20.01.14

УДК 37.013.46

Novichkova N.M. **PEDAGOGICAL GOAL-SETTING AS MODERN SCIENTIFIC AND APPLIED PROBLEM.** In article the author's position on essence of a goal-formation and a goal-setting in pedagogics and education is stated. The pedagogical problem of a goal-setting which becomes actual and necessary for scientific applied research in a context of implementation of requirements of FGOS of the general main education is considered. One of tool ways of a goal-setting in educational process on the example of educational class in history at school reveals.

Key words: scientific and applied pedagogical problem, a goal-formation, educational goal-setting, pedagogical goal-setting, tool way of a goal-setting, target reference points of FGOS MGE.

Н.М. Новичкова, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики ФГБОУ ВПО «Ульяновский педагогический университет им. И.Н. Ульянова», г. Ульяновск, E-mail: pownad@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЕ КАК СОВРЕМЕННАЯ НАУЧНО-ПРИКЛАДНАЯ ПРОБЛЕМА

В статье изложена авторская позиция по вопросу о сущности целеобразования и целеполагания в педагогике и образовании. Рассматривается педагогическая проблема целеполагания, которая становится актуальной и необходимой для научно-прикладного исследования в контексте реализации требований ФГОС общего основного образования. Раскрывается один из инструментальных способов целеполагания в образовательном процессе на примере учебного занятия по истории в школе.

Ключевые слова: научно-прикладная педагогическая проблема, целеобразование, образовательное целеполагание, педагогическое целеполагание, целевые ориентиры ФГОС ООО.

В числе педагогических научно-прикладных проблем современного школьного образования особое место занимает *проблема педагогического целеполагания* при изучении учебных предметов. *Актуальность педагогического целеполагания* в процессе изучения учебного предмета школьниками связана, по меньшей мере, со следующими обстоятельствами.

Современному человеку необходимо владеть регулятивными умениями как жизненно необходимыми в виде умений ставить конкретную цель в деятельности (в действиях), прогнозировать возможную ситуацию в профессиональной деятельности и в жизни, намечать шаги по достижению цели в виде плана для целенаправленной и продуктивной организации и осущес-

ствления своей деятельности, чему он учится в школе. Целеполагание выпускника школы можно рассматривать как ключевую и универсальную компетенцию современного человека, связанную с его личностными качествами: целеустремленностью и целенаправленностью, характеризующими человека с деятельной жизненной позицией как профессионала и как гражданина.

Образовательный стандарт, в частности, ФГОС основного общего образования, ориентирует учителя организовывать процесс преподавания таким образом, чтобы учащиеся в системе овладели метапредметными умениями целеполагания: умение самостоятельно определять цели своего обучения, ставить и формулировать для себя новые задачи в учёбе и познавательной деятельности, умение соотносить свои действия с планируемыми результатами [1] с тем, чтобы у учащихся формировалась ключевая компетенция целеполагания.

Сам образовательный процесс при изучении конкретного учебного предмета требует педагогически и методически грамотного целеполагания, чтобы обеспечить его продуктивность и эффективность, а также диагностируемость и рефлексированность.

Обозначим основные аспекты данной проблемы теоретического и прикладного характера: целеобразование и целеполагание в сфере образования? сущность педагогического целеполагания в образовательном процессе? функции педагогического целеполагания? социокультурная и психолого-педагогическая обусловленность педагогического целеполагания при изучении истории в школе? технологии педагогического целеполагания? способы и техники целеполагания к учебному занятию и на занятии? диагностичность цели на учебном занятии? специфика целеполагания в условиях реализации ФГОС основного общего образования? принципы педагогического целеполагания и др.

Различные аспекты педагогического целеполагания являются предметом педагогического исследования в деятельности современных ученых: теоретическое осмысление педагогических целей (В.П. Беспалько, В.В. Краевский, О.Е. Лебедев, И.Я. Лернер и др.); цель как компонент профессиональной деятельности (С.П. Иванова, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, Л.М. Митина, Г.С. Сухобская); цель как необходимая составляющая личностно-ориентированного образования (И.Ю. Алексахина, С.Г. Вершловский, И.А. Колесникова, О.К. Лебедев, Л.М. Перминова, В.Е. Радионов и др.); цель как предмет целостного системного изучения (Н.Я. Корыстелева).

В педагогике различают общественные цели образования и педагогические (В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов), отмечая, что в цели «находят концентрированное выражение как интересы общества, так и интересы личности» [2, с. 143] и она выступает системообразующим фактором педагогической системы [2, с. 350]; педагогические цели определяют общую стратегию педагогического процесса [2, с. 348], педагогическое целеполагание является частью прогнозирования и проектирования педагогического процесса [2, с. 351]; рассматривают цель педагогической деятельности, сущностью которой «является управление педагогическими процессами становления и развития целостного человека, а также отдельных его свойств и качеств» [3, с. 14].

А.В. Хуторской применяет понятие образовательное целеполагание [4], что, на наш взгляд, вполне правомерно, поскольку речь идет о целеполагании для и в образовательной практике на основе понимания образования и как системы образования, и как образовательного процесса, и как целостного педагогического процесса. Данное понятие выражает основные акценты: в образовательном процессе (в обучении, воспитании с целью развития личности школьника) или в образовательном процессе цели полагают его субъекты (определяют, ставят, формулирует как педагогические согласно выше заданным, т.е. общественным или стратегическим целям).

В менеджменте понятие целеобразование рассматривается как процесс формирования цели деятельности и ее конкретизации на подцели отдельных действий, при этом ключевым моментом процесса целеобразования признается механизм генерации субъективных целей [5] (С.Д. Резник, Ричард Л. Дафт).

Изложим авторскую позицию и отношение к использованию смыслов целеобразования и целеполагания в педагогическом употреблении. Целеобразование как процесс формирования целей в сфере образования и образовательного процесса имеет место на уровнях: а) современного общества и государства (в Законе «Об образовании», в ФГОС и др.), б) субъекта РФ

(в Концепциях и Программах регионального развития образования), в) образовательной организации (образовательного учреждения – до Закона «Об образовании в Российской Федерации», 2013 г.), г) образовательной деятельности конкретного педагога (в ее основе – педагогическая деятельность при организации образовательного процесса: воспитания и обучения).

Понятие целеобразования используется в педагогическом плане, на наш взгляд, чтобы отразить субъектный характер «создания» целей в образовании и субъективный характер их содержания (его определяют и формулируют, т.е. образуют, специалисты в области педагогики и образования), взаимообусловленность и взаимосвязанность, иерархичность, системность целей образования. Каждый из этих уровней целеобразования обуславливает более конкретный уровень целей, вводит в иерархию образовательных целей, содержание и сущность которых выступает интегрированное содержание, спроецированное на образовательный процесс как целостный педагогический процесс. Другими словами, целеобразование создает и представляет иерархию целей в школьном образовании.

В процессе целеобразования неизбежны, на наш взгляд, относительно объективная и субъективная стороны. Относительно объективная сторона связана, во-первых, с объективно существующими вызовами обществу и человеку *быть и жить* в обществе, где происходят интенсивные изменения как позитивного, так и негативного характера, где есть необходимость в образовании, которое уже сегодня способно нести будущее в себе и его участники выступают носителями этого будущего (объективная необходимость); во-вторых, со способностью всех, кто занят целеобразованием, осмыслить и понять сущность вызовов и значительных изменений в социуме, перевести их на смыслы и язык педагогики и образовательной практики в контексте социо-культурных изменений (что носит субъективный, но научно обоснованный характер), в-третьих, с потребностями социума в содержании образования, отвечающего новому уровню его развития, в специалистах с компетенциями, достаточными для реализации этих потребностей, и в гражданах как духовно-нравственных и деятельных в жизни общества и государства, что требует осмысления, формулировки, разработки со стороны тех, кто осуществляет процесс целеобразования (субъективный, но научно-обоснованный характер). По меньшей мере, перечисленные обстоятельства обуславливают относительно объективный характер целеобразования в педагогической теории и образовательной практике, хотя, безусловно, этот вопрос продолжает нуждаться в научно-теоретическом прояснении.

Субъективная сторона целеобразования в современном отечественном образовании прежде всего обусловлена: а) деятельностью специалистов по определению и формулировке целей образования как субъектов, наделенных не только сознанием, но и обладающих личностными качествами и компетенциями определенного уровня, что не может не накладывать определенный отпечаток на качество сформулированных целей в образовании на любом уровне целеполагания и на конкретном этапе его развития; б) субъективным характером содержания образования, определяемого для усвоения контингентом обучающихся определенного возраста.

Качество целеобразования в сфере образования, на наш взгляд, связано: с адекватностью содержания образовательных целей объективному заказу общества как объективной необходимости в результатах образования, отвечающих этой необходимости, с интегративностью требований к целостному образовательному процессу, с перспективностью как возможностью и неизбежностью достигать цели на протяжении определенного периода в развитии общества, государства и образования как социального института, с оптимальностью характера и объема формулировки целей.

Мы используем понятие педагогическое целеполагание, которое, на наш взгляд, представляет собой процесс и результат определения, формулировки и постановки целей и задач (ожидаемых результатов), инициируемый педагогом и принятый школьниками (или обучающимися) в педагогическом процессе, что определяет все другие компоненты данного процесса (содержание, методы и технологии обучения, оценивания, рефлексии) как педагогической системы.

В данном понятии акцент педагогический сделан на том, что целеполагание происходит: а) в педагогическом процессе, который является сердцевинной образовательного процесса; б) с педагогической целью, которую надлежит реализовать уча-

стникам образовательного процесса; в) в педагогическом процессе как педагогической системе, а значит, в фокусе иерархии образовательных целей различного уровня.

Педагогический смысл целеполагания связан с тем, что оно специально организуется для обучения, воспитания и развития личности учащегося, т.е. во благо развития личности школьника, и принимается школьником. В целеполагании на уроке используются различные техники постановки цели и задачи на самом уроке: а) либо предлагаются («задаются» извне) учителем, но таким образом, что учащиеся осмысливают и принимают их (цель и задачи становятся «внутренними» для школьника), б) либо формулируются детьми на уроке в сопровождении этого процесса учителем, в) либо полностью формулируются детьми самостоятельно при поддержке учителя – то есть способ целеполагания и его технику, необходимые для изучения конкретного содержания на уроке определяет до урока сам учитель, исходя из педагогической и методической необходимости и целесообразности и установки помочь ученику поставить перед собой не только лично значимые, но и общественно необходимые цели и задачи.

Так, например, целеполагание при изучении истории осуществляется учителем в ходе тематического планирования – к разделам или темам учебного материала (это делает учитель); к отдельному учебному занятию (уроку) (это делает учитель до урока) и на самом уроке – совместно с учениками, а также может и только сам учитель; к внеклассному занятию по предмету (заранее – сам учитель, на занятии – совместно с учениками, возможно – сам учитель); к отдельным видам деятельности и заданий на уроке.

Цель урока принято рассматривать как общий идеальный ожидаемый результат (предвосхищаемый результат) урока. Задачи же конкретизируют цель в обучении применительно тех возможностей на конкретном уроке, которые имеются для воспитания, развития, обучения учащихся при изучении данной темы. Педагогу важно помнить, что «задача – это своего рода ступенька на пути достижения цели. Она включает в себя требования (направленность на цель), условия (их учет) и используемое (что необходимо из средств) [3, с. 15], и отвечает на вопросы: что конкретно сделать, как конкретно сделать, чтобы прийти к поставленной цели.

На наш взгляд, в настоящее время трудно признать педагогически оправданной и правомерной бытующую сегодня точку зрения и методическую позицию, согласно которой на уроке должны быть три группы целей: образовательные, воспитательные, развивающие (иногда в практике их называют как «триединые» цели). Именно этот стереотип лежит в основе позиции целеполагания учителя при реализации требований ФГОС ООО, когда учитель понимает ожидаемые результаты в образовательном процессе – личностные, метапредметные, предметные как три группы целей к уроку.

Наша позиция по поводу сущности педагогического целеполагания к современному уроку заключается в признании учителем (педагогом) необходимости цели и задач в виде ожидаемых результатов к уроку (как педагогическому процессу и педагогической системе, как звену в образовательном процессе). Обратим внимание на ряд соображений в пользу данной позиции.

Во-первых, из поля зрения учителя не могут уходить общественная цель и стратегические образовательные цели, которые и обуславливают ожидаемые результаты: ожидаемые результаты в отрыве от цели ведут к формализму в образовательном процессе, в деятельности педагога и не могут обеспечить ожидания общества и государства в достижении образовательных целей.

Во-вторых, под образовательными целями в педагогике уже более двадцати лет понимаются взаимосвязанные аспекты: обучающие, воспитательные, развивающие, что связано с пониманием сущности образования как целостного педагогического явления. Педагогические же задачи в виде ожидаемых образовательных результатов синтезируют «содержательную, мотивационную и операционную стороны деятельности и педагога, и школьника. Педагог формулирует педагогическую задачу сначала для себя и лишь затем «озадачивает» воспитанников и включает их в решение» [2, с. 351].

В-третьих, с точки зрения прогнозирования, проектирования педагогического процесса и управления им, цель и задачи выступают всегда взаимонеобходимыми частями и постановка

только цели на уроке недостаточна для точного достижения результатов и их диагностики: необходима конкретизация цели в задачах.

В-четвертых, цель и задачи в «связке» и образуют целевой компонент на уроке, представляющем собой педагогическую систему (на уроке как в системе есть компоненты: целевой, содержательный, процессуально-деятельностный или технологический, личностный, педагогические условия, диагностический, результатно-оценочный и рефлексивный).

В-пятых, только цель и конкретные задачи к уроку создают возможность ставить цели конкретные, достижимые, поддающиеся диагностике, то есть, вполне реалистичные. В педагогике о сущности и необходимости диагностичности образовательной цели пишет В.П. Беспалько [6, с. 32-33].

В-шестых, с точки зрения деятельностного подхода к организации образовательного процесса на уроке, важно выдержать логику: цель – задачи – действия – результат – оценка результатов согласно цели.

В настоящее время согласно ФГОС ООО от учителя требуется *постановка задач к уроку именно способом, аналогичным формулировке ожидаемых результатов*: а) личностные, б) предметные результаты, в) метапредметные результаты, основные из которых зафиксированы в указанном стандарте. В отечественной образовательной практике подход к формулировке образовательных задач в виде ожидаемых результатов к учебному занятию реализуется педагогами в гражданском образовании, в частности, в методике, которая используется при изучении курса «Живое право» (г. Санкт-Петербург) и которая может служить аналогом при реализации учителем требований ФГОС ООО [7, с. 19-20]. Согласно этому подходу формулируются: *цель к уроку и ожидаемые результаты* (как задачи): а) в области знаний; б) в области умений, навыков; в) в области отношений, ценностей, качеств, которые формулируются конкретно и предметно с тем, чтобы их легко можно было диагностировать. Подобное целеполагание к уроку требует от самого учителя владения компетенцией целеполагания: *владения знаниями* о цели, задачах, ожидаемых результатах, о целевых образовательных ориентирах ФГОС ООО; о технологиях целеполагания к уроку; о способах формулировки ожидаемых результатов; о техниках целеполагания на уроке; *владения умениями* применять различные способы формулировки ожидаемых результатов на уроке, методически грамотно формулировать их; проявления *ценностного отношения* к организации целеполагания для и на уроке как педагогическому инструменту.

Что дает продумывание и определение цели и ожидаемых результатов урока? Оно выступает определенным дидактическим, методическим педагогическим и инструментом в организации учебного процесса, поскольку, исходя из них, учитель: подбирает способы и приемы обучения; выбирает способы оценивания, которые будут ясными, понятными, прозрачными для каждого ребенка и адекватными избранным методам обучения (пример: была групповая работа на уроке – оценивается эта работа, были индивидуальные ответы – оценивается индивидуальная работа; была работа с картой – оценивается работа с картой и т.п.); концентрирует усилия на главном на уроке; обеспечивает ясность и гласность в совместных действиях учителя и учеников.

Приведем для внимания *четыре способа формулировки задач на урок*, которые используются учителями на современном этапе школьного образования, что позволит увидеть общее и различное в способах формулировки задач к уроку, специфику постановки задач и ожидаемых результатов, сущность инструментальности последнего способа из четырех приведенных в данной статье, установить наиболее продуктивный способ на примере изучения истории, соотнести с требованиями к целеполаганию в ФГОС ООО (на примере изучения истории в школе).

Способ 1: через изучаемое содержание. Примеры формулировки задач: Изучить причины реформ Петра 1... Раскрыть особенности развития культуры 1-ой четверти 18 века... Раскрыть понятия «феодальная вотчина», «поместье». Этот способ позволяет *указать (зафиксировать) лишь изучаемое содержание*, при этом не предусматриваются действия учащихся, которых необходимо включить в активную познавательную деятельность, чтобы они действительно усваивали изучаемый материал.

Способ 2: через учебную деятельность учащихся (учебные действия). Примеры задач: Работать с историческим документом... Составить план к тексту... Подготовить рассказ по учеб-

ной картине. При подобном способе формулировки задач к уроку обозначаются (но не раскрываются) действия учителя на уроке (а именно к ним учителю нужно подготовиться, чтобы организовать их продуктивно на уроке), о действиях учащихся на уроке можно только догадываться и *вне поля зрения остаются результаты действий учащихся* (что конкретно должны уметь ученики).

Способ 3: через внутренние процессы интеллектуального, эмоционального, личностного развития учеников. Примеры формулировки задач: Развивать познавательную самостоятельность посредством решения исторической задачи... Формировать умения анализировать исторические условия, в которых развивалась русская культура домонгольского периода... Формировать интерес к решению исторической задачи.

В задачах на урок при таком способе формулировки задач обозначаются в самом общем виде действия учителя и предполагаемые результаты учащихся в обучении, а формулировка задач представлена в очень общей форме.

Способ 4: через результаты действий учащихся (Пример задач приведен ниже, в примере урока). Используем для примера *целеполагание к уроку истории в 10 классе по теме «Русская культура в XIV – XVII вв.»* согласно требованиям ФГОС ООО. Тип урока: комбинированный. Вид урока: урок-электронная презентация.

Цель: помочь учащимся составить целостное представление об особенностях русской культуры XIV – XVII вв.; усвоить главные ее направления и достижения: культурные памятники, их авторов, особенности как отличия то предыдущей и последующей эпохи; вызвать интерес и желание обращаться к культуре нашего народа изучаемого периода.

Задачи урока: обеспечить на уроке

о **Личностные результаты:**

- интерес к сохранившимся памятникам культуры XIV–XVII вв.,
- ценностное отношение к культурно-историческим корням культуры России,
- желание к самостоятельному поиску исторической информации к уроку,
- интерес к отдельным памятникам культуры изучаемого периода в плане некоторых деталей их создания и существования.

о **Метапредметные результаты:**

- умение ставить перед собой задачу при выполнении задания на уроке,
- умение сравнивать при изучении культурных памятников,
- умение обобщать при характеристике исторических условий, влияющих на развитие культуры изучаемого периода,
- умение работать с текстом учебника: читать внимательно и вдумчиво, искать необходимый смысл и отвечать на поставленный вопрос к тексту.

о **Предметные результаты:**

- называть конкретные культурно-исторические памятники России XIV – XVII вв. и их авторов;

Библиографический список

1. Федеральный государственный стандарт основного общего образования [Э/р]. – Р/д: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2588>
2. Педагогика: учеб. пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М., 1997.
3. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.М. Борытко, И.А. Соловцова, А.М. Байбаков; под ред. Н.М. Борытко. – М., 2007.
4. Хуторской, А.В. Проблемы и технологии образовательного целеполагания // Эйдос: Интернет-журнал. – 2006. – 22 августа [Э/р]. – Р/д: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0822-1.htm>
5. Специфика основных регулятивных процессов в управленческой деятельности // http://studopedia.ru/view_psihologmened.php?id=54
6. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М., 1989.
7. Гутников, А.Б. Живое право. Занимательная энциклопедия практического права: кн. для преподавателя: учеб. метод. пособие / А.Б. Гутников, В.Н. Пронькин, Н.И. Элиасберг. – СПб., 2001.

Bibliography

1. Federal'niy gosudarstvenniy standart osnovnogo obshchego obrazovaniya [Eh/r]. – R/d: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2588>
2. Pedagogika: ucheb. posobie dlya studentov pedagogicheskikh uchebnykh zavedeniy / V.A. Slastenin, I.F. Isaev, A.I. Mithenko, E.N. Shiyarov. – M., 1997.
3. Pedagogika: ucheb. posobie dlya stud. vihshe. ucheb. zavedeniy / N.M. Boritko, I.A. Solovcova, A.M. Baybakov; pod red. N.M. Boritko. – M., 2007.
4. Khutorskoy, A.V. Problemih i tekhnologii obrazovatel'nogo celepolaganiya // Ehydos: Internet-zhurnal. – 2006. – 22 avgusta [Eh/r]. – R/d: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0822-1.htm>
5. Specifika osnovnykh regulativnykh processov v upravlencheskoy deyatel'nosti // http://studopedia.ru/view_psihologmened.php?id=54
6. Bespal'ko, V.P. Slagaemiye pedagogicheskoy tekhnologii. – M., 1989.

– перечислять основные направления в литературе, живописи и архитектуре России XIV – XVII вв. и раскрыть их суть;

– перечислять и раскрывать особенности русской культуры изучаемого периода;

– умение работать с настенной исторической картой: находить и показывать населенный пункт и культурно-исторический объект;

– умение «читать» исторические смыслы с репродукции картины исторического содержания.

Подобный подход к педагогическому целеполаганию к уроку *намечает учебные действия, внутренние усилия учащихся и результаты деятельности учащихся*, а их обеспечение непременно требует от учителя отбора содержания изучаемого материала (что включает в себе способ 1), предусмотрения учебных действий учащихся (способ 2), внутренние усилия учащихся в процессе интеллектуального, эмоционального, личностного развития (способ 3). Говоря другими словами, то, на что направлены способы 1-3 в целеполагании, имплицитно содержится в способе 4.

Способ 4 для формулировки ожидаемых результатов следует признать наиболее инструментальным для организации образовательного процесса, что, на наш взгляд, обеспечивается рядом моментов: а) ожидаемые результаты сформулированы конкретно и предметно, тем самым действительно конкретизируют цель урока; б) на этой основе учитель выбирает наиболее педагогически целесообразные методы обучения на уроке как сообразные или адекватные цели и задачам, характеру изучаемого материала, потребностям и интересам учащихся; в) и на этой основе учитель выбирает методы оценивания результатов и достижений учащихся на уроке, как адекватные используемым методам обучения.

В основу целеполагания к уроку при формулировке ожидаемых образовательных результатов (способ № 4) учитель может положить таксономию образовательных целей Б. Блума (от греч. *taxis* – расположенные по порядку и *nomos* – закон) в виде иерархии целей в когнитивной области, в аффективной, ценностной, практической [7, с. 28-30] или уровни и этапы усвоения, которые разработаны отечественными педагогами и представлены в определенной системе (В.П. Симонов, В.П. Беспалько, В.Н. Максимова, М.Н. Скаткин, О.Е. Лебедев, В.И. Тесленко).

Таким образом, педагогическое целеполагание представляет собой научно-прикладную проблему, которая нуждается как в теоретической проработанности, так и в методической и технологической разработке. Последние аспекты актуализируются переходом школьного образования на обучение согласно ФГОС. Природа деятельностного подхода к обучению, который предусмотрен в основе ФГОС ООО, ориентирует участников образовательного процесса на постановку цели и задач к уроку: точных, значимых, диагностируемых, мотивирующих, достижимых, реалистичных. А это означает: продолжается встречное движение ученых и педагогов-практиков по поиску ответов на многие открытые вопросы, связанные с педагогическим целеполаганием в современном образовании.

7. Gutnikov, A.B. Zhivoe pravo. Zanimatel'naya ehnciklopediya prakticheskogo prava: kn. dlya prepodavatelya: ucheb. metod. posobie / A.B. Gutnikov, V.N. Pronjkin, N.I. Ehliasberg. – SPb., 2001.

Статья поступила в редакцию 24.01.14

УДК 376.4

Pavalaki I.F., Bolgarova M.A. PROBLEMS OF UPBRINGING AND EDUCATION OF CHILDREN WITH A SERIOUS DISORDER IN THE AUTISTIC SPECTRUM. The need of correctional developing work with children with heavy frustration of an autistic variety in groups of short-term stay is proved in the article; problems and prospects of training and education of children of preschool age with autism are revealed.

Key words: difficult structure of defect, frustration of an autistic variety, early children's autism, group of short-term stay, training, correctional work, variable program of training, integration, inclusion.

И.Ф. Павалаки, канд. пед. наук, доц. СурГПУ, г. Сургут, E-mail: ireniva@mail.ru;

М.А. Болгарова, канд. пед. наук, ст. преп. СурГПУ, г. Сургут, E-mail: bolgarova79@mail.ru

ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

В статье обосновывается необходимость коррекционно-развивающей работы с детьми с тяжелыми расстройствами аутистического спектра в группах кратковременного пребывания; раскрываются проблемы и перспективы обучения и воспитания детей дошкольного возраста с аутизмом.

Ключевые слова: сложная структура дефекта, расстройства аутистического спектра, ранний детский аутизм, группа кратковременного пребывания, обучение, коррекционная работа, вариативная программа обучения, интеграция, инклюзия.

Среди детей с ограниченными возможностями здоровья, т.е. тех, кто имеет различные отклонения в психофизическом и социально-личностном развитии и нуждается в специальной помощи, выделяются дети, у которых на первый план выступают расстройства в эмоционально-волевой сфере. Категория детей с расстройствами эмоционально-волевой сферы крайне неоднородна. Основной особенностью таких детей является нарушение или задержка в развитии высших социализированных форм поведения, предполагающих взаимодействие с другим человеком: учет его мыслей, чувств, поведенческих реакций. При этом деятельность, не опосредованная социальным взаимодействием (игра, конструирование, фантазирование, решение интеллектуальных задач в одиночестве и т.п.), может протекать на высоком уровне [1; 2].

Дети с расстройствами аутистического спектра (РАС) составляют основную группу детей, имеющих наиболее тяжелые нарушения в социально-личностном развитии, требующие специальной психолого-педагогической и медицинской помощи [3].

При отсутствии своевременной диагностики и адекватной помощи дети с аутизмом зачастую остаются необучаемыми и не адаптируются в социальной среде. В то же время, в результате своевременно начатой коррекционной работы, возможно преодоление ряда негативных проявлений и адаптация ребенка в социуме.

На современном этапе развития специальной педагогики существуют различные организационные модели дошкольного образования и воспитания детей с расстройствами аутистического спектра: группы кратковременного пребывания для детей с ранним детским аутизмом; группы компенсирующего обучения для детей с умственной отсталостью и для детей с выраженным аутизмом; группы компенсирующего обучения для детей с задержкой психического развития и для детей с ранним детским аутизмом; группы комбинированной направленности для нормально развивающихся детей и детей с легкими формами раннего детского аутизма. Данные группы могут быть организованы в дошкольных образовательных учреждениях компенсирующего и комбинированного видов, ППМС-центрах, лекотеках, реабилитационных центрах [4].

Целью данной работы является обобщение опыта коррекционно-развивающей работы с детьми с тяжелыми расстройствами аутистического спектра в условиях группы кратковременного пребывания для детей со сложной структурой дефекта.

По решению руководства Департамента образования и науки администрации г. Сургута в МДОУ I категории № 81 «Маль-

вина» была организована группа кратковременного пребывания для детей со сложной структурой дефекта. В данную группу по решению психолого-медико-педагогической комиссии были зачислены 8 детей с расстройствами аутистического спектра.

При организации работы с детьми с РАС был обозначен ряд проблем.

1. Незаработанность системы специальной психолого-педагогической помощи детям с расстройствами аутистического спектра.

2. Проблема взаимодействия специалистов.

3. Проблема взаимодействия с родителями, воспитывающими ребенка с расстройствами аутистического спектра.

4. Проблема интеграции и инклюзии детей с РАС.

Для решения обозначенных проблем была организована работа команды специалистов, реализующих программу комплексной помощи детям дошкольного возраста с аутизмом: научные консультанты – преподаватели кафедры педагогического и специального образования Сургутского государственного педагогического университета, педагог-дефектолог, учитель-логопед, педагог-психолог, воспитатель, музыкальный руководитель, руководитель изостудии.

Учитывая незаработанность системы специальной психолого-педагогической помощи детям с расстройствами аутистического спектра, сургутскими специалистами была разработана вариативная программа обучения детей дошкольного возраста с тяжелыми расстройствами аутистического спектра. Цель программы – образование, социализация и адаптация детей дошкольного возраста с РАС и выявление эффективных методов и приемов организации коррекционно-педагогического процесса, ориентированного на создание и обеспечение благоприятной социальной ситуации развития.

Программа построена на основе следующих общих и частных принципов.

Общие принципы:

1. Учет возрастных психофизических возможностей детей дошкольного возраста и сензитивных периодов формирования психических функций.

2. Учет структуры дефекта, степени и времени его возникновения, онтогенетических особенностей детей.

3. Постоянное изучение аутичных детей в динамике их развития и выявление психических новообразований.

4. Создание условий для дифференциации обучения с элементами индивидуализации.

5. Равномерное распределение психофизической нагрузки в ходе коррекционной работы.

6. Опора на сохранные и компенсаторные механизмы с целью повышения результативности проводимой психолого-педагогической деятельности.

Частные принципы:

1. Принцип единства диагностики и коррекции развития.
2. Учет общих тенденций развития нормального и аномального ребенка, то есть нетипичный ребенок должен пройти все стадии онтогенетического развития, что и нормально развивающийся.
3. Принцип развивающего характера коррекционного обучения.
4. Принцип деятельностного подхода к обучению и воспитанию дошкольников с ранним детским аутизмом.

В процессе совместной деятельности педагогов группы и преподавателей кафедры были продуманы организационные и содержательные аспекты коррекционно-педагогической работы. Рассмотрим их более подробно.

1. Выделены разделы и критерии наблюдения за детьми с РАС на основе диагностической карты обследования ребенка первых двух лет жизни при предположении у него раннего детского аутизма (К.С. Лебединская, О.С. Никольская). Основные разделы диагностической карты: анкетные данные; сбор анамнеза; изучение общей и мелкой моторики; характеристика деятельности (предметная, игровая, изобразительная, конструктивная деятельность); изучение элементарных математических представлений; характеристика познавательной деятельности (восприятие, внимание, память, мышление, речь); характеристика эмоционально-волевой сферы; характеристика гигиенических навыков.

2. Определены формы работы с дошкольниками с РАС. На первоначальных этапах работы проводились индивидуальные занятия дефектолога, логопеда, психолога, в последующем было возможным проведение подгрупповых занятий. Все занятия проводились в присутствии родителей.

3. Определено содержание психолого-педагогической помощи детям с РАС.

Коррекционно-педагогическая работа включала несколько направлений: ознакомление с окружающим миром и развитие речи; формирование продуктивных видов деятельности; формирование элементарных математических представлений; обучение игре; музыкальное воспитание; физическое воспитание. Занятия осуществлялись командой специалистов. При этом ребенок мог находиться в группе от одного до трех часов, в зависимости от эмоционального состояния и адаптированности к условиям группы.

Работа по развитию речи у детей с тяжелыми РАС включала несколько основных этапов: установление эмоционального контакта, выбор стратегии речевого взаимодействия; выработка учебного стереотипа; установление зрительного контакта; выполнение речевых инструкций во время игры; выработка указательного жеста; имитация вербальных движений (имитация основных движений, имитация действий с предметами, имитация мелких и точных движений, имитация вербальных движений); выработка голосовых реакций и звукопроизношения.

Занятия по формированию продуктивных видов деятельности (рисование, лепка) включали: работу по преодолению имеющейся у некоторых детей безразличности к различным материалам (например, пластилину); обучение пользоваться различными материалами (кистью, красками, карандашами, глиной, тестом и др.); нетрадиционные техники изображения (рисование пальцами, рисование на песке и др.); обучение различным приемам и видам рисования и лепки.

В работе *по обучению рисованию* детей с тяжелыми РАС придерживались следующих этапов: установление эмоционального контакта; выработка учебного стереотипа; привлечение интереса к процессу рисования; обучение рисованию округлых форм (совместное рисование с помощью приема «рука в руке», рисование с помощью шаблонов); введение сюжета. Работа *по обучению лепке* включала этапы: установление эмоционального контакта; привлечение интереса к процессу лепки; обучение основным приемам лепки; изготовление поделок с элементами декоративной лепки с использованием приемов «размазывание» и «вдавливание»; изготовление «пластилиновых картин», «пластилиновой страны»; создание игровых ситуаций с помощью пластилиновых предметов.

В коррекционно-педагогической работе *по формированию элементарных математических представлений* у детей с тя-

желыми расстройствами аутистического спектра можно выделить ряд этапов: установление эмоционального контакта; выработка учебного стереотипа; обучение различению геометрических форм (шар, куб) одинаковых по цвету и величине; обучение различению цвета геометрических форм (шар, куб) одинаковой величины; обучение различению геометрических форм (шар, куб) разного размера, но одинакового цвета; обучение различению геометрических форм (шар, куб) разного размера и разного цвета; обучение различению геометрических фигур (круг, квадрат, треугольник, прямоугольник) одинаковых по цвету и величине; соотнесение геометрической формы и геометрической фигуры с реальным предметом.

На занятиях *по обучению игре* придерживались следующих этапов работы: установление эмоционального контакта; выработка учебного стереотипа; привлечение интереса к процессу игры; формирование элементарных представлений о ближайшем окружении; знакомство с функциональным назначением игрушек; формирование целенаправленных предметно-игровых действий.

Занятия по музыкальному воспитанию проводились в музыкальном зале педагогом дополнительного образования с учетом рекомендаций педагога-дефектолога. Работа включала два этапа: адаптационный и основной. На этапе адаптации устанавливался эмоциональный контакт с ребенком. На основном этапе проводились коммуникативные игры, игры на музыкальных инструментах, слушание музыки, танцы и хороводы, музыкально-ритмические движения, музыкальные игры.

Занятия по физическому воспитанию включали проведение различных видов физических упражнений, направленных на развитие основных движений и общих моторных навыков: перешагивание через препятствия, бег и бег по заданному маршруту, лазание по вертикальной гимнастической лестнице, хождение по брусу, приседания, ходьба с высоким подниманием колен и др.

Психокоррекционная работа, проводимая педагогом-психологом, была направлена на установление эмоционального контакта с ребенком, преодоление негативизма, сенсорного и эмоционального дискомфорта, тревоги, беспокойства, страхов, а также отрицательных, аффективных форм поведения: влечений, агрессии.

Независимо от направления деятельности целенаправленная коррекционно-развивающая работа предполагала установление эмоционального контакта с ребенком (особенно на начальном этапе), гибкую организацию проведения занятий, поиск специальных методов и приемов или их адаптацию.

4. Составлена сетка занятий и перспективный план работы.

В процессе работы обозначилась *проблема взаимодействия специалистов*. При функционировании группы кратковременного пребывания в процессе совместной деятельности между педагогами были отмечены некоторые трудности взаимодействия, а иногда и отсутствие единой точки зрения по содержательным аспектам обучения детей с тяжелыми расстройствами аутистического спектра. Эффективность коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими нарушения в эмоционально-волевой сфере, во многом зависит от преемственности в работе дефектолога и других специалистов. В организованной группе кратковременного пребывания осуществлялось тесное взаимодействие всех узких специалистов, что предполагало совместное проведение диагностики, разработку индивидуальной программы, перспективного планирования, обсуждение и выбор форм, методов и приемов коррекционно-развивающей работы. Учитывая рекомендации педагога-дефектолога, педагога-психолога и учителя-логопеда, педагоги дополнительного образования: музыкальный руководитель, руководитель по ручному труду и по изобразительной деятельности проводили занятия с детьми с РАС.

Весьма важной также стала проблема *взаимодействия с родителями, воспитывающими ребенка с расстройствами аутистического спектра*. Во многих случаях родители не находят поддержки и понимания со стороны окружающих в вопросах воспитания и обучения детей с расстройствами аутистического спектра. Организация работы группы кратковременного пребывания дает возможность более активного взаимодействия родителей с родителями, воспитывающими детей с РАС и имеющими сходные проблемы.

При функционировании группы консультивно-диагностическая деятельность являлась одним из направлений оказания по-

мощи родителям детей с РАС. Основная задача данного направления – оказание помощи семье в решении основных проблем и содействии ее развитию по конструктивному пути.

Специалистами, работающими в группе кратковременного пребывания, систематически проводилась консультативная работа с родителями детей с РАС. Обязательным условием посещения детьми группы являлось присутствие родителей в группе в течение всего времени пребывания ребенка. Благодаря этому родители активно привлекались к процессу занятий с детьми, наблюдали за методами работы с их ребенком. Педагоги фиксировали задания и рекомендации в индивидуальных тетрадях детей, занося данные в индивидуальные таблицы достижений. Родителей привлекали к совместному выполнению заданий на занятии в качестве соучастников реабилитационного процесса. На индивидуальных консультациях педагоги знакомили родителей с особенностями детей с РАС, организацией домашних занятий, а также современными коррекционными технологиями оказания помощи. Кроме этого, педагогами группы проводились родительские собрания, на которых решались имеющиеся у родителей вопросы, обсуждались успехи каждого ребенка и дальнейшие перспективы.

В рамках консультативно-просветительской деятельности с родителями проводились следующие формы работы: индивидуальные консультации («Выработка указательного жеста», «Установление зрительного контакта», «Психологический климат в семье», «Правила работы с аутичными детьми», «Формируем количественные представления», «Если ребенок не говорит» и др.); родительские собрания («Обучение приемам взаимодействия с аутичным ребенком», «Поощрение и наказание в системе работы с аутичными детьми», «Обучение социально-бытовым навыкам», «Организация жизни аутичного ребенка», «Летние каникулы», «Организация коррекционно-педагогического процесса в группе кратковременного пребывания для детей со сложной структурой дефекта» и др.); стендовые выставки («Развитие мелкой моторики», «Вот так мы занимаемся, вот как мы развиваемся», «Развитие, воспитание и общение детей с РАС»); практикумы для родителей («Последовательность работы по выработке указательного жеста», «Как установить зрительный контакт»); осуществлялась подборка психолого-педагогической и методической литературы по определенным интересующим вопросам («Аутизм как психолого-педагогическая проблема», «Страхи детей с аутизмом», «Истории жизни аутичных детей» и т.д.).

Весьма важной является *проблема интеграции и инклюзии детей с РАС*. Вопрос об интеграции и инклюзии дошкольников с аутизмом достаточно сложен. Процесс *интеграции* (от лат. *integratio* – соединение, восстановление) представляет собой объединение в единое целое ранее разрозненных частей и элементов системы на основе их взаимозависимости и взаимодей-

полняемости. В системе специального образования интеграция означает реальную возможность обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в специальном образовательном учреждении или в образовательном учреждении общего вида.

Интеграция определяется как закономерный этап развития системы специального образования, связанный с переосмыслением обществом и государством своего отношения к инвалидам, с признанием их прав на предоставление равных с другими возможностей в разных областях жизни, включая образование.

Инклюзивное (франц. *inclusif* – включающий в себя, от лат. *include* – заключаю, включаю) или *включенное образование* – термин, используемый для описания процесса обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных (массовых) учреждениях. В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию детей, которая обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создает особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности. Инклюзивное образование – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями.

Дети с аутизмом могут реализовать свой потенциал социального развития при условии вовремя начатого и адекватно организованного обучения и воспитания, обеспечивающего удовлетворение как общих с нормально развивающимися детьми, так и особых образовательных потребностей.

Наиболее перспективной формой обучения аутичного ребенка представляется постепенная, индивидуально дозированная и специально поддерживаемая интеграция в группу детей с отсутствием или меньшей выраженностью проблем коммуникации. Для каждого конкретного ребенка специалисты группы кратковременного пребывания выстраивали собственный образовательный маршрут. Например, если ребенок ни с кем не общался, проявлял эмоциональный дискомфорт и полевое поведение, с ним сначала занимались индивидуально. Потом стало возможным включать его в совместные групповые занятия (музыкальные занятия, физкультура, игра). Пребывание ребенка с РАС на таких занятиях (или совместной деятельности) позволяет развивать навыки коммуникации, продвигаться в развитии речи, социальной адаптации и общего психического развития.

Подводя итоги, отметим, что организация коррекционно-развивающей работы с детьми с тяжелыми расстройствами аутистического спектра в условиях группы кратковременного пребывания, на наш взгляд, способствует установлению эмоционального контакта, передаче социального опыта, введению их в культуру, вовлечению детей в развивающее взаимодействие и является одним из вариантов оказания целенаправленной психолого-педагогической помощи.

Библиографический список

1. Никольская, О.С. Аутизм: возрастные особенности и психологическая помощь / О.С. Никольская [и др.]. – М., 2003.
2. Никольская, О.С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг; ред. А.Г. Яковлев. – М., 2005.
3. Иханова, С.В. Система диагностико-коррекционной работы с аутичными дошкольниками. – СПб., 2011.
4. Либлинг, М.М. Организационные модели дошкольного образования и воспитания детей с аутизмом // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2009. – № 5.

Bibliography

1. Nikol'skaya, O.S. Autizm: vozrastniye osobennosti i psikhologicheskaya pomosh' / O.S. Nikol'skaya [i dr.]. – M., 2003.
2. Nikol'skaya, O.S. Autichniy rebenok. Puti pomosh' / O.S. Nikol'skaya, E.R. Baenskaya, M.M. Libling; red. A.G. Yakovlev. – M., 2005.
3. Ikhanova, S.V. Sistema diagnostiko-korrekcionnoy raboty s autichnimi doshkol'niki. – SPb., 2011.
4. Libling, M.M. Organizatsionnye modeli doshkol'nogo obrazovaniya i vospitaniya detey s autizmom // Vospitanie i obuchenie detey s narusheniyami razvitiya. – 2009. – № 5.

Статья поступила в редакцию 24.01.14

УДК 378.147

Ratikova I.N. USE OF ACTIVE METHODS OF TRAINING IN THE COURSE OF VOCATIONAL TRAINING OF BACHELORS OF PEDAGOGICS. The need of optimization of educational process at pedagogical higher educational institution is proved in the article. The author opens specifics of designing of lessons at the higher school and use of active methods of training in the course of vocational training of bachelors of pedagogics.

Key words: Active methods of training, vocational training of bachelors, higher educational institution, effective training, designer of occupation.

И.Н. Ратикова, аспирант, преп. СурГПУ, г. Сургут, E-mail: arine2009@rambler.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИКИ

В статье обосновывается необходимость оптимизации образовательного процесса педагогического вуза. Автор раскрывает специфику конструирования занятий в высшей школе и использования активных методов обучения в процессе профессиональной подготовки бакалавров педагогики.

Ключевые слова: активные методы обучения, профессиональная подготовка бакалавров педагогики, высшее учебное заведение, эффективное обучение, конструктор занятия.

В настоящее время основной задачей педагогического вуза является подготовка квалифицированного педагога соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентирующегося в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности.

Одной из актуальных проблем вузовского образования является формирование у студентов профессиональной компетентности в процессе реализации активных методов обучения. Однако педагоги и студенты зачастую тяготеют к репродуктивному обучению. Не каждый преподаватель готов отказаться от многолетнего опыта работы и научиться учить по-новому. Это связано, прежде всего, со сложностью использования данных методов, требующих включенности, интеллектуальных усилий, спонтанности, творчества. При таком обучении преподаватели и бакалавры взаимодействуют друг с другом, а последние выступают не как пассивные слушатели, а как активные участники занятий.

При организации образовательного процесса педагогам необходимо задуматься о том, как формируется опыт обучающихся, как сделать его запоминающимся, интересным, и изменить подходы к построению процесса обучения.

А.В. Хуторской предлагает эвристический подход, при котором добываемые знания носят личностный характер, потому что обучающийся изначально творит их в исследуемой области реальности. По мнению ученого, эвристическое обучение связано с развивающим и проблемным типами обучения. Обучающийся оказывается субъектом, конструктором своего образования, не менее важным, чем педагог или учебник. Каждый учащийся имеет возможность получить, открыть или сконструировать собственное знание об объекте, и при этом неизбежно проявляет и развивает свои личностные познавательные способности [1]. Ученый останавливается на трех типах эвристических занятий, которые, на наш взгляд, можно проводить в высшем учебном заведении при обучении бакалавров педагогики [1]:

1. Занятия оргдеятельностного типа: занятие целеполагания, нормотворчества, разработки и защиты индивидуальных образовательных программ; занятие-проект, консультация, рецензирование, взаимоконтроль, самооценки; занятие-выставка, конференция, творческий отчет, рефлексия.

2. Занятия когнитивного типа: занятие-концепт, наблюдение, эксперимент, исследование объекта; занятие конструирования понятий (правил, закономерностей, гипотез, теорий, картины мира), работы с культурно-историческими аналогами, метапредметное занятие.

3. Занятия креативного типа: занятие-диалог, дискуссия, диспут, эвристическая беседа; занятие-противоречие, парадокс, фантазия; прогностическое занятие, занятие защиты творческих работ, творческого обобщения.

Дж. Дирксен в своей книге «Искусство обучать» рассматривает оптимальный способ «конструирования» эффективного процесса обучения, который возможно применять в высшем

учебном заведении [2]:

1. Определить маршрут для слушателей, чтобы достичь конечной цели.
2. «Присмотреться» к своим слушателям, понять их точку зрения.
3. Научиться видеть четкую, ясную цель.
4. Знать особенности концентрации внимания и запоминания информации.
5. Привлечь внимание слушателей к изучаемому материалу.
6. Узнать, какими способами можно сделать процесс максимально эффективным.
7. Определить стратегии, которые могут помочь слушателям получить практику.
8. Сделать информацию доступной в среде учащихся, чтобы они могли получить ее в любой момент.

Одним из методов организации эффективного обучения бакалавров педагогики является создание конструктора занятия. А.А. Гин предлагает собрать его из следующих основных традиционных этапов занятия [3]: начало, объяснение нового материала, закрепление, тренировка, отработка умений, повторение, контроль, домашнее задание, подведение итогов. Инновационность составления данного конструктора заключается в следующем: каждый этап занятия «наполняется» педагогом разными приемами или их совокупностью, которая представляет набор логически взаимосвязанных заданий в виде таблицы с использованием гиперссылок – подробных комментариев об особенностях использования приема на занятии. Например, этап закрепления изученного материала занятия-исследования (на основе формируемых умений) может быть представлен в виде таблицы 1.

Использовать активные методы обучения при конструировании занятия в высшем учебном заведении мы предлагаем по двум направлениям:

1. По формируемым умениям у студентов (например, исследовательские умения: задавать вопросы, выдвигать гипотезы, видеть проблемы, работать с понятиями, классифицировать, организовывать наблюдение).
2. По этапам занятия:

- этап актуализации знаний – приемы «да-нетка» (студенты пытаются найти ответ, задавая вопросы преподавателю, который отвечает только «да» и «нет», в конце обязательно проводится обсуждение, какие вопросы были слабыми, какие сильными и почему); «ЗХУ» (приём графической организации материала, в виде таблицы, состоящей из столбцов: «знаю», «хочу узнать», «узнал», позволяет структурировать изученный материал);

- этап постановки учебной задачи – приемы «привлекательная цель», «удивляй», «обсуждаем домашнее задание»;

- этап решения учебной задачи – приемы «чтение с остановками», «ИНСЕРТ» (в дословном переводе означает «интерактивная система записи для эффективного чтения и размышления»; сначала текст маркируется специальными обозначениями, потом размещается в таблицу с соответствующими пометками и обсуждается по каждому пункту; таким образом возмож-

Таблица 1

Формируемые умения	Приемы и методы			
Учимся задавать вопросы	«Тонкие и толстые вопросы»	«Конкурс списков вопросов»	«Задай умный вопрос»	Упражнение – задание «Какие вопросы помогут узнать тебе новое о предмете»

но выстраивать интерактивную лекцию); «FISHBONE» (студентам предлагается текст проблемного характера и схема Fishbone для систематизации материалов в виде рыбы, им необходимо выбрать ключевые проблемы – «верхние косточки» и соответствующие факты, подтверждающие наличие данной проблемы – «нижние косточки»);

- этап закрепления, тренировки, отработки умений – приемы «своя опора», «повторяем с контролем», «повторяем с расширением», «кластер», «перекрестная дискуссия»;

- этап повторения и систематизации изученного способа деятельности – приемы «денотатный граф» (способ вычленения из текста существенных признаков ключевого понятия с использованием имени и глагола, на занятии можно предложить не до конца заполненный граф с основным понятием и готовыми некоторыми дополнительными, студенты должны вписать другие понятия с учетом логики содержания ключевого понятия), «бортовой журнал» (студентам предлагается записывать материал лекции в форме ответов на вопросы, возможно в таблице: что мне известно по этой теме, что нового я узнал из текста);

- этап контроля – приемы «особое задание» (задания для студентов, быстро усваивающих материал высокого уровня сложности, можно их выполнять длительное время), «идеальное задание» (педагог предлагает студентам выполнить задание по выбору, с учетом собственного понимания и формулирования текста задания);

- домашнее задание – приемы «задание массивом» (студентам необходимо выполнить несколько заданий по изучаемой теме сразу, например: решить методические задачи с 1 по 15 страницы учебного пособия М.С. Соловейчик «Русский язык в начальных классах: сборник методических задач» с целью подготовки к коллоквиуму), «необычная обычность» (предлагается задание в форме тайны, загадки, какой-то истории);

- этап рефлексии – приемы «синквейн» (итог занятия проводится следующим образом: составляется стихотворение из пяти строк, которое строится по определенным правилам: название, описание, действия, чувство, повторение сути), «кубик Блума» (прием «толстые» и «тонкие» вопросы используется с целью выявления объема имеющихся знаний по модулю и оценки их глубины усвоения; бакалаврам предлагается самостоятельно сформулировать вопросы репродуктивного характера – «тонкие» и проблемного – «толстые» по изученной теме, в конце занятия подводятся итоги на самые лучшие вопросы, которые студенты задают друг другу и отвечают, таким образом происходит обобщение изученного материала).

Наиболее интересные, на наш взгляд, приемы системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова могут успешно применяться преподавателями высших учебных заведений в профессиональной подготовке бакалавров педагогики:

- на этапе постановки учебной задачи – прием «софизмы» (умышленно ложные размышления, формально кажущиеся правильными; способность обнаружить их ложность и опровергнуть псевдологические рассуждения есть яркое свидетельство самостоятельности мысли);

- на этапе решения учебной задачи – прием «провокация» (специально созданная ситуация, при которой педагог своими ложными доказательствами провоцирует обучающихся на

неправильный способ действия), «морфологический ящик» (создание информационной копилки: активных методов, нетрадиционных приемов, творческих заданий, речевых ошибок и способов их устранения и т.п.).

Остановимся на стратегии эффективной работы с понятием «денотатный граф», автором которой является Д.Х. Вагапова, с целью обучения умению вдумчиво работать с понятием, выявляя его основные признаки [4]. В высшем учебном заведении этот вид работы особенно актуален при работе с большим объемом информации. Организовать стратегию эффективной работы с понятиями возможно по следующему плану:

1. Предложить студентам алгоритм работы: выделить ключевое слово или словосочетание, использовать чередование имени и глагола в графе, точно выбрать глагол, связывающий ключевое понятие с его существенными признаками, произвести дробление ключевого слова по мере построения графа на слова-«веточки», соотнести каждое слово-«веточку» с ключевым словом с целью исключения каких-либо несоответствий, противоречий.

2. Изучить примеры составления денотатного графа, научиться определять его разновидности (положительный – позитивные характеристики, эталонные, существенные признаки понятия; отрицательный – негативные моменты, которые являются составляющими этого же понятия и представляют своего рода препятствия на пути реализации позитивного).

3. Составить самостоятельно «денотатный граф» по изученной теме, например: «Метапредметный урок», «Методика развития речи младших школьников» и т.п.

Конструктор занятия в высшем учебном заведении необходимо использовать как нечто изменяющееся: преподаватель может исключать, добавлять нетрадиционные приемы и активные методы, использовать его как инструмент для постоянного поиска оптимального выбора используемых методов в профессиональной подготовке бакалавров педагогики.

Необходимо помнить и о принципах использования такого конструктора:

- принцип последовательности структуры занятия (некоторые методы могут быть использованы только на определенных этапах занятия);

- принцип блочности (методы рассматриваются как единый логический блок);

- принцип разнородности (использование разных методов и приемов);

- принцип ситуативности (опора на реальную педагогическую ситуацию в группе, на возможности и возрастные особенности студентов).

Таким образом, сегодня преподаватель высшей школы должен ответить на один из главных вопросов: что можно сделать для того, чтобы процесс обучения превратить в увлекательный и информационно насыщенный поиск решения образовательных задач. Мы считаем, что применение заявленных активных методов и приемов обучения в вузе, последовательная реализация базовых дидактических принципов позволят провести целенаправленную работу по формированию профессиональных знаний и умений у будущих педагогов, результатом которой должен стать высокий уровень их профессиональной компетентности.

Библиографический список

1. Эвристическое обучение: в 5 т. / под ред. А.В. Хуторского. – М., 2012. – Т. 3. Методика.
2. Дирксен, Дж. Искусство обучать: как сделать любое обучение нескучным и эффективным / Джули Дирксен; пер. с англ. Ольги Долговой. – М., 2013.
3. Гин, А.А. Приемы педагогической техники. Свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность: пособ. для учителя. – М., 2007.
4. Заир-Бек, С.И. Развитие критического мышления на уроке: пособ. для учителей общеобразоват. учреждений / С.И. Заир-Бек, И.В. Муштавинская. – М., 2011.

Bibliography

1. Ehvristicheskoe obuchenie: v 5 t. / pod red. A.V. Khutorskogo. – M., 2012. – T. 3. Metodika.
2. Dirksen, Dzh. Iskuststvo obuchatj: kak sdelatj lyuboe obuchenie nes kuchnim i ehffektivnim / Dzhuli Dirksen; per. s angl. Olgi Dolgovoyj. – M., 2013.
3. Gin, A.A. Priemih pedagogicheskoy tekhniki. Svoboda vihbora. Otkrihtostj. Deyatel'nostj. Obratnaya svyazj. Ideal'nostj: posob. dlya uchitelya. – M., 2007.
4. Zair-Bek, S.I. Razvitie kriticheskogo mihshleniya na uroke: posob. dlya uchiteley obtheobrazovat. uchrezhdeniy / S.I. Zair-Bek, I.V. Mushtavinskaya. – M., 2011.

Статья поступила в редакцию 24.01.14

УДК 377

Svitova T.V. **TECHNOLOGY OF HEURISTIC LEARNING IN MODERN MUSICIANS' TRAINING: CONTENT, TESTING, INTRODUCTION.** The article describes the structure and content of the pedagogical technology's components of performing musician, developed in the dissertation research, systematizes the experience of realization of this technology in the educational process and scientific-methodical activities, allowing to extend and concretise the content of the technology.

Key words: professional training of musician, performing musician, heuristic learning, pedagogical technology, distance learning, educational environment, creative methods.

Т.В. Свитова, доц. каф. фортепиано Института музыки (консерватории) СГАКИ, г. Самара, E-mail: tatianasv@mail.ru

ТЕХНОЛОГИЯ ЭВРИСТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ПОДГОТОВКЕ МУЗЫКАНТА: СОДЕРЖАНИЕ, АПРОБАЦИЯ, ВНЕДРЕНИЕ

В статье представлены структура и содержание компонентов педагогической технологии профессиональной подготовки музыканта-исполнителя, разработанной в ходе диссертационного исследования, систематизирован опыт по реализации технологии в образовательном процессе и научно-методических мероприятиях, позволяющий углубить и конкретизировать содержательную составляющую технологии.

Ключевые слова: профессиональная подготовка музыканта, музыкант-исполнитель, эвристическое обучение, педагогическая технология, дистанционное обучение, образовательная среда, творческие методы обучения.

В 2002-2010 гг. было проведено исследование, результатом которого стала разработка педагогической технологии профессиональной подготовки музыканта-исполнителя, основанная на дидактической эвристике [1], а также её апробация и внедрение в учебный процесс Института музыки (консерватории) Самарской государственной академии культуры и искусств (по настоящему времени).

Эвристическая педагогическая технология имеет ряд принципиальных отличий:

- направленность на самореализацию обучающихся, развитие их индивидуальных возможностей, позволяющих реализовать цели профессиональной деятельности;
- самостоятельность обучающихся и отсутствие авторитарного подхода со стороны педагога, сотрудничество преподавателя и студента как обязательное условие осуществления образовательного процесса;
- информация как основной элемент содержания образования, позволяющий самоопределяться в отношении изучаемых объектов и явлений, сопоставлять и анализировать получаемые «извне» сведения;
- знания как проверенный личным опытом результат, который в процессе собственной практической деятельности формирует студент [2].

Нами были выделены следующие компоненты педагогической технологии эвристического обучения музыканта-исполнителя [3]:

1. Концептуальная основа педагогической технологии.
2. Цели и задачи профессиональной подготовки музыканта-исполнителя.
3. Содержание образования музыканта-исполнителя.
4. Образовательная среда профессиональной подготовки музыканта.
5. Эвристические методы и формы обучения музыканта-исполнителя.
6. Средства обучения в профессиональной подготовке музыканта.

Рассмотрим подробнее содержание этих компонентов.

1. Концептуальная основа педагогической технологии

Концептуальная основа педагогической технологии эвристического обучения музыканта была выстроена на таких составляющих, как:

- концепция эвристического обучения (суть дидактической эвристики – технологии и теории креативного обучения, автором которой является А.В. Хуторской, состоит в «конструировании учеником собственного смысла, целей и содержания образования, а также процесса его организации» [1, с. 9]);
- методологические основы профессионального музыкального образования (содержательно-процессуальные компоненты,

классические и современные методы обучения, а также практико-ориентированные методические разработки);

- профессиональный образ музыканта-исполнителя (профессиональные компетенции специалиста данного направления, личностные составляющие его профессиональной одарённости).

Все перечисленные составляющие отражают особенности профессиональной деятельности музыканта-исполнителя. Творческое начало, создание нового результата тесно связано с созидательной деятельностью музыканта-исполнителя; опора на личный опыт, обращение к первичному, врождённому знанию отвечает внутренним потребностям музыканта и способствует активизации его природных возможностей; свобода, вариативность решений, выход за рамки шаблонов характеризует высокий уровень творчества и отражает процессуальную составляющую творческой деятельности; сочетание инсайта, озарения с логическим рассуждением и алгоритмичностью деятельности стимулирует нахождение новых решений; изучение первосмыслов изучаемых объектов – музыкальных произведений – позволяет включиться в культурно-исторические процессы, музыкальную культуру; символотворчество и его познание позволяет раскрывать смысл знакового музыкального языка; создание ситуации напряжения, противоречий отражает диалогичность пространства, которое своим исполнением создаёт музыкант; ведущая роль диалога помогает осознать себя как личность и Другого как представителя иного внутреннего мира, взаимодействовать в равноправном диалоге.

2. Цели профессиональной подготовки музыканта-исполнителя

Под целью понимается «предвосхищаемый результат деятельности» [1, с. 257], на достижение которого направлено действие человека. Цель *эвристического обучения*, как подчёркивает А.В. Хуторской, связана с продукцией учащихся, ориентированной на конструирование деятельности и сопоставимой с культурно-историческими аналогами. Следует отметить, что эвристическое обучение предполагает индивидуальное целеполагание каждого субъекта, и необходимо различать цели самого обучающегося, цели педагога, школы, государства – т.е. тех субъектов, которые осуществляют этот образовательный «заказ» [4]. Мы сформулировали общую цель эвристической профессиональной подготовки музыканта-исполнителя в высшей школе как *создание условий для развития комплекса индивидуальных возможностей студентов-исполнителей, направленных на осуществление профессиональной деятельности*. В ходе профессиональной деятельности исполнитель раскрывает два основных её аспекта:

- осознание себя носителем музыкального творчества, так как именно исполнитель возрождает звучание музыкальных произведений и организует музыкальное пространство;

- понимание слушателя как носителя особого культурного мира – многогранного, противоречивого, и формирование через музыкальное искусство его мировосприятия, чувства сопереживания.

Такое видение профессиональной деятельности музыканта-исполнителя вызывает необходимость по-новому подходить к содержанию его образования.

3. Содержание образования музыканта-исполнителя

Содержание образования включает в себя две части: инвариантную и вариативную. Инвариантная часть задаётся извне и обеспечивает освоение общекультурных значимых ценностей, вариативная – создаётся самими обучающимися и позволяет, учитывая их личностные особенности и интересы, индивидуализировать образовательный процесс, что чрезвычайно важно в деятельности музыканта.

Инвариантная часть образования – неизменная часть, в большинстве своём заданная государственным образовательным стандартом, – представлена такими компонентами, как перечень фундаментальных образовательных объектов, культурно-исторические аналоги, виды и способы образовательной деятельности [1].

Фундаментальные образовательные объекты – узловые точки образовательных областей [1, с. 88], в которых в изучаемых объектах действительности отражается их реальная грань, а в понятиях, категориях, художественных принципах, культурных традициях – идеальная. При этом обе формы имеют общий смысл – сущность, идею, заключённую в содержании объекта и проявленную через видимые формы. Многие осваиваемые музыкантом-исполнителем категории диалектичны по своей сути: музыкальное *исполнительство* как искусство воплощения музыкально-художественного замысла композитора и передачи его слушателям – и как реальный процесс этого воплощения, протекающий во времени и осуществляемый в определённых условиях; музыкальное *произведение* как целостная концепция, содержание, образ – и как конкретное сочинение данного композитора; музыкальный *язык* как совокупность специфических средств музыкальной выразительности – и как средства передачи музыкально-художественного образа конкретного произведения. Такого многогранного освоения на реальном материале требуют также понятия «искусство», «восприятие», «художественный образ», «стиль», «жанр» и другие [5].

Культурно-историческими аналогами в музыкальном исполнительстве могут быть многообразные интерпретации музыкальных сочинений в «живом» концертном звучании и записях мастеров и молодых исполнителей, теоретические и практические достижения, методические решения технических задач, образные аналогии, опыт специалистов, продукты сокурсников [5]. При сопоставлении образовательных продуктов с выдающимися достижениями происходит взаимодействие личностного и культурно-исторического содержания образования. Студент может – в зависимости от уровня одарённости – усваивать известные достижения, переоткрывать их для себя с помощью преподавателя, творчески преобразовывать известную или создавать в собственной деятельности неизвестную ранее культурно значимую продукцию (либо творчески преобразовывать известную). Культурно-исторические аналоги изучаются не в качестве «правильного», а в качестве одного из существующих пониманий, представлений, и не всегда предполагают сходство с продуктом студента.

В процессе создания образовательной продукции обучающийся выполняет множество действий, применяет различные способы деятельности. **Виды и способы деятельности**, рефлексивно выявленные и зафиксированные, составляют полноценную часть содержания образования. Например, применение эмпатии или рефлексии является не только инструментом познания, но и его результатом, личностным компонентом содержания. Сюда входят и специфические для каждой образовательной области методы познания, способы деятельности (а также её анализа, осмысления и оценки), эвристические методы создания собственной продукции, способы организации работы – например, методы создания художественной действительности, способы организации урока в соответствии с драматургией изучаемых произведений.

Вариативная часть содержания создаётся самими обучающимися в ходе реализации лично значимых целей деятельности на основе изучения фундаментальных и связанных с ними образовательных объектов, а также тех объектов, кото-

рые определяются студентами в рамках индивидуальной программы. В личностный компонент входят внешние и внутренние образовательные продукты.

Внешние, материализованные, подразделяются А.В. Хуторским на методологические, когнитивные и креативные [1]. К методологическим (оргдеятельностным) образовательным продуктам студента-исполнителя можно отнести его собственные цели и способы профессиональной и учебной деятельности, самостоятельно составленные планы и программы занятий, их рефлексивные результаты. Когнитивными продуктами являются выдаваемые в процессе познания идеи, гипотезы, проблемы, научно-исследовательская работа теоретического характера (доклады, рефераты, курсовые) и эксперименты. Креативными образовательными продуктами считаются собственные интерпретации произведений и сочинения, творческие проекты.

Кроме этих внешних продуктов существуют **внутренние** – личностные качества и их развитие, динамику которого студенты выстраивают в индивидуальном образовательном процессе. К этой категории относятся и выделенные нами в исследовании личностные компоненты профессиональной одарённости исполнителя: мотивация, интеллектуальная активность, система взаимоотношений «Я и Другой», рефлексия [2].

4. Образовательная среда профессиональной подготовки музыканта

Самостоятельным элементом содержания образования является образовательная среда – «естественно или искусственно создаваемое социокультурное окружение учащегося, включающее в себя различные виды средств и содержания образования, способных обеспечить продуктивную деятельность» [1, с. 94]. В исследовании нами вычленены важнейшие компоненты образовательной среды музыканта-исполнителя.

Прежде всего, это **информационный компонент** – первичная информация, на основе которой выстраивается содержание образования. Её осмысление создаёт личностный опыт, рефлексивно трансформируемый в знания. Это **социальный компонент**, основанный на системе взаимоотношений – к нему относятся сокурсники, педагогический коллектив учебного заведения в целом и преподаватели специальных дисциплин, в частности, творческие люди, специалисты различных профессиональных областей, с которыми общается студент. В **предметный компонент** образовательной среды музыканта-исполнителя входят месторасположение учебного заведения (его близость к культурному центру города, концертным и театральным организациям), наличие концертных залов, библиотек и фонотек, оснащение аудиторий, дизайн интерьера.

Вышеназванные компоненты несут внешний характер, но в образовательном процессе имеет значительное место личностный потенциал субъекта, его мысли и чувства. Созданные им понятия, категории, образы, а также способы самопознания и взаимодействия с окружающим миром составляют **личностный компонент** образовательной среды – он проявляется во всех перечисленных компонентах и объединяет их.

5. Эвристические методы и формы обучения музыканта-исполнителя

Связь между компонентами педагогической технологии, а также организация деятельности обеспечивается при помощи эвристических **методов обучения**. В основе их классификации лежат три вида эвристической деятельности: познание, создание и организация – отсюда выделяются когнитивная, креативная и оргдеятельностная группы методов [1]. Именно благодаря рассмотрению целостной технологии, становится обоснованной специфика эвристических методов обучения студента-исполнителя, позволяющих реализовывать его внутренний потенциал в процессе профессиональной подготовки. Нами разработана **система эвристических методов** в подготовке музыканта-исполнителя, оптимальных для применения не только в групповых, но в первую очередь – на индивидуальных занятиях по дисциплинам специального цикла и отражающих природу музыкально-исполнительского искусства [2].

В исследовании выявлена закономерность применения групп эвристических методов в зависимости от этапа деятельности музыканта-исполнителя. Принцип этой системы состоит в том, что каждый этап работы музыканта-исполнителя с произведением осуществляется с помощью адекватной ему ведущей группы методов: на этапе создания музыкального образа – креативной, на этапе аналитической и художественно-технической работы – когнитивной, в начале и на завершающем этапе дея-

тельности – оргдеятельностной. Если в традиционной триаде музыкант проходит этап общего, «эскизного» ознакомления с сочинением, аналитико-техническую работу и синтезирование образа, то в нашей системе добавляются ещё два этапа – целеполагания (первоначальная организация деятельности) и рефлексия (осознание результатов).

Эвристические формы обучения в рамках индивидуального урока могут варьироваться в зависимости доминирующего метода обучения, способов деятельности. Так, могут быть уроки создания индивидуальных программ, взаимобучения, исследования, создания образной картины, урок-творческий отчёт и другие. Каждый из таких уроков имеет организационные и содержательные особенности, решая свои задачи.

6. Средства обучения в профессиональной подготовке музыканта

Средства обучения – технический инструментарий осуществления образовательного процесса. Диапазон средств обучения музыканта-исполнителя достаточно широк: от акустических и электронных (цифровых) музыкальных инструментов до компьютера, а также методического обеспечения – специальная литература, разработки, программы, аудио- и видеозаписи. Они выступают одновременно предметным (технические средства) и информационным (методические разработки) компонентами образовательной среды.

Современные технические возможности актуализируют роль дистанционного обучения в музыкальном образовании и деятельности в целом, что отражено и в публикациях автора. В настоящее время уже распространены такие формы, как музыкально-теоретические курсы, аудио- и видеозаписи уроков преподавателей, мастер-классы выдающихся музыкантов, проведение дистантных отборочных туров, он-лайн трансляций и прослушиваний исполнительских конкурсов.

Элементы педагогической технологии эвристического обучения музыканта, разработанные автором с учётом специфики профессиональной деятельности, внедряются не только на индивидуальных и групповых занятиях со студентами по дисциплинам специального цикла в высшем музыкальном образовании. В адаптированном виде они применяются в начальном звене обучения (авторские семинары по применению эвристических методов в детских музыкальных школах и школах искусств), в дистанционной деятельности (дистанционные эвристические олимпиады, курсы, семинары, конференции, индивидуальные консультации и занятия [6; 7; 8]).

Приведённая структура педагогической технологии подготовки музыканта была впервые заложена в основу международной дистанционной научно-практической конференции «Современные технологии и методики профессионального музыкаль-

ного образования», руководителем которой является автор (2010-2013 гг.). Анализ её материалов отражает наиболее актуальные аспекты образования и позволяет углубить содержательную часть каждого из компонентов [7].

Так, раздел «*Современные тенденции музыкально-исполнительской деятельности и профессиональной подготовки*» раскрывает вопросы ценностно-смыслового порядка: роль исполнителя в современной музыкальной культуре, реформирование общего музыкального образования и практическое решение его задач в школе, критерии качества образования, актуальные направления в преподавании дисциплин специального цикла. Раздел «*Содержание образования музыканта-исполнителя*» освещает такие задачи, как изучение символики музыкального искусства, специфика музыкальной речи, смысловое содержание интерпретаций, работа над конкретными произведениями, развитие технического мастерства, формирование личностных качеств на индивидуальных занятиях. *Образовательное пространство профессиональной подготовки музыканта* представлено достаточно широко на уровне всех компонентов, ведущее место среди которых занимает личный – педагогические и исполнительские школы, характеристика деятельности их выдающихся представителей, составляющие по сути историю исполнительского искусства; также обозначено место различных предметов в системе обучения и воспитания профессионального музыканта, мир композиторского творчества. Данный раздел конференции специально был обозначен именно как «пространство», так как образовательная среда является освоенным в личном опыте окружением, пространство же имеет открытость, безграничность. *Современные методы в музыкально-исполнительском образовании* представлены описанием авторских методик, выявлением межпредметных связей.

Опыт подготовки музыканта затрагивает такие формы, как дистанционные эвристические олимпиады, индивидуальные творческие проекты в школе и исполнительские вузовские проекты просветительского характера. Наиболее ярким является раздел «*Информационно-коммуникационные технологии в музыкальном образовании*», который наглядно обосновывает актуальность компьютерных и дистанционных технологий. Представлено применение ИКТ в практике научно-творческого студенческого общества, элементы дистанционного обучения в детской школе искусств, а также уникальный опыт дистанционного преподавания исполнительских дисциплин.

Вышеназванные формы и результаты апробации и внедрения разработанной технологии позволяют говорить о перспективе создания целостной системы профессиональной подготовки музыканта на всех ступенях образования с применением как очных, так и дистанционных форм обучения.

Библиографический список

1. Хуторской, А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. – М., 2003.
2. Свитова, Т.В. Система эвристических методов в профессиональной подготовке музыканта-исполнителя: дис. ... канд. пед. наук. – Самара, 2010.
3. Свитова, Т.В. Педагогическая технология эвристической подготовки музыканта-исполнителя // Региональная музыкальная культура как среда воспитания личности: история и современность, педагогические инновации: в 3 ч. / науч. ред. М.В. Мжельская. – Самара, 2006. – Ч. 3.
4. Хуторской А.В. Проблемы и технологии образовательного целеполагания // Эйдос: Интернет-журнал. – 2006. – 22 августа [Э/п]. – Р/д: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0822-1.htm>. – В надзаг: Центр дистанционного образования «Эйдос», e-mail: list@eidos.ru.
5. Свитова, Т.В. Эвристические методы в профессиональной подготовке музыканта-исполнителя: метод. рекомендации для преподавателей и студентов музыкальных факультетов / сост. Т.В. Свитова. – Самара, 2006.
6. Современные технологии и методики профессионального музыкального образования: материалы Международной дистанционной научно-практической конф. / под науч. ред. Т.В. Свитовой. – Самара, 2011.
7. Свитова, Т.В. Инновационные формы в музыкальном образовании: дистанционные эвристические олимпиады. – Музыкальное образование сегодня: поиски, инновации, проблемы: тез. докл. Всерос. научно-практич. конф. – Челябинск, 2010. – Вып. 1.
8. Эвристическое обучение: в 5 т. / под ред. А.В. Хуторского. – М., 2012. – Т.2.

Bibliography

1. Khutorskoy, A.V. Didakticheskaya ehvristika. Teoriya i tekhnologiya kreativnogo obucheniya. – M., 2003.
2. Svitova, T.V. Sistema ehvristicheskikh metodov v professional'noy podgotovke muzikanta-ispolnitelya: dis. ... kand. ped. nauk. – Samara, 2010.
3. Svitova, T.V. Pedagogicheskaya tekhnologiya ehvristicheskoy podgotovki muzikanta-ispolnitelya // Regional'naya muzikal'naya kul'tura kak sreda vospitaniya lichnosti: istoriya i sovremennost', pedagogicheskie innovatsii: v 3 ch. / nauch. red. M.V. Mzhel'skaya. – Samara, 2006. – Ch. 3.
4. Khutorskoy A.V. Problemih i tekhnologii obrazovatel'nogo celepolaganiya // Ehydos: Internet-zhurnal. – 2006. – 22 avgusta [Eh/r]. – R/d: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0822-1.htm>. – V nadzag: Centr distantsionnogo obrazovaniya «Ehydos», e-mail: list@eidos.ru.
5. Svitova, T.V. Ehvristicheskie metodih v professional'noy podgotovke muzikanta-ispolnitelya: metod. rekomendatsii dlya prepodavateley i studentov muzikal'nykh fakul'tetov / sost. T.V. Svitova. – Samara, 2006.
6. Sovremenniye tekhnologii i metodiki professional'nogo muzikal'nogo obrazovaniya: materialih Mezhdunarodnoy distantsionnoy nauchno-prakticheskoy konf. / pod nauch. red. T.V. Svitovoy. – Samara, 2011.

7. Svitova, T.V. Innovacionnihe formih v muzikalnom obrazovanii: distancionnihe ehvristicheskie olimpiadih. – Muzikalnoe obrazovanie segodnya: poiski, innovacii, problemih: tez. dokl. Vseros. nauchno-praktich. konf. – Chelyabinsk, 2010. – Vihp. 1.
8. Ehvristicheskoe obuchenie: v 5 t. / pod red. A.V. Khutorskogo. – M., 2012. – T.2.

Статья поступила в редакцию 24.01.14

УДК 37.03:37.034

Skipova N.E. VALUABLE ORIENTATION OF SCHOOL STUDENTS TO WORKING PROFESSIONS AS SET OF PERSONAL VALUES. The idea of change of development of ways of formation, formation and development of valuable orientation of school students on working professions is stated. Concept «value» interpretation, including in aspect of the category «working professions» is offered. The author structurally considered valuable orientations as set of personal values. The analysis of definition of the concept «workers» through the interpretation designated in help and encyclopedic and scientific literature is submitted. The classification opening a phenomenon «working professions» which is considered from the point of view of four characteristics is offered: procedural and productive, cognitive акмеологической, social and motivational, personal and significant.

Key words: value, valuable orientations, working professions, federal state educational standards of the general education, personal results, personal values.

Н.Е. Скрипова, канд. пед. наук, доц., зав. каф. начального образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск,
E-mail: nscripova@mail.ru

ЦЕННОСТНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ ШКОЛЬНИКОВ НА РАБОЧИЕ ПРОФЕССИИ КАК СОВОКУПНОСТЬ ЛИЧНОСТНЫХ ЦЕННОСТЕЙ

Изложена идея изменения разработки путей становления, формирования и развития ценностной ориентации школьников на рабочие профессии. Предложена интерпретация понятия «ценность», в том числе в аспекте категории «рабочие профессии». Автором структурно рассмотрены ценностные ориентации как совокупность личностных ценностей. Представлен анализ определения понятия «рабочие» через толкования, обозначенные в справочно-энциклопедической и научной литературе. Предложена классификация, раскрывающая феномен «рабочие профессии», которая рассматривается с точки зрения четырех характеристик: процессуально-результативной, когнитивно-акмеологической, социально-мотивационной, личностно-значимой.

Ключевые слова: ценность, ценностные ориентации, рабочие профессии, федеральные государственные образовательные стандарты общего образования, личностные результаты, личностные ценности.

Современные масштабные тенденции экономического роста с одной стороны, его научно-технический характер, интеллектуализация основных факторов производства XXI века, формирование межгосударственного рынка труда, доступность глобальных сетей обмена информацией, а с другой стороны – изменение рынка труда, появление «жестких» рыночных отношений, возникновение и действие такого явления как безработица, реорганизация экономических структур государства – оказывают существенное влияние на школьника, его социальные ориентации, жизненные и профессиональные ценности, возможности самореализации и требуют коренного изменения стратегии и тактики разработки путей становления, формирования и развития ценностной ориентации школьников на рабочие профессии.

Стратегическая цель государственной политики в области развития рынка труда изложена в «Концепции долгосрочного социально-экономического развития России до 2020 года» и заключается в создании условий, обеспечивающих «развитие гибкого эффективно функционирующего рынка труда, позволяющего преодолеть структурное несоответствие спроса и предложения на рабочую силу, повысить мотивацию к труду и трудовую мобильность» [1; 2].

Президент Российской Федерации Владимир Владимирович Путин, говоря об увеличении инвестиций в российскую экономику, в качестве важнейшей выдвинул задачу повышения престижа рабочих профессий. При этом, также отмечая, что «духовное единство народа и объединяющие нас моральные ценности – это такой же важный фактор развития, как политическая и экономическая стабильность... и общество лишь тогда способно ставить и решать масштабные национальные задачи, когда у него есть общая система нравственных ориентиров...» [3].

Нормативно-правовой контекст подготовки рабочих определяется, конечно же, положениями Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». В частности в отношении исследуемой проблемы есть серьезные изменения. Так, п. 5 ст. 10 определяет, что «... в Российской Федерации устанавливаются следующие уровни профессионального образования: среднее профессиональ-

ное образование...». Следовательно, уровень начального профессионального образования исчезает, а для основных профессиональных образовательных программ появляются программы подготовки квалифицированных рабочих, служащих и программы подготовки специалистов среднего звена [4].

В этой связи необходимо, на наш взгляд, «свежее осмысленное» рассмотрение, осмысление и осознание вопросов ценностной ориентации школьников на рабочие профессии как важнейшей компоненты внутренней структуры личности, которая обеспечивает достижение обучающимися личностных результатов освоения основных образовательных программ общего образования образовательного учреждения (организации), что создаст основания для конкурентоспособности, экономической и социальной стабильности, развития полипрофессионализма, профессиональной мобильности поколения граждан трансформирующейся современной России.

Поэтому появляется необходимость теоретического осмысления создавшейся ситуации, в частности, интерпретации понятия «ценность», в том числе в аспекте категории «рабочие профессии». Аналитический обзор философской, социологической, психолого-педагогической литературы позволил нам дать интерпретацию основных исследуемых нами понятий.

В создавшейся современной обстановке система ценностей, на наш взгляд, не сложилась таким образом, когда она может диктовать сознанию (общественному и индивидуальному) свои правила и создавать традиции. В связи с этим в настоящее время происходит явление, которое можно обозначить как обратное, то есть, не школьники строят свое поведение, согласно общественным ценностям, а ценности складываются под влиянием той или иной деятельности человека. Обоснуем данную точку зрения.

Во-первых, ценности играют важную роль в жизни человека и общества и их развитие – это, на наш взгляд, главная задача направленной социализации или по большому счету главная цель образования.

Учитывая контекст нашего исследования и наличие различных точек зрения относительно определения содержания дан-

Таблица 1

Определения понятия «рабочие» в справочно-энциклопедической литературе

№ п/п	Определения понятия «рабочий»	Источник
1.	Рабочий. 1. В социалистическом обществе: человек, занимающийся производительным трудом и принадлежащий к рабочему классу, являющемуся самой передовой организационной силой общества и владеющему средствами производства совместно со всем народом. 2. В капиталистическом обществе: наёмный работник, пролетарий, лишённый средств производства, эксплуатируемый буржуазией.	Ожегов С.И. Словарь русского языка. С. 553 [9].
2.	Рабочий. 1. Непосредственно выполняющий работу, осуществляющий определённое действие, производящий полезную работу. 2. Служащий, предназначенный для работы, используемый в какой-нибудь работе. 3. Служащий, выполняющий под непосредственным руководством определённую работу.	Ожегов С.И. Словарь русского языка. [9, с. 553].
3.	Рабочий. Работник, нанятый на исполнительскую работу с достаточно высокой долей физической нагрузки и с высокой степенью подчинённости организаторам труда и работодателю.	Социология труда. Теоретико-прикладной толковый словарь. [10, с. 259-260].
4.	Рабочий. 1. Человек, принадлежащий к социальной общности наёмных работников, занятых производительным или подсобным трудом на фабрично-заводском, сельскохозяйственном, строительном или другом специализированном предприятии. 2. Наёмный работник, занятый каким-нибудь физическим трудом.	Семантический словарь [11].
5.	Рабочий. Взятый куда-либо для работ, простых, черных, или сельских, или фабричных и заводских; простой прислужник, батрак, наймист, служитель.	Словарь Даля под ред. Бодуэна де Куртенэ [12].

ной категории, считаем необходимым конкретизировать определение понятия «ценность», в частности, отразить в нём личностный аспект:

- ценность – это некий личностный смысл, структурный элемент процессов сознания и деятельности человека [5];
- ценности – это осознанные смыслы жизни [6];
- ценность – категория, возникающая в результате «внутреннего оценивания» (природа ценности) и способствующая мотивации поступков и действий человека (место и роль ценности). Объединяющим «мироотношения и мировоззрения людей» является смысл [7].

На основе изложенного под ценностью мы будем понимать категорию, возникающую в результате внутреннего оценивания и способствующую мотивации поступков и действий человека, объединяющим началом которых является личностный смысл [8].

Во-вторых, мы обозначаем, что ценности человека экстеризируются в его ценностных ориентациях и рассматриваем ценностные ориентации именно как совокупность личностных ценностей. В свою очередь рассматриваем личностные ценности как достаточно сложные образования, которые вобрали в себя разные уровни и формы взаимодействия общественного и индивидуального в личности, определенные формы взаимодействия внутреннего и внешнего для личности, специфические формы осознания личностью окружающего мира, своего прошлого, настоящего, будущего, а также сущности своего собственного «я».

В-третьих, при конкретизации ценности (в аспекте категории «рабочие профессии») мы предлагаем учитывать её как

способствующей развертыванию внутреннего богатства каждого человека и социальному прогрессу человечества. Являясь основой равноценности, основой социально ответственной личности, то есть социальной доминанты, которая не противоречит позиции национального воспитательного идеала как «высшей цели образования» и будет способствовать созданию «продуктивного истеблишмента», или экономической системы, обеспечивающей эффективное функционирование всех экономических механизмов в «мировой общности» [8].

В диссертационных исследованиях разных лет используются следующие понятия: рабочие профессии, рабочий класс, рабочие кадры, рабочие, квалифицированный рабочий, квалифицированные рабочие кадры, рабочие и специалисты, рабочая сила, рабочая молодёжь, молодые рабочие.

Конечно же, для более полного понимания ценности, раскрывающей феномен «рабочие профессии» необходимо рассмотреть и характеристики понятия «рабочие», которое рассматривается в справочно-энциклопедической литературе (таблица 1).

Анализируя словарно-энциклопедическую литературу можно сделать вывод о том, что не существует чёткого, полного и «ясного» определения дефиниции «рабочие», хотя некоторые, обозначенные в словарной литературе характеристики «рабочих», мы используем в дальнейшем в рамках данного исследования.

Таким образом, исходя из вышесказанного, мы можем сделать заключение, что «рабочие профессии» – комплексное понятие, включающее:

Таблица 2

Многообразие ценностей, раскрывающих смысл феномена «рабочие профессии»

№ п/п	Характеристики рассмотрения	Перечень ценностей
1.	Процессуально-результативная	– результаты труда (материальный продукт, общественная значимость результата труда); – характер труда (непосредственное участие в процессе материально производства) или организация труда.
2.	Когнитивно-акмеологическая	– профессиональный успех; – профессионально-квалификационный рост; – получение профессионального образования (в техникуме, вузе); – призвание.
3.	Социально-мотивационная	– социальная значимость труда; – социальные гарантии; – оплата труда; – популярность, престижность.
4.	Личностно-значимая	– самостоятельное жизнеобеспечение; – привлекательность; – полезность обществу; – уважение окружающих (друзей, родственников, знакомых); – интерес, склонности; – семейные традиции или династии.

– квалификацию работника. Квалификация работника – совокупность его общего и специального профессионального образования, необходимых знаний, умений, профессионализма, навыков, производственного опыта для выполнения видов работ определённой сложности;

– личностные характеристики. К личностным характеристикам относятся физиологические, социально-психологические особенности, в том числе, адаптированность, гибкость, мобильность, мотивированность, активное экономическое мышление, профориентированность, профпригодность;

– профессиональную мобильность. Готовность рабочего по мере технических и технологических изменений производства и, соответственно, устаревания технических и профессиональных знаний осуществлять переориентацию и переподготовку с тем, чтобы соответствовать новым требованиям. Готовность рабочего к самообучению, опережающей переподготовке, непрерывному профессиональному образованию, способность следовать изменениям и приспособляемость к реальным потребностям рынка труда;

– информационно-коммуникационную подвижность. В связи с появлением новых функций у рабочих по управлению, контролю, наладке станков-автоматов и поточных автоматических линий, программированию автоматизированных систем и роботизированию производства и др. востребована информационно-коммуникационная подвижность.

В-четвёртых, ценности, раскрывающие феномен «рабочие профессии» рассматриваются нами с точки зрения четырёх характеристик: процессуально-результативной, когнитивно-акмеологической, социально-мотивационной, личностно-значимой, изучение которых в совокупности позволит более чётко рас-

ставить акценты в определении исследуемого нами понятия (таблица 2).

Таким образом, значимость осуществленного исследования соотносится: во-первых, с выделением в содержании Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года интегрального признака – наличие социального заказа общества системе образования, определение процесса его достижений, выражаемых в новых целях и ценностях, обусловленных гуманистической моделью социального развития; во-вторых, с проблемами современной дидактики, нуждающейся в разработке комплекса основополагающих идей, способных обеспечить её продуктивное развитие в соответствии с изменяющимися требованиями общества по подготовке личности к профессиональной деятельности, обозначенных в Посланиях Президента Российской Федерации Федеральному собранию Российской Федерации.

Можно сделать вывод, что кардинальные изменения во всех сферах жизнедеятельности общества затрагивают как само общество, так и профессиональную деятельность каждого человека, предъявляя к ней и к личности специалиста всё новые требования. Именно поэтому возрастает значение проблемы осовременения ценностных ориентаций, которые мы идентифицируем с личностными ценностями.

Квинтэссенцией такого подхода в понимании ценностей (в аспекте категории «рабочие профессии») простимулировал нас на поиск таких универсалий как определение следующих ключевых характеристик: процессуально-результативной, когнитивно-акмеологической, социально-мотивационной, личностно-значимой, которые определяют многообразие ценностей, раскрывающих смысл феномена «рабочие профессии».

Библиографический список

1. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года: распоряжение Правительства РФ от 17 ноября 2008 г. № 1662-р [Э/р]. – Р/д: <http://www.consultant.ru/online/base/?req=doc; base=law;n=82134>
2. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: проект / Рос. Акад. образования; под ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова. – М., 2009.
3. Послание Президента Российской Федерации Федеральному собранию 2013 г. [Э/р]. – Р/д: http://archive.kremlin.ru/appears/2008/11/05/1349_type63372type63374type63381type82634_208749.shtml
4. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Э/р]. – Р/д: www.minobr.ru
5. Вязников, Л.Ф. Ценности в образовании: выбор пути развития // Психологическая наука и образование. – 2002. – № 4.
6. Братусь, Б.С. Нравственное сознание личности: психол. исслед. – М., 1985.
7. Плотников, В.И. Ценностный мир человека и его судьба // Двенадцать лекций по философии. – Екатеринбург. – 1996.
8. Скрипова, Н.Е. Интерпретация понятия «Развитие ценностных ориентаций сельских школьников на рабочие профессии» с позиции идеи о «возвышении потребностей» // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 4.
9. Ожегов, С.И. Словарь русского языка: ок. 57 000 слов / под ред. чл.-корр. АН СССР Н.Ю. Шведовой. – М., 1985.
10. Социология труда. Теоретико-прикладной толковый словарь / отв. ред. В. А. Ядов. – СПб., 2006.
11. Семантический словарь [Э/р]. – Р/д: <http://slovari.ru>
12. Словарь Даля под ред. Бодуэна де Куртенэ [Э/р]. – Р/д: <http://slovari.ru>

Bibliography

1. Konceptciya dolgosrochnogo socialjno-ehkonomicheskogo razvitiya Rossijskoj Federacii do 2020 goda: rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 17 noyabrya 2008 g. № 1662-r [Eh/r]. – R/d: <http://www.consultant.ru/online/base/?req=doc; base=law;n=82134>
2. Konceptciya federal'nykh gosudarstvennykh obrazovatel'nykh standartov obshchego obrazovaniya: proekt / Ros. Akad. obrazovaniya; pod red. A.M. Kondakova, A.A. Kuznecova. – M., 2009.
3. Poslanie Prezidenta Rossijskoj Federacii Federal'nomu sobraniyu 2013 g. [Eh/r]. – R/d: http://archive.kremlin.ru/appears/2008/11/05/1349_type63372type63374type63381type82634_208749.shtml
4. Federal'nyj zakon ot 29 dekabrya 2012 g. № 273-FZ «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» [Eh/r]. – R/d: www.minobr.ru
5. Vyaznikov, L.F. Cennosti v obrazovanii: vihor puti razvitiya // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. – 2002. – № 4.
6. Bratusj, B.S. Nravstvennoe soznanie lichnosti: psikhol. issled. – M., 1985.
7. Plotnikov, V.I. Cennostnij mir cheloveka i ego sud'ba // Dvenadcatj lekciy po filosofii. – Ekaterinburg. – 1996.
8. Skripova, N.E. Interpretaciya ponyatiya «Razvitie cennostnykh orientacij sel'skikh shkol'nikov na rabochie professii» s pozicii idei o «vozvihshenii potrebnostej» // Fundamental'nihe issledovaniya. – 2013. – № 4.
9. Ozhegov, S.I. Slovarj russkogo yazihka: ok. 57 000 slov / pod red. chl.-korr. AN SSSR N.Yu. Shvedovoj. – M., 1985.
10. Sociologiya truda. Teoretiko-prikladnoy tolkovij slovarj / отв. red. V. A. Yadov. – SPb., 2006.
11. Semanticheskij slovarj [Eh/r]. – R/d: <http://slovari.ru>
12. Slovarj Dalya pod red. Boduehna de Kurteneh [Eh/r]. – R/d: <http://slovari.ru>

Статья поступила в редакцию 24.01.14

УДК 303.4+373 (477)

Smaga E.V. FEATURES OF IMPLEMENTATION OF METHODS OF INFORMATION MONITORING FOR SYSTEM OF MANAGEMENT OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN UKRAINE. Methodical features of implementation of information monitoring methods in the area of management of educational institutions of Ukraine are considered. The information technology tools to support the steps and processes of information monitoring are analyzed.

Key words: information monitoring, information technology, management, educational institutions, Ukraine.

Е.В. Смага, соискатель Харьковской гос. академии культуры, E-mail: selen_07@ukr.net

ОСОБЕННОСТИ ВНЕДРЕНИЯ МЕТОДОВ ИНФОРМАЦИОННОГО МОНИТОРИНГА В СИСТЕМУ УПРАВЛЕНИЯ УЧЕБНЫМИ ЗАВЕДЕНИЯМИ В УКРАИНЕ

Рассмотрены методические особенности внедрения системы информационного мониторинга в сферу управления учебными заведениями Украины, проанализированы средства информационных технологий для поддержки этапов и процессов информационного мониторинга.

Ключевые слова: информационный мониторинг, информационные технологии, управление, учебные заведения, Украина.

Специфика образовательной коммуникации заключается в том, что образование как форма социальной коммуникации способствует передаче духовного и профессионального опыта, выступает формой адаптации человека к социальной реальности, служит личным целям и обеспечивает индивида знаниями, навыками и умением жить в данном конкретном социуме, а потому характеризуется взаимодействием многих объективных и субъективных факторов.

В современном мире достаточно много каналов и сетей коммуникации, поэтому среди этих разновидностей важно выделить специфические признаки и особую роль коммуникации и информации в образовательной деятельности. Понимание социально-коммуникационной сущности современной системы образования Украины объясняется тем, что она представляет собой совокупность взаимосвязанных систем образовательных программ, государственных образовательных стандартов различной направленности; сети образовательных учреждений различных организационно – правовых форм, типов, видов, системы органов управления образованием, подведомственных учреждений и предприятий [1].

Серьезная проблема управления системой образования заключается в недостаточности действенной обратной связи потоков информации – от школ к органам управления образованием в регионах и далее к Министерству образования и науки Украины.

Управление качеством образования и существующая практика развития образования рассматривались в работах С. Бабинца, М. Кулемина, Д. Матроса, Н. Мельникова, А.В. Соколова и др. Анализ исследований в данной области, свидетельствует о том, что одним из важнейших компонентов информационного обеспечения управления является информационный мониторинг как процесс непрерывного информационного наблюдения за системой управления, который позволяет отработать несколько альтернативных вариантов принятия эффективных решений с применением математических моделей.

Цель статьи – проанализировать особенности внедрения методики информационного мониторинга на основе компьютерных технологий в сферу управления общеобразовательными учебными заведениями Украины.

Аналитический обзор литературы показал, что понятие «мониторинг» рассматривали многие исследователи. При внешне различных подходах к пониманию сущности мониторинга все они сходятся во мнении, что его определение касается информационной системы. Установлено, что важное место в мониторинговых процедурах принадлежит стандартизации, получению новой информации в процессе оценки и управленческой реакции на результаты. Определено, что одним из условий проведения мониторингового исследования в образовании является наличие или разработка моделей – эталонов, стандартов деятельности каждой категории участников образовательного процесса, в которых закладываются систематизированные требования к их деятельности.

С каждым годом растет и усложняется интенсивность обмена информацией в системе среднего образования Украины, в связи с чем большую актуальность приобретает проблема создания методов описания, анализа и исследования документно-информационных потоков, которые в ней функционируют. Внедрение модели информационного мониторинга как в учебных заведениях, так и в органах управления образованием, требует решения таких задач, от которых зависит степень внедрения информационного мониторинга в общеобразовательном учебном заведении (ОУЗ) или органах управления образованием и прогресс органа управления образованием (ОУЗ) в целом [2]. Среди них: совершенствование структуры документооборо-

та ОУЗ различных уровней иерархии; разработка и внедрение автоматизированных систем информационного обеспечения и электронного документооборота; анализ деятельности ОУЗ с помощью внедрения и использования информационного мониторинга.

Информационный мониторинг в образовании выполняет, такие базовые функции, как наблюдение, контроль, оценка состояния объектов образовательной среды и управления этой средой. Это позволяет прогнозировать поведение объектов, которые исследуются, и избегать развития критических ситуаций, создавая благоприятные условия для существования образовательной сферы. В этом уже проявляется его важная социальная роль.

Следует поддержать мнение специалистов, что информационный мониторинг выполняет важную педагогическую функцию, являясь средством передачи социального опыта. Справедливость этой мысли подтверждается самой сущностью процедуры информационного мониторинга, заключающейся в сравнении состояния исследуемого объекта в данный момент времени с его состоянием в предыдущий временной промежуток. Но особенно важна процедура сравнения на этапе аналитической обработки данных. Аналитический этап информационного мониторинга прямо указывает на использование результатов исследований, проводившихся предшественниками. Это важно потому, что благодаря привлечению опыта предыдущих исследований увеличивается обозримый период наблюдения за объектом, что позволяет сделать более достоверные выводы. Кроме того, в этом проявляется преемственность культурной традиции в изучении различных объектов социального поля [3].

По своей внутренней структуре информационный мониторинг объединяет три управленческих компонента: 1) контроль; 2) экспертизу различных сторон деятельности учебного заведения; 3) систему информационного обеспечения управления. Таким образом, по своей внутренней структуре информационный мониторинг напоминает пирамиду, в основании которой лежат системы контроля, информационного обеспечения управления и экспертизы [2].

По отношению к информационному обеспечению, контролю и экспертизе информационный мониторинг играет двоякую роль. С одной стороны, все указанные компоненты управления лежат в его основе, а с другой – он особым образом организует и дисциплинирует эти компоненты. Таким образом, нововведения в управлении в виде информационного мониторинга не ломают традиционную систему, а требуют обеспечения ее стабильности, долгосрочности и надежности [3].

Информационный мониторинг в управлении образованием предусматривает наличие управляющего объекта или группы объектов и некоторого органа управления образованием, который принимает управленческие решения, направленные на поддержание или улучшение функций объекта управления, согласно имеющейся программы или цели управления образованием.

Создание системы информационного мониторинга образования может проводиться региональными ОУЗ только при наличии соответствующей нормативной базы, которую образуют: приказ (решение) о создании системы информационного мониторинга общеобразовательных учреждений (с приложением сметы расходов); штатные расписания нижестоящих учреждений, включающие должности, обеспечивающие выполнение мониторинговых мероприятий; утвержденные должностные обязанности лиц, ответственных за проведение работ, обеспечивающих мониторинг образования.

Приказ о внедрении системы информационного мониторинга общеобразовательных учреждений области (региона) должен включать: перечень показателей мониторинга; периодичность

предоставления данных школами по этим показателям; формы и форматы представления данных; способы их передачи; процедуры обобщения данных в районных органах управления образованием; требования по сбору, подготовке и передаче данных информационного мониторинга; перечень необходимого для этого оборудования [4].

В районных органах управления образованием целесообразно введение должности инженера-программиста, отвечающего за технологическую сторону организации сбора, представления и передачи данных в школах района, а также обеспечивающего работоспособность оборудования [4].

Для внедрения в деятельность ОУЗ информационного мониторинга, информационная система ОУЗ, должна быть практически ориентированной на использование информационного мониторинга, содержать соответствующую документационную составляющую, информационно-техническое обеспечение и соответствующие системы электронного документооборота (нормативно-постановочный этап информационного мониторинга) и состоять из четырех вспомогательных систем:

- системы документооборота и системы сбора, регистрации и измерения информации (практический этап информационного мониторинга);

- системы обработки информации (аналитико-диагностический этап информационного мониторинга);

- системы исследований (прогностический этап информационного мониторинга);

- системы отчетности (деятельностно-диагностический, промежуточно-диагностический; итогово-диагностический этапы информационного мониторинга).

Таким образом, информационный мониторинг предусматривает привлечение больших массивов информации и может быть реализован только на основе компьютерных систем – сетей передачи данных и информационных банков [5].

Так, все чаще ОУЗ Украины внедряют электронные системы различного назначения – автоматизированные системы управления, системы дистанционного обучения, электронные дневники школьника и др. В некоторых ОУЗ Украины этот процесс только начинается, в других уже применяются элементы системы электронного документооборота.

Так, использование программных продуктов MS Office, например Microsoft Business Scorecard Manager, на этапе создания рабочего проекта информационного мониторинга, позволяет автоматизировать следующие виды работ: маршрутизацию документов среди участников информационного мониторинга в зависимости от разработанного регламента; управление версиями документов; привязка документов к задачам календарных планов; уведомления участников информационного мониторинга по электронной почте об изменениях; создание системных ключевых показателей реализации проектов и отображения ее на веб-портале системы; ввод фактических данных по ключевым

показателям реализации информационного мониторинга; получение аналитики по ключевым показателям информационного мониторинга [6].

Окончательный вариант задания рекомендуется зафиксировать в форме документа – «Рабочего проекта информационного мониторинга». На этом заканчивается подготовительная работа по разработке стратегии проведения информационного мониторинга.

Этап сбора информации может быть реализован на базе технологии Microsoft Share Point в виде динамического веб-сайта, или в виде настольного приложения. Для аналитической отчетности, генерации отчетов в типовых формах и для создания отчетов в свободной форме «на лету» может быть использован специальный модуль программы MS Project, который может быть реализован в таких инструментах: Microsoft SQL Server Reporting Services – генерация типовых отчетов; Microsoft SQL Server Analysis Services – создание любых отчетов пользователем; Microsoft Share Point Server – представление отчетов пользователям через Интернет и распределение прав доступа к отчетности. Также для обработки информации могут быть использованы такие программы как VORTEX, SPSS для Windows, Statistica.

Для обеспечения всеобщего контроля качества информационно-коммуникативного воздействия мониторинговых исследований на управление общеобразовательным учебным заведением необходимо проводить дальнейшее развитие информационно-мониторинговой системы в следующих направлениях: наряду с сервисами «электронный дневник» и «электронный журнал» необходимо использовать и совершенствовать другие возможности информационно-мониторинговых систем, таких, как: формирование и оперативное получение отчетов в различных срезах и за любой период, составление рейтингов ОУЗ, классов, учащихся, учителей по различным показателям и др.; создание единой методики критериев и показателей оценки качества условий, процесса и результатов образования в школе, закрепленных на государственном уровне; введение школами внутреннего информационного мониторинга образовательной деятельности с учетом современных требований к оценке качества образования; получение объективной информации о состоянии документопотоков в ОУЗ [6].

Перспективными направлениями применения системы информационного мониторинга в ОУЗ является использование Интернет-мониторинга, основанного на применении Форсайт-метода и использовании новейших научных разработок [7].

Проведенные исследования современного состояния информационных технологий в ОУЗ, дали нам возможность предложить рассматривать функцию принятия решений, информационное обеспечение управления и информационный мониторинг как единую систему, которая имеет глобальную цель: среди множества управленческих решений выбирать оптимальное.

Библиографический список

1. Кулемин, Н.А. Квалиметрический мониторинг в системе общего образования // Педагогика. – 2011. – № 3.
2. Сыромятников, В.Г. Прогностическое моделирование и мониторинг региональной системы образования на основе информационных технологий: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2002.
3. Смага, О.В. Інтернет-технології як інструментарій інформаційного моніторингу документальних потоків // Інформаційні технології і системи в документознавчій сфері: матеріали міжнародної науково-практичної конф. – Донецьк, 2011.
4. Мельник, М. В. Анализ и оценка систем управления на предприятиях. – М., 2008.
5. Смага, Е.В. Информационный мониторинг: новый этап развития коммуникаций // Инновационные процессы и корпоративное управление. – Минск, 2009.
6. Бабинец, С.К. вопросу мониторинга как средства прогнозирования педагогической деятельности // Образование и управление. – 2006. – №3.
7. Соколов, А.В. Долгосрочное прогнозирование тенденций развития образования методами Форсайт // Вопросы образования. – 2004. – № 3.

Bibliography

1. Kulemin, N.A. Kvalimetriceskijy mnrntoring v sisteme obthego obrazovaniya // Pedagogika. – 2011. – № 3.
2. Sihromyatnikov, V.G. Prognosticheskoe modelirovanie i monitoring regionalnoy sistemih obrazovaniya na osnove informacionnihkh tekhnologiy: avto-ref. dis. ... d- ra ped. nauk. – M., 2002.
3. Smaga, O.V. Internet-tehnologii yak instrumentariy informacijnogo monitoringu dokumentalnihk potokiv // Informacijni tekhnologii i sistemi v dokumentoznavchijy sferi: materiali mizhnarodnoy naukovopraktichnoy konf. – Doneck, 2011.
4. Meljnik, M. V. Analiz i ocenka sistemih upravleniya na predpriyatiyakh. – M., 2008.
5. Smaga, E.V. Informacionnihy monitoring: novihy ehtap razvitiya kommunikacij // Innovacionnihe processih i korporativnoe upravlenie. – Minsk, 2009.
6. Babinec, S.K. voprosu monitoringa kak sredstva prognozirovaniya pedagogicheskoy deyatel'nosti // Obrazovanie i upravlenie. – 2006. – №3.
7. Sokolov, A.V. Dolgosrochnoe prognozirovanie tendenciy razvitiya obrazovaniya metodami Forsayt // Voprosih obrazovaniya. – 2004. – № 3.

Статья поступила в редакцию 24.01.14

УДК 378.183

Spinzhar N.S. TO THE QUESTION ABOUT THE VALUABLE VIEWS ON PROFESSIONAL ACTIVITIES OF A MODERN UNIVERSITY STUDENTS. The article considers the ways of professional development of personality, which are connected with different trends, reflected in legislative acts and practical scientific researches. Special attention is paid to the value conceptions about the profession of students who have special importance in the conditions of reforming the activities of the University.

Key words: training, upbringing, education, values, professional experience, personal qualities and values of the profession.

Н.С. Спинжар, аспирантка МГУКИ, г. Москва, E-mail. studentka2@rambler.ru

К ВОПРОСУ О ЦЕННОСТНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ ВУЗА

В статье рассматриваются направления профессионального развития личности, которые связаны с различными тенденциями, отраженными в законодательных актах и научно-практических исследованиях. Особое внимание уделяется ценностным представлениям о профессии студентов, которые приобретают особое значение в условиях реформирования деятельности вуза.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, воспитание, образование, ценностные представления, профессиональная деятельность, личностные качества, ценности профессии.

В современных условиях профессиональная подготовка личности является важным показателем готовности молодого специалиста к новым требованиям рынка труда, поскольку преобразования всех сфер жизни и производства ставят перед человеком задачи повышенной сложности, предполагающие продуктивное использование всего арсенала профессиональных знаний и принятие на их основе адекватных решений. Одной из **важных задач** высшего образования выступает воспитание профессионально важных качеств у будущих специалистов, позволяющих эффективно выполнять свою работу в определенной отрасли. Решение задач воспитания в отечественной системе профессионального образования осуществляется в условиях формирования нового взгляда на введение человека в профессию, ориентированного на мировые тенденции профессионализации. Новый Закон РФ «Об образовании» (2012 г.) преобразует правовые основы профессионального образования, которые должны всесторонне ориентировать личность на профессию, поскольку от ее правильного выбора напрямую зависит экономическое развитие современного общества.

Наряду с этим особо актуальна задача для деятельности вуза – это формирование ценностных представлений у будущих специалистов о профессиональной деятельности. В процессе обучения определяются наиболее приоритетные направления развития личности по разным специализациям в вузах культуры и искусств, в том числе и для педагогов-психологов. Для педагогов-психологов, которым предстоит работать не только в сфере дополнительного образования, но и образовательных школах, центрах, важным направлением деятельности является оказание помощи детям и взрослым в учебно-творческой деятельности, проведение диагностики развития личности и т.д. Одним из направлений деятельности педагога-психолога выступает индивидуальная работа с учебными трудностями детей и др. Не обладая нужными знаниями и не владея методиками практической деятельности, будущий специалист не сможет работать с детьми и их родителями, которые нуждаются в профессиональной консультации по воспитанию детей и решению их учебных трудностей.

Педагог-психолог в профессиональной подготовке ориентирован на помощь взрослым и детям по вопросам развития и обучения. Ценностные представления будущего специалиста о своей профессиональной деятельности выступают основанием его успехов в период обучения в вузе и в будущем, в профессиональной деятельности. Поэтому формирование ценностных представлений о выбранной специальности как важного компонента развития личности становится важной частью подготовки будущих педагогов-психологов.

Понимание сущности указанного концепта позволяет правильно определить направление исследования данной проблематики. Смысл понятия «представление» связан с образом ранее воспринятого человеком предмета или явления (представ-

ления памяти, воспоминание), а также образа, созданного продуктивным воображением; «представление» – это форма чувственного отражения в виде наглядно-образного знания. В отличие от «восприятия» «представление» поднимается над непосредственной данностью единичных объектов и связывает их с понятием. Представление осуществляется в двух формах – в виде образов памяти и воображения. Представления формируются в процессе индивидуального развития человека, т.е. на момент обучения в вузе студент обладает представлениями по различным вопросам жизни и профессионального становления. Однако представления могут быть неправильно сформированы, что может мешать студенту правильно относиться к тем или иным профессиональным ситуациям, с которыми он встретится в период обучения в вузе.

Проведенный первоначальный анализ ценностных представлений студентов о своей будущей профессии показал не совсем полные знания о дальнейшей деятельности, предписывание не свойственных ей характеристик и т.д. Через 1-2 года студенты, обучаясь на 2-3 курсе, начинают приобретать опыт по специальности во время практики, однако их представления о выбранной профессии остаются на уровне первоначальных рассуждений, хотя они изучают учебные предметы, читаются курсы, содержание которых помогает сформулировать цели и ценности профессиональной деятельности. Нами были уточнены мотивы такого понимания ценностей, и оказалось, что для первых 2-3 лет обучения студентов в вузе наиболее характерна направленность личности на себя, на решение индивидуальных проблем, тогда как согласно модели профессиональной деятельности студент в большей степени должен быть ориентирован на помощь другому человеку. Кроме выше указанного, на ценностные представления студентов влияют: престиж профессии в обществе, материальная сторона оплаты труда специалиста и т.д.

С.Д. Смирнов отмечает, что «важнейшим фактором успешного обучения в вузе являются характер учебной мотивации, ее энергетический уровень и структура. Некоторые авторы прямолинейно делят мотивацию учебной деятельности на недостаточную и положительную, относя к последней познавательные, профессиональные и даже моральные мотивы» [1, с. 346]. С.Д. Смирнов в своей работе обращает внимание на целый ряд аспектов, связанных с эффективной профессиональной подготовкой. Так, в частности, он указывает на дифференциацию мотивов учебной деятельности, когда при их анализе «... выделяют **направленность на получение знаний, на получение профессии, на получение диплома**. Существует прямая корреляционная связь между направленностью на приобретение знаний и успешностью обучения. Два других вида направленности не обнаруживали такой связи...» [1, с. 348].

В результате анализа теоретических источников и практики профессиональной подготовки студентов вуза было уточнено, что ценностные представления личности о профессиональной

деятельности выступают важным компонентом профессиональной направленности и выступают самостоятельной проблемой нашего исследования.

Профессиональное воспитание студентов решает ряд задач – «...усиление профессиональной направленности среды вуза, формирование ценностей и идеалов будущих специалистов. Обогащение нравственно-эстетического кругозора студентов, их духовных потребностей и интересов и др.» [2, с. 97]. Очевидно, что ценностные представления личности о профессиональной деятельности – это переживание индивидуальных состояний в тот или иной период жизни, которые интегрируются с той или иной профессией. Воспитание позволяет корректировать неправильно интерпретированный индивидуальный опыт, впечатления и пр. «Однако, если воспитание не привносит в человеческие чувства и влечения эстетическую утонченность, изящность, одухотворенность, то они становятся отравной точкой для самых разрушительных и самоуничтожающих деяний личности. Гарантией против этого саморазрушения, грубых и необдуманных действий могут быть только хороший вкус, чистота помыслов, высота и благородство поступков. Они коррелируют с главным, что определяет содержание и характер отношений человека с внешним миром, с его ценностными ориентациями и идеалами» [2, с. 84-85]. Авторы подчеркивают главную идею, которая определяет важность и смысл представлений личности о будущей профессиональной деятельности – ценности личности. «Если в сферу личностно-значимых ориентаций будущего профессионала попали профессиональные ценности и идеалы, студент неизбежно должен соотносить с ними свои

действия, «просчитывая» возможные их последствия, прогнозируя их и возможный результат» [2, с. 85]. Несомненно, что в процессе профессионального обучения студент должен осваивать «нравственный кодекс педагога-психолога», в который включаются психолого-педагогическая культура, этические аспекты деятельности, умения эмпатийного взаимодействия, человеколюбие. Кроме этого, следует сказать и о личностных качествах будущего специалиста – его эмпатии, толерантности, доброте.

Таким образом, в процессе профессиональной подготовки у студентов педагогов-психологов важным условием выступает воспитание у личности реалистического отношения к выбранной специальности и целенаправленное формирование системы значимых ценностных представлений о ней в виде образа, опыта и действия. Ценностные представления о профессиональной деятельности формируются в процессе внутреннего осознания личностью ответственного отношения к проблемам другого человека.

Изучение целей подготовки студентов в вузе позволяет подчеркнуть необходимость профессионального воспитания как деятельности по целенаправленному формированию ценностных представлений личности о будущей специальности через различные формы социально-психологического тренинга, в процессе специально организованной деятельности. Отсюда выявленные противоречия и способы их разрешения позволяют утверждать мысль о необходимости формирования ценностных представлений о профессии на протяжении всего времени обучения студента в вузе.

Библиографический список

1. Смирнов, С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. – М., 2010.
2. Педагогика профессионального образования / Е.П. Белозерцев, А.Д. Гонеев, А.Г. Пашков и др.; под ред. В.А. Сластенина. – М., 2008.

Bibliography

1. Smirnov, S.D. Pedagogika i psikhologiya viysshego obrazovaniya: ot deyatel'nosti k lichnosti. – M., 2010.
2. Pedagogika professional'nogo obrazovaniya / E.P. Belozertsev, A.D. Goneev, A.G. Pashkov i dr.; pod red. V.A. Slastenina. – M., 2008.

Статья поступила в редакцию 17.01.14

УДК 37.02

Stepanova N.V. COMMUNICATIVE-DEVELOPING POSSIBILITIES OF THE PIANO ENSEMBLE GENRE IN THE PROCESS OF A MUSICIAN-PERFORMER'S PROFESSIONAL TRAINING. The author explains the necessity to foreground the communicative recourses of educational activity during the performing classes of musical educational institutions (colleges, universities). The author also dwells upon the use of the communicative educational possibilities of the piano ensemble genre.

Key words: the piano ensemble genre, communicative qualities of a musician-performer, the communicative opportunities of musical education, piano studying.

Н.В. Степанова, канд. пед. наук, доц. Южно-Уральского гос. института искусств им. П.И. Чайковского, г. Челябинск, E-mail: stepanova.n2010@yandex.ru

КОММУНИКАТИВНО-РАЗВИВАЮЩИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ЖАНРА ФОРТЕПИАННОГО АНСАМБЛЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ МУЗЫКАНТА-ИСТОЛНИТЕЛЯ

Автор обосновывает необходимость актуализации коммуникативных ресурсов учебно-образовательной деятельности в исполнительских классах музыкальных учебных заведений (колледжей и вузов), используя коммуникативно-развивающие возможности жанра фортепианного ансамбля.

Ключевые слова: жанр фортепианного ансамбля, коммуникативные качества музыканта-исполнителя, коммуникативные возможности музыкального обучения, курс фортепиано.

Современные требования к подготовке специалиста в области музыкального искусства диктуются условиями его будущей профессиональной деятельности. Как правило, кроме фундаментальных знаний и исполнительских навыков музыканту необходимо владение широким арсеналом коммуникативно-личностных качеств, позволяющих ему полноценно функционировать в системе социальных, профессиональных, межличностных взаимоотношений. Это в свою очередь определяет актуа-

лизацию коммуникативных ресурсов музыкально-образовательного процесса и поиск путей реализации коммуникативного потенциала учебных дисциплин в колледжах и вузах.

Несмотря на широкое освещение в психолого-педагогических исследованиях коммуникативных аспектов образовательной деятельности (И.А. Зимняя, А.П. Панфилова, А.М. Столяренко и др.) и обоснование важности развития коммуникативных умений и навыков учащихся (О.Г. Абрамкина, О.О. Киселева и др.),

в музыкальной педагогике данные проблемы рассмотрены, главным образом, применительно к коллективной творческой деятельности и связаны с подготовкой музыкантов-хормейстеров, не затрагивая подготовку музыкантов-исполнителей (Л.Г. Лезина, О.Г. Сафронова, Е.Ю. Юлпатова и др.).

Между тем, реальная педагогическая практика показывает, что исполнительская подготовка, в частности фортепианное ансамблевое музицирование, обладает значительными коммуникативными возможностями и способно оптимизировать межличностное взаимодействие музыкантов в процессе исполнительской деятельности, что, в конечном счете, обеспечивает не только качество творческих контактов, но и качество музыкальной интерпретации.

В этой связи для нашего исследования представляет интерес концепция формирования профессионально важных качеств специалиста (Э.Ф. Зеер, А.К. Маркова, В.А. Толочек, Б.А. Федоришин и др.). Ученые обосновывают комплексную природу данного явления и подчеркивают, что в число профессионально важных качеств специалиста обязательно входят коммуникативные качества, определяемые спецификой его профессиональной деятельности и особенностями взаимоотношений в профессиональной среде (Е.П. Ильин, В.Д. Шадриков).

Экстраполируя положения данной концепции на музыкально-исполнительскую деятельность, можно выделить комплекс профессионально важных качеств специалиста-музыканта. Отметим, что музыкально-исполнительскую деятельность ученые относят к сфере коммуникативно-ориентированных специальностей, так как она предполагает умение воспринимать, верно истолковывать и передавать художественную информацию от композитора к слушателям (Л.Л. Бочкарев, В.И. Петрушин и др.). Следовательно, комплекс профессионально важных качеств специалиста-музыканта должен включать не только развитые исполнительские умения и навыки, но и коммуникативные качества, способные обеспечить эффективную реализацию информационного обмена и организацию конструктивного межличностного взаимодействия в процессе творческой деятельности.

Изучив особенности музыкально-исполнительской деятельности и опираясь на концепцию профессионально важных качеств специалиста, мы установили, что профессионально важные коммуникативные качества музыканта-исполнителя включают: *контактность* (открытость к общению и взаимодействию); *конструктивность* (направленность на разрешение проблем и конфликтов); *эмоциональный интеллект* (интеллектуальное управление эмоциями); *ассертивность* (корректное и доброжелательное убеждение); *ситуативную креативность* (творческое решение нестандартных ситуаций) [1, с. 9]. Учитывая то, что эти качества формируются на основе коммуникативных способностей, развивающихся в музыкально-исполнительской деятельности, определяются спецификой этой деятельности, проявляются в процессе ее реализации и обеспечивают эффективность коммуникативного взаимодействия музыкантов, мы назвали данные качества *коммуникативно-исполнительскими* [1]. Отличительной особенностью данных качеств является их универсальность, поскольку они не ограничены рамками определенного вида музыкальной деятельности (вокальной, инструментальной, хоровой, оркестровой и пр.). Специалист-музыкант, обладающий подобными коммуникативно-исполнительскими качествами, также универсален и способен проявлять себя во многих сферах творчества.

В блоке исполнительских дисциплин системы среднего и высшего музыкального образования выделяется курс «Фортепиано» (ранее этот курс назывался «Общее фортепиано»), который направлен на формирование комплекса «музыкальной грамотности» будущего специалиста, включающего широкий спектр знаний, умений и навыков владения фортепиано (чтение с листа, аккомпанирование, транспонирование, подбор аккомпанемента и т.д.). При этом курс «Фортепиано» обладает универсальными возможностями для развития коммуникативно-исполнительских качеств обучаемых.

Специфика данного курса состоит в том, что он, в отличие от других исполнительских дисциплин, не имеет жесткой целевой направленности на концертное сценическое исполнение подготовленной программы, а потому менее регламентирован в отношении использования форм музыкального исполнительства. Применение в обучении разнообразных ансамблевых форм музыкального исполнительства обеспечивает сбалансированную подготовку специалиста, органично сочетающую педагогические возможности, как сольного, так и ансамблевого исполнительства.

Широкое использование ансамблевых видов деятельности позволяет решать многие педагогические проблемы. Прежде всего, это выход за рамки узконаправленной базовой специальности, ориентированной на решение «локальных узкопианистических, узоскрипичных, узовиолончельных» [2, с. 312] задач сольного исполнительства. Именно игра в ансамбле дает возможность сольному исполнителю приобрести опыт совместного музицирования, благодаря чему позволяет преодолеть выработанную годами категоричность доминирующего солиста. Как показывает наша многолетняя педагогическая практика, использование в учебном процессе ансамблевых форм исполнительства оптимизирует развитие коммуникативного потенциала музыканта.

Наиболее эффективной формой ансамблевого исполнительства, ориентированной на развитие коммуникативно-исполнительских качеств музыканта, на наш взгляд, является жанр фортепианного ансамбля, который можно рассматривать как форму совместной творческой деятельности, обладающую рядом особенностей.

Во-первых, для возникновения тесного личностно-психологического контакта и функционирования коммуникативного канала информационного обмена нужно наличие двух или более контактирующих субъектов музыкально-исполнительской деятельности, объединенных общими целевыми ориентирами и задачами деятельности. Фортепианный ансамбль как раз предоставляет такую возможность, объединяя музыкантов единой исполнительской целью, достижение которой зависит от качества межличностных контактов и слаженности исполнительских действий. Более того, жанр фортепианного ансамбля сам по себе разнообразен по формам взаимодействия внутри коллектива: четырехручный дуэт – единственный род ансамбля, когда два исполнителя музицируют за одним инструментом, и фортепианный ансамбль – игра на двух фортепиано. Данные формы музицирования также предполагают различные модели исполнительского взаимодействия, что открывает новые возможности для развития коммуникативно-исполнительских качеств партнеров.

Во-вторых, необходимо единое информационно-предметное поле взаимодействия субъектов музыкально-исполнительской деятельности, определяющее общую «систему координат», а также формы и виды операций и действий, осуществляемых субъектами. Данный фактор также реализуется в условиях совместной фортепианно-ансамблевой деятельности, которая разворачивается в едином поле звуковой музыкальной информации, транслируемой обоими музыкантами, определяющей условия «звуковой жизни» музыкального произведения и способы исполнительских действий по ее воплощению.

В-третьих, субъекты должны быть включены в систему субъект-субъектных – равных партнерских отношений, предполагающих взаимообмен информацией и наличие прямой и обратной связи. Данный фактор, как мы уже отмечали, полноценно реализуется только в условиях совместной фортепианно-ансамблевой деятельности, где партнеры выступают как равные субъекты музыкального творчества, в равной степени ответственные за его результат.

И, наконец, в-четвертых, ансамблевые партнеры должны иметь систему совместных коммуникативных действий, обусловленных реализацией информационного обмена в конкретной ситуации творческого сотрудничества. Данное условие также осуществляется в условиях фортепианно-ансамблевой деятельности, где музыканты изначально поставлены в ситуацию сотрудничества (иначе не будет ансамбля как такового) и вынуждены искать пути взаимодействия и формы выражения информации, понятные им обоим, для достижения положительного результата совместной творческой деятельности.

Таким образом, коммуникативно-развивающими факторами жанра фортепианного ансамбля являются: несколько контактирующих субъектов деятельности, находящихся в системе субъект-субъектных отношений, осуществляющие совместные исполнительские действия в едином информационно-предметном поле музыкально-исполнительской деятельности и реализующие скоординированные коммуникативные действия в ситуации сотрудничества.

Рассмотрим эволюцию жанра фортепианного ансамбля с точки зрения становления и преобразования коммуникативных связей музыкантов-исполнителей.

Жанр фортепианного ансамбля представляет собой самостоятельную исторически сложившуюся форму камерно-инст-

рументального музицирования, которая относится к монотембровым (однородным) инструментальным ансамблям. Соответственно, многообразие фортепианно-ансамблевых исполнительских составов классифицируется по жанровой принадлежности и по форме участия в совместном исполнительском процессе, подразделяясь, в свою очередь, на четырехручный дуэт и фортепианный ансамбль. Этот жанр эволюционировал, отражая эстетические идеалы различных исторических эпох, пройдя путь от традиций совместного домашнего музицирования, представленного четырехручным фортепианным дуэтом, привлекавшим своей простотой и доступностью, не требующим от исполнителей углубленной профессиональной подготовки, до его выхода на концертную эстраду.

Эстетика виртуозности первой половины XIX столетия вывела на сцену фортепианный ансамбль концертного типа. Главенствующим для него стала приоритетность интерпретаторского начала, усиление личностной значимости концертного исполнителя. С эволюцией жанра фортепианного ансамбля эволюционировали и отношения партнеров внутри данного коллектива, в первую очередь зависящие от смены целевой ориентации совместной творческой деятельности. Как уже отмечалось выше, домашнее, салонное музицирование, являясь культурным атрибутом эпохи, было ориентировано на атмосферу «доверительной интимности» [3, с. 190], которую можно характеризовать как «чистое общение» [4, с. 250], носившее форму досуга.

Профессионализация жанра фортепианного ансамбля имеет своей целью, прежде всего, трансляцию музыкальной информации, закодированной в произведении, от композитора к слушателю. При этом совместный объективируемый исполнительский замысел призван реализовывать миссию искусства – воздействие на слушателей посредством воплощения авторского музыкального текста, облеченного в художественную исполнительскую идею, т.е. создание художественного продукта, называемого музыкальной интерпретацией. У исполнителей появляется определенная ответственность, как перед композитором, так и перед слушателем за творческий результат своей профессиональной деятельности. Данный аспект актуализирует установление особого рода взаимоотношений между участниками коммуникативной ситуации, где важнейшее значение приобретает межличностный контакт музыкантов. Подобное коммуникативное взаимодействие, в отличие от любительского ансамблевого музицирования в четырехручном дуэте, характеризуется как особая функция общения высшего порядка, предусматривающая взаимодействие музыкантов в ходе совместной творческой деятельности и характеризующаяся наличием психологической обратной связи.

Резюмируем вышеизложенное. Жанр фортепианного ансамбля во всем многообразии его форм является не только носителем культурных традиций, но также выполняет важную коммуникативную функцию – общение посредством музыки. Ансамблевые исполнители выступают как единый художествен-

ный коллектив, в котором все действия партнеров находятся в тесном и неразрывном единстве, при этом, исполнители осознанно ориентированы друг на друга как на равноправных партнеров, поскольку объединены общей целью – интерпретацией закодированной музыкально-смысловой информации, заложенной в музыкальном произведении, и передачей ее от композитора к слушателю.

В процессе исполнения музыкального произведения между музыкантами устанавливаются коммуникативные отношения, связанные с обменом субъективным музыкальным и профессиональным опытом. Коммуникативное поле взаимодействия партнеров обуславливается, с одной стороны, эмоционально-личностным контактом, определяющим их «человеческое созвучие», с другой – персонифицированными исполнительскими ролевыми взаимоотношениями. Фактор межличностного взаимодействия является движущей силой, который координирует и интенсифицирует совместные творческие процессы, протекающие как внутри ансамблевого коллектива, так и во взаимодействии со слушателем, осуществляя опосредованную связь между слушательской аудиторией и композитором. Сонаправленность, сотрудничество, совместимость, сопереживание, согласованность действий – это те созидательные компоненты, которые *«Соединяют»* ансамблевых исполнителей в единый функционирующий организм, обеспечивающий плодотворность взаимодействия, т.е. способность творить. Именно поэтому в музыкальной психологии ансамбль называют «высшей формой человеческой деятельности» [5, с. 129], представляющей собой своеобразный исполнительский «микрокосмос».

Необходимо отметить, что жанр фортепианного ансамбля осваивают в процессе профессиональной подготовки музыканты различных исполнительских специальностей. У некоторых из них (например, у вокалистов) уже сформирована психология доминирующего солиста, а у некоторых, наоборот, преобладает психология оркестранта, подчиненного воле дирижера, поэтому для многих студентов игра в фортепианном ансамбле – единственный способ научиться выстраивать паритетные взаимоотношения с партнерами-музыкантами и раскрыть себя в новой ипостаси. В этом состоит уникальность фортепианно-ансамблевого музицирования, что и обуславливает важность активного использования данной формы исполнительства в обучении специалиста-музыканта.

Таким образом, реализация в музыкально-образовательном процессе коммуникативно-развивающих возможностей жанра фортепианного ансамбля необычайно актуальна и перспективна. Переориентация целевого использования академических форм фортепианного музицирования позволяет активно развивать коммуникативный потенциал музыканта-исполнителя, который инициирует процесс вхождения в ситуацию творческого общения и налаживания контактов, способствует установлению целенаправленных взаимоотношений профессионального характера и выработке определенной системы коммуникативных действий.

Библиографический список

1. Степанова, Н.В. Развитие коммуникативно-исполнительских качеств у студентов музыкального колледжа в классе фортепиано: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2011.
2. Бочкарев, Л.Л. Психология музыкальной деятельности. – М., 2008.
3. Сорокина, Е.Г. Фортепианный дуэт. История жанра. – М., 1988.
4. Леонтьев, А.А. Психология общения. – М., 1999.
5. Готсдинер, А.Л. Музыкальная психология. – М., 1993.

Bibliography

1. Stepanova, N.V. Razvitie kommunikativno-ispolnitel'skikh kachestv u studentov muzikal'nogo kolledzha v klasse fortepiano: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Ekaterinburg, 2011.
2. Bochkarev, L.L. Psikhologiya muzikal'noy deyatelnosti. – M., 2008.
3. Sorokina, E.G. Fortepianniy dueht. Istoriya zhanra. – M., 1988.
4. Leontjev, A.A. Psikhologiya obsheniya. – M., 1999.
5. Gotsdiner, A.L. Muzikal'naya psikhologiya. – M., 1993.

Статья поступила в редакцию 26.01.14

УДК 378.016: 78

Tenjukova G.G., Khrisanova E.G. ORGANIZATION OF THE EXTRA-LECTURE-ROOM MUSICAL-CREATIVE ACTIVITY OF FUTURE TEACHER-MUSICIANS IN THE STRUCTURE OF THE CULTURAL-EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE INSTITUTE OF HIGHER EDUCATION. Is carried out the analysis of essence and special features of a cultured way- educational medium of the departments of pedagogical Institute of Higher Education, which accomplish training teacher- musicians. Medium is considered as the totality of conditions for the cultural and professional making of future teacher- musicians. Are isolated cultural and educational components of such medium, which interpenetrate into each other: educational process is built as the mastery of the models of musical skill, culture medium as the start of students in musical- cultural activity assumes the mastery of model- ideals and the expansion of their musical horizon. The pedagogical potential of extra-lecture-room musical- creative activity in the structure of in a cultured way- educational medium of musical- pedagogical department as the factor of the professional training of students is examined.

Key words: professional preparation, teacher- musicians, cultured way- educational environment.

Г.Г. Тенюкова, ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары, E-mail: muzikant1746@ yandex.ru;

Е.Г. Хрисанова, ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары, E-mail: elenka0304@gmail.com

ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕАУДИТОРНОЙ МУЗЫКАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-МУЗЫКАНТОВ В СТРУКТУРЕ КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА

Проведен анализ сущности и особенностей культурно-образовательной среды факультета педагогического вуза, осуществляющего подготовку педагогов-музыкантов. Среда рассматривается как совокупность условий для культурного и профессионального становления будущих педагогов-музыкантов. Выделены культурная и образовательная составляющие такой среды: образовательный процесс строится как освоение образцов музыкального искусства, культурная среда как включение студентов в музыкально-творческую деятельность предполагает освоение образцов-идеалов и расширение их музыкального кругозора. Рассмотрен педагогический потенциал внеаудиторной музыкально-творческой деятельности в структуре культурно-образовательной среды музыкально-педагогического факультета как фактора профессиональной подготовки студентов.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, педагоги-музыканты, культурно-образовательная среда.

Современная российская система образования нуждается в учителе-специалисте, обладающем сформированной профессионально-педагогической компетентностью, ориентирующем в обилии педагогических технологий, умеющем вырабатывать собственную стратегию профессионального поведения, готовом к активной инновационной педагогической деятельности и творческому росту.

В рамках нашего исследования мы рассматриваем проблему профессиональной подготовки будущего учителя музыки, многопрофильность деятельности которого отмечали видные деятели отечественной музыкальной культуры Э.Б. Абдулин [1], Л.Г. Арчажникова [2] и др. Учитель музыки является главным организатором творческой жизни школы. В его обязанности входит проведение массовых школьных праздников, руководство различными музыкальными кружками, составление компьютерных музыкально-художественных программ, компьютерное музицирование, руководство фольклорными коллективами и т.д. Умение проявить себя в различных видах музыкального творчества становится важным фактором конкурентоспособности учителя в условиях развития современного музыкального образования.

Современные исследования (В.И. Попова [3], Е.В. Павлова [4] и др.) доказали, что включение студентов в активную внеаудиторную музыкально-творческую деятельность является эффективным фактором формирования у них музыкально-практических (профессиональных) знаний, умений и навыков. Вместе с тем в педагогической теории и практике потенциал внеаудиторной деятельности как компонента культурно-образовательной среды вуза остается недостаточно раскрытым. Таким образом, возникновение проблемы и актуальность ее исследования обусловлены противоречием между необходимостью использования возможностей внеаудиторной деятельности в профессиональной подготовке будущего учителя музыки и недостаточной разработанностью содержания и научно-методического обеспечения данного процесса в культурно-образовательной среде вуза.

Анализ различных трактовок сущности внеаудиторной деятельности показал, что она имеет собственную специфику,

присущие только ей функции. Смыслообразующим центром внеаудиторной деятельности студента является пространство его профессиональной подготовки, культурно-образовательная среда вуза, в рамках которой он приобретает личностно значимый опыт, умения, навыки и знания, способы мышления и деятельности.

Анализ научно-педагогической литературы позволяет сделать вывод о том, что появление термина «культурно-образовательная среда» было связано с активизацией роли образования в информационном, постиндустриальном обществе, в котором существенно возрастает роль знаний и информации, а культура пронизывает все сферы и уровни бытия человека. Е.П. Белозерцев трактует культурно-образовательную среду как совокупность природных, исторических, религиозных, культурных, материальных, социальных условий, в которых человек живет, учится, трудится и развивается.

Культурно-образовательная среда вуза является важным источником всестороннего развития личности студентов и преподавателей, создания нравственного, творческого и интеллектуального климата. С одной стороны, это пространство профессионального и культурного самоопределения личности студента в соответствии с его индивидуальными особенностями и культурными предпочтениями, с другой – это сфера формирования траектории профессионально-личностного развития каждого обучающегося и создания педагогических условий их реализации.

Интерииоризация средовых характеристик, освоение и присвоение элементов среды, составляющих индивидуальное культурно-образовательное пространство студента, способствуют расширению границ его компетенции. Мы поддерживаем мнение И.Л. Набока, что чем шире культурнообразовательный средовой ресурс, тем шире и богаче индивидуальный опыт учащегося, выше его собственная ответственность за результаты реализации своих культурнообразовательных потребностей [5].

Особую роль играет культурно-образовательная среда в обучении студентов так называемых творческих факультетов. Ее специфика определяется целями и задачами основной образовательной программы подготовки бакалавра по профилю «Му-

зыка». Профессия учителя музыки многогранна и требует от обучающегося владения многими специальными умениями и навыками, которые могут формироваться только при условии созданной на факультете современной культурно-образовательной среды.

В структуре культурно-образовательной среды факультета мы выделяем две составляющие: образовательную среду (учебную деятельность студентов) и культурную среду, представленную внеаудиторной музыкально-творческой (концертно-исполнительской и конкурсной) деятельностью будущих педагогов-музыкантов.

Мы понимаем внеаудиторную деятельность студентов-музыкантов как деятельность, имеющую ярко выраженную профессиональную направленность, предполагающую взаимодействие интеллектуальной и умственной сфер личности, осуществляемую во взаимодействии с учебной музыкально-педагогической деятельностью и в соответствии с интересами и склонностями студентов [6]. В содержании внеаудиторной деятельности условно можно выделить три направления. Первое непосредственно связано с учебной работой и является ее своеобразным завершением (академические концерты, отчетные концерты, беседы у рояля и т.д.). Второе направление предусматривает выступления студентов в школах перед детьми. В процессе педагогической практики студенты с 1 по 5 курсы выступают организаторами музыкально-эстетической деятельности школьников, проводят вечера классической и современной музыки, тематические лекции и концерты и т.д. Здесь будущие педагоги получают возможность выступать не только как исполнители, но и как лекторы-музыковеды, ведущие концертов, режиссеры. Третье направление связано с общественно-просветительской работой студентов. Ежегодно они участвуют примерно в 100 концертах, в городских и республиканских мероприятиях, работе агитбригад и т.д.

Среди видов внеаудиторной деятельности студентов-музыкантов можно выделить концерты, творческие конкурсы, участие в работе кружков, культурно-массовые мероприятия; участие в конкурсах и фестивалях различного ранга; работу кружков и студенческих проблемных групп; участие студентов в массовых факультетских, вузовских, городских, республиканских мероприятиях («Посвящение в студенты», «Перловка», «Студенческая весна», «Последний звонок» и др.).

Организуя внеаудиторную деятельность на факультете, мы столкнулись с фактом, что значительная доля студентов не испытывает потребности во внеаудиторной деятельности, зачастую студенты затрудняются в организации праздников, шоу, в записи фонограммы, составлении сценариев, оставляет желать лучшего и их речь. Мы предположили, что для устранения этого недостатка необходимо последовательно и целенаправленно вовлекать студентов в различные виды внеаудиторной деятельности с учетом их индивидуальных особенностей и способностей.

При этом мы исходили также из убеждения, что качество образовательной среды может определяться способностью этой среды обеспечивать всем субъектам образовательного процесса систему возможностей, связанных с удовлетворением их потребностей и трансформацией этих потребностей в жизненные ценности, что актуализирует процесс их личностного саморазвития. Ставя задачу создания культурно-образовательной среды факультета, мы исходили из убеждения о необходимости создания условий для гармонизации интеллектуальной и эмоциональной сфер личности каждого студента, формирования у него нравственных ориентаций и образов-идеалов в контексте общемирового и национального культурно-музыкального наследия.

С учетом вышесказанного организовывались концерты различных уровней: совместные концерты с ведущими солистами и музыкальными коллективами Чувашской республики; концерт хоровой музыки совместно с Союзом композиторов в рамках XVIII фестиваля музыки композиторов Поволжья и Приуралья, тема-

тические лекции-концерты на факультете и в различных образовательных и социально-культурных учреждениях республики, концерт для комитета солдатских матерей, отчетные концерты студентов и др.

Ежегодно на базе факультета проводятся региональные и вузовские творческие конкурсы различной тематической направленности: конкурс студентов-вокалистов «Народная песня и современная песня», Региональный конкурс пианистов «Танцевальные жанры в фортепианной музыке» и др. Всероссийский конкурс «Учитель музыки», регулярно проводимый на факультете, стал настоящей школой музыкально-педагогического мастерства и творчества.

Полученные в учебном процессе и апробированные в творческих коллективах профессиональные навыки позволяют студентам принимать результативное участие в профессиональных конкурсах разных направлений и уровней, являющихся системообразующими в подготовке будущего педагога-музыканта. Конкурсы являются определяющим критерием в формировании культурно-образовательной среды, поскольку их результаты отражают сформированность профессиональных компетенций будущего педагога-музыканта.

Не менее важная составляющая культурно-образовательного пространства – это концертно-исполнительская деятельность. Студенты факультета участвуют в проектах совместно с театром оперы и балета, участвовали в постановке спектаклей на Международных оперных фестивалях.

Формирование культурно-образовательной среды невозможно без личного примера педагогов, который имеет существенное значение в развитии профессиональной компетентности будущего учителя музыки. Высокая результативность творческой работы студентов обусловлена высоким исполнительским уровнем и педагогическим мастерством профессорско-преподавательского состава факультета. Преподаватели факультета – участники и победители международных, Всероссийских и региональных фестивалей и конкурсов.

Внеаудиторная музыкально-творческая деятельность позволяет студентам раскрыть те качества, которые они не всегда могут проявить в учебной деятельности, что способствует развитию мотивации к педагогической деятельности, побуждает студентов к развитию познавательной активности, и в целом к созданию на факультете демократической творческой среды, атмосферы сотрудничества и взаимопонимания.

Об уровне организации музыкально-творческой деятельности на факультете можно судить по данным анкетирования студентов 2-4 курсов. Результаты показали, что во внеурочное время студенты предпочитают заниматься культурно-массовой (92%), научно-исследовательской (84%) и художественно-творческой (55%) работой, считают уровень материально-технического обеспечения этих видов деятельности высоким (8,8 баллов).

Создание в вузе культурно-образовательной среды обеспечивает включение студента в культурно-социальную связь различного типа и уровня; развитие его мотивационно-смысловой сферы; построение учебного процесса на основе формирования продуктивного опыта; индивидуализацию процесса обучения на основе формирования и реализации индивидуальных образовательных программ.

Формирование культурно-образовательной среды как средства социализации и самореализации личности студента позволяет превратить факультет в особое интегрирующее сообщество разновозрастных групп, особую организацию жизни и деятельности студентов, всей системы их отношений с окружающим миром. Результат деятельности факультета – компетентные специалисты-профессионалы, которые становятся руководителями ведущих детских и взрослых коллективов, солистами театров, артистами ансамблей песни и танца, успешными педагогами общеобразовательных и детских музыкальных школ.

Библиографический список

1. Абдуллин, Э.Б. Теория музыкального образования: учебник для студ. высш. учеб. заведений / Э.Б. Абдуллин, Е.В. Николаева. – М., 2004.
2. Арчажникова, Л.Г. Профессия – учитель музыки. – М., 1984.
3. Попова, В.И. Внеаудиторная деятельность студентов: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2003.
4. Павлова, Е.В. Педагогические условия совершенствования подготовки будущих учителей музыки к внеурочной музыкально-просветительской деятельности: дис. ... канд. пед. наук. – Чебоксары, 2004.
5. Набок, И.Л. Педагогика межнационального общения. – М., 2010.
6. Тенюкова, Г.Г. Формирование профессионально-педагогической компетентности будущего учителя музыки в процессе внеаудиторной деятельности / Г.Г. Тенюкова, Е.Г. Хрисанова // Наука и бизнес: пути развития. – 2012. – № 2(08).

Bibliography

1. Abdullin, E.B. Teoriya muzikal'nogo obrazovaniya: uchebnyy dlya stud. vshsh. ucheb. zavedeniya / E.B. Abdullin, E.V. Nikolaeva. – M., 2004.
2. Archazhnikova, L.G. Professiya – uchitel' muziki. – M., 1984.
3. Popova, V.I. Vneauditornaya deyatel'nost' studentov: dis. ... d-ra ped. nauk. – M., 2003.
4. Pavlova, E.V. Pedagogicheskie usloviya sovershenstvovaniya podgotovki budutshikh uchiteley muziki k vneurochnoy muzikal'no-prosvetitel'skoy deyatel'nosti: dis. ... kand. ped. nauk. – Cheboksary, 2004.
5. Nabok, I.L. Pedagogika mezhnatsional'nogo obsheniya. – M., 2010.
6. Tenyukova, G.G. Formirovaniye professional'no-pedagogicheskoy kompetentnosti budutshogo uchitelya muziki v processe vneauditornoy deyatel'nosti / G.G. Tenyukova, E.G. Khisanova // Nauka i biznes: puti razvitiya. – 2012. – № 2(08).

Статья поступила в редакцию 24.01.14

УДК 378.147

Filippova A.R. TO THE QUESTION OF INTERACTION OF STUDENTS OF DIFFERENT COURSES IN EDUCATIONAL PROCESS OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION. The interaction as basic category of pedagogics is analyzed in the article: the content of concept, essence, its role in educational process. The need of the interaction organization of students of different courses for improvement of educational process at higher educational institution is proved, conditions and forms of the organization of students' interaction are revealed.

Key words: educational process, interaction, interaction of students of different courses, cooperation, conditions, forms of the organization of interaction of students.

A.P. Филиппова, ассистент СурГПУ, э. Сургут, E-mail: Filippov-1976@yandex.ru

К ВОПРОСУ О ВЗАИМОДЕЙСТВИИ СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ КУРСОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

В статье анализируется взаимодействие как базисная категория педагогики: содержание понятия, сущность, его роль в образовательном процессе. Обосновывается необходимость организации взаимодействия студентов разных курсов для совершенствования образовательного процесса в высшей школе, раскрываются условия и формы организации студенческого взаимодействия.

Ключевые слова: образовательный процесс, педагогическое взаимодействие, взаимодействие студентов разных курсов, сотрудничество, условия, формы организации взаимодействия студентов.

Педагогический процесс в высшей школе – это активное взаимодействие личностей, всех субъектов образовательного процесса, поэтому ключевым моментом в профессиональном становлении будущего педагога является формирование его субъектной позиции в учебной, а в дальнейшем, и в профессиональной деятельности. Развитие системы отечественного образования диктует пересмотр традиционных форм, методов обучения, поиск оптимальных условий для стимулирования профессионально-личностного развития будущих педагогов.

Важным условием повышения качества педагогического образования, способствующим формированию учебной мотивации студентов, развитию их познавательной самостоятельности и активности, на наш взгляд, может выступить взаимодействие студентов разных курсов.

Изучение взаимодействия студентов невозможно начать без рассмотрения понятия «педагогическое взаимодействие». В слове Г.М. Коджаспировой педагогическое взаимодействие трактуется как «особая форма связи между участниками образовательного процесса, которая предусматривает взаимообогащение интеллектуальной, эмоциональной, деятельностной сферы участников образовательного процесса; их координацию и гармонизацию, личностный контакт...» [1, с. 18]. Е.В. Коротаяева рассматривает педагогическое взаимодействие как детерминированную образовательной ситуацией, опосредуемую социально-психологическими процессами связь субъектов (и объектов) образования, приводящую к количественным и / или качественным изменениям исходных качеств и состояний обозначенных выше субъектов и объектов [2]. Педагогическое взаимодействие субъектов образования, по мнению А.А. Майера, Л.Г. Богославец, это особое взаимодействие, взаимопроникающее, взаимообогащающее и взаимодополняющее субъекта и объекта взаимодействия. Результатом подобного взаимодействия выступает развитие субъекта воздействия посредством перевода объекта на позицию субъекта его развития [3]. Взаимодействие в высшей школе понимается как процесс поиска личностных смыслов; диалогическое взаимодействие и сотрудничество преподавателей и студентов, а также студентов друг с другом для достижения целей их саморазвития.

Рассматривая взаимодействие преподавателей и студентов, исследователи выделяют также черты, присущие студенческому взаимодействию: сотрудничество, гуманные отношения, эффективное взаимодействие (общение), продуктивное взаимодействие, субъект-субъектные отношения, конструктивное разрешение конфликтов, сотворчество (Ю.К. Бабанский, Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич, М.И. Станкин).

Общеизвестно, что центральной фигурой в образовательном процессе любого вуза является студент, который с одной стороны выступает объектом педагогических воздействий преподавателей, с другой стороны – субъектом собственной учебной и воспитательной деятельности. Для определения специфики студенческого взаимодействия остановимся более подробно на особенностях студенческого возраста. Изучением студенчества как социальной группы занимались Б.Г. Ананьев, Д. Бромлей, Е.А. Бурдуковская, Ш. Бюлер, Г. Крайг, В.А. Крутецкий, Н.В. Кузьмина, А.А. Милтс, М. Ремшмидт, Г. Томэ, В.А. Якунин и др.

Считается, что студенческий возраст – это возраст 17-23 лет. Однако на сегодняшний день в науке нет единой возрастной периодизации онтогенеза человека, поэтому нет и единого мнения по данному вопросу. Некоторые исследователи вообще не выделяют студенческий возраст. И.С. Кон называет этот возраст «старшим юношеским возрастом», Г. Томэ – «третьим десятилетием жизни», М. Ремшмидт – «возрастом взросления», Б.Г. Ананьев – «поздней юностью», В.А. Крутецкий – «ранней зрелостью», Г. Крайг – «ранней зрелостью». Настолько различная оценка говорит о том, что данный возрастной период является переходным, сочетающим в себе «черты юношеского возраста» и зрелости, а точнее на этот период приходится два возраста: на 1 и 2 курсах – юность, на 4 и 5 курсах – ранняя зрелость, на 3 курс приходится переход от юности к ранней зрелости [4; 5].

Основу деятельности студента составляют обучение, участие в научной и общественной жизни, в различных мероприятиях, которые проводятся с учебной и воспитательной целью. Любая деятельность направлена на удовлетворение той или иной потребности и детерминирована, как правило, несколькими мо-

тивами. Одним из главных мотивов человеческой активности, по мнению А.Ю. Борисова, рассматривается потребность в общении, которая существенно влияет на учебную деятельность студентов: либо затрудняет ее, вызывая чувство неудовлетворенности, либо улучшает, что естественно сказывается на качестве подготовки обучаемых. Как отмечает В.А. Якунин, совместная учебная деятельность и общение со сверстниками – важные факторы психического развития, способствующие формированию общего интеллекта человека, его перцептивных, мнемических и мыслительных характеристик [5].

Учебный процесс в высшей школе, как и в любой другой педагогической системе, протекает, в большей степени, в условиях совместной деятельности студентов и преподавателей. Это специфическая форма субъект-субъектных, а порой и субъект-объектных отношений, которая может по-разному проявляться в образовательном процессе, иметь как положительные, так и отрицательные стороны. Взаимодействие преподавателей и студентов в образовательном процессе должно носить характер сугубо делового сотрудничества, направленного на эффективное осуществление образовательных целей. Проблемой для многих студентов является установление правильных, конструктивных взаимоотношений с преподавателями вуза. Зачастую у обучаемых существует представление о том, что в общении с преподавателем им отведена пассивная роль: их основная задача заключается в записывании, запоминании той информации, которая требуется для сдачи сессии. При такой позиции, по мнению И.Г. Глушкова, вся ответственность ложится на преподавателя, который должен знать что, как и когда давать студенту; как настроить студента, чтобы он мог работать; находить «ключики» к каждому. А если студент испытывает трудности в учебе или не успевает, то это не его вина – значит, преподаватель не досмотрел, не додумал, не учел. Такая позиция конечно удобна, если целью является самооправдание, а не успешная учебная деятельность [6]. Вместе с тем, на формирование личности студентов оказывают влияние не только преподаватели, но и общий порядок в вузе, традиции вуза и взаимоотношения в студенческом коллективе. Большим потенциалом для совершенствования образовательного процесса в высшей школе, на наш взгляд, обладает студенческое взаимодействие, стихийно или специально организованное педагогом сотрудничество студентов старших и младших курсов.

В педагогическом процессе создается ситуация множественности форм организации учебного взаимодействия студентов разных курсов. На наш взгляд, старшекурсник под руководством преподавателя может успешно помочь в овладении новым видом деятельности, в организации самостоятельной, творческой работы первокурсников. Ведущая роль в организации учебной деятельности отводится преподавателю, который стимулирует создание ситуаций общения, сотрудничества между студентами разных курсов. Рассмотрим некоторые варианты взаимодействия студентов разных курсов в процессе организации и проведения аудиторных и внеаудиторных форм работы.

Основной аудиторной формой вузовского образовательного процесса является лекция. Это наиболее емкая и оперативная форма получения научно-профессиональной информации. Вузовский лектор преподает слушателям не всю программную информацию, а лишь ее основы, оставляя студентам возможность самостоятельно думать и развивать полученные знания. Интересен опыт И.Г. Глушкова, который предлагает студентам провести своеобразный эксперимент: предварительно перед лекцией читать данную тему в учебнике. Из простого слушателя студент превращается в собеседника, понимающего суть проблемы. Для более эффективного восприятия последующего учебного материала подготовка студентов к лекции может включать в себя не только чтение учебных текстов, но и чтение содержания предыдущих лекций [6]. Студент-старшекурсник на этапе предварительной подготовки к лекции может выступать в качестве консультанта при усвоении содержания лекционного материала, участником совместного обсуждения темы, человеком, организующим и оценивающим работу студентов. Как вариант обучения первокурсников конспектированию лекционного материала можно предлагать студентам-старшекурсникам задания по составлению рецензий, отзывов на конспекты, а в дальнейшем, на рефераты и курсовые работы. Таким образом, подготовка к лекции может осуществляться с помощью рекомендаций преподавателя или студентов старших курсов. При этом может быть разработан алгоритм подготовки первокурсников, созданы мобильные «консультационные пункты».

Еще одной не менее важной аудиторной формой работы со студентами является семинарское занятие. Выделяют несколько форм проведения семинара, которые предполагают разнообразные виды самостоятельной работы студентов. Семинар-беседа – наиболее распространенный вид учебно-практических занятий, которые проводятся в форме развернутой воспроизводящей беседы по заранее разработанному плану. Такой семинар или его часть вполне свободно, компетентно может вести студент-старшекурсник или магистрант.

Семинар-дискуссия предполагает обсуждение вопросов, по которым нет однозначного мнения. Создается ситуация, когда участники семинара выходят на проблему и пытаются предложить пути ее решения, опираясь на собственный опыт, знания из других дисциплин, уже пройденные темы. На таком семинаре осуществляется поиск решений проблемы путем столкновения различных точек зрения. И если первокурсник нерешителен, включается в дискуссию с преподавателем, то со студентом старших курсов сделает это более уверенно.

Семинар-конференция с защитой рефератов проводится, как правило, начиная с первого курса. Методика проведения данного вида занятия предполагает предварительное консультирование как студентов, защищающих рефераты, так и студентов, оказывающих им помощь. В качестве консультанта, руководителя или рецензента в работе конференции может успешно выступать студент старшего курса.

Большой простор по выбору форм сотрудничества со старшекурсниками предусматривает спецсеминар. Тематика спецсеминара носит проблемный характер и отражает исследовательские интересы научного руководителя. Специфика данного вида занятия заключается в том, что небольшая группа студентов под руководством преподавателя осваивает основные принципы и методы педагогического исследования на конкретном научном материале. Подобный опыт уже имеют студенты 3-4 курсов, которые могут являться как соруководителями, так и содокладчиками первокурсников.

Студенты-старшекурсники могут выступать в качестве дублера преподавателя на лекционных, семинарских и практических занятиях, оказывать помощь в проведении внеаудиторной работы через организацию групп взаимодействия, взаимопосещения и поддержки, педагогических мастерских, мастер-классов, психолого-педагогических секций, институтов наставничества, кураторства и т.д. Например, группа взаимодействия может быть организована несколькими студентами без указания преподавателя, в силу профессиональной необходимости или взаимного притяжения. Студенты совместно готовятся к занятию, анализируют полученные результаты, обсуждают складывающуюся ситуацию, проводят мероприятия. Под руководством преподавателя могут быть организованы творческие объединения, педагогические мастерские, учебные лаборатории, стимулирующие раскрытие творческого и научно-исследовательского потенциала студентов. На начальных этапах руководителем групповой деятельности может выступать преподаватель, который постепенно подключает опытных студентов к проведению мастер-классов, элементов занятий, деловых игр, решению проблемных ситуаций.

Группы взаимопосещения и поддержки формируются из нескольких студентов, которые оказывают на добровольной основе различные виды помощи первокурсникам, например, помощь в подготовке к турслету, к участию в фестивалях студенческого творчества, в спортивных, интеллектуальных соревнованиях и конкурсах. Кроме того, эффективна деятельность таких групп в решении проблем студенческой успеваемости в учебной работе. Успешные студенты старшего курса могут оказать влияние на отстающих или часто пропускающих занятия студентов, провести с ними дополнительные беседы, консультации, оказать психологическую поддержку. При этом на факультете создается особая воспитательная среда, обеспечивающая успешность адаптации студентов первого курса и способствующая совершенствованию профессиональной подготовки студентов в вузе.

Таким образом, взаимодействие студентов разных курсов может обрести различные формы межличностного сотрудничества как в учебной, так и во вне учебной деятельности. В качестве условий, способствующих диалогизации образования, установлению эффективного взаимодействия между участниками образовательного процесса исследователи выделяют: творческое взаимодействие на различных уровнях, мотивационную обеспеченность самостоятельной работы обучающихся, психо-

логическую готовность к осуществлению взаимодействия, эмоциональный фон занятий [2].

В рамках проблемы организации взаимодействия студентов разных курсов остро встает вопрос о том, чему принадлежит ведущая роль во взаимодействии: внешним стимулам или внутренним условиям. Отмечается три различные позиции по этому вопросу. Первая позиция ведущую роль отводит внешним воздействиям, вторая позиция подчеркивает и уравнивает значение как внешних, так и внутренних условий, третья – утверждает во взаимодействии активность развивающейся личности. Исходя из указанных позиций, для создания ситуаций взаимодействия необходимо проектировать условия, способствующие активному включению всех участников образовательного процесса в обсуждение и выполнение действия при принятии решений на различных этапах организации студенческого взаимодействия; проявлению исследовательской позиции всех субъектов образования; объективации поведения, что предполагает получение постоянной обратной связи; партнерскому

общению, что означает признание и принятие ценности личности каждого обучающегося, его мнения, интересов, особенностей, устремлений, перспективы личностного роста [3].

Важную роль в организации взаимодействия студентов разных курсов имеют материальные условия (аудиторный фонд для внеаудиторной работы, наличие технических средств обучения), временные (особенно для участия старшекурсников в учебной деятельности первокурсников), нормативно-методические (наличие планов, программ, проектов), морально-стимулирующие и административно-организационные.

Подводя итог всему вышеизложенному, еще раз подчеркнем, что образовательный процесс в вузе представляет собой целостную многоуровневую систему, в которой взаимодействие выполняет связующую роль между субъектами образования. Взаимодействие студентов разных курсов в образовательном процессе является важнейшим условием формирования мотивационной сферы студентов, обеспечивающим успешность обучения в вузе.

Библиографический список

1. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М., 2000.
2. Коротаева, Е.В. Педагогические взаимодействия и технологии. – М., 2007.
3. Майер, А.А. Организация взаимодействия субъектов в ДОУ: учебно-методич. пособие / А.А. Майер, Л.Г. Богославец. – М., 2012.
4. Бурдуковская, Е.А. Личностное становление студента в социокультурной среде вуза / Е.А. Бурдуковская, А.А. Шумейко, Н.К. Щепкина. – Благовещенск, 2006.
5. Якунин, В.А. Педагогическая психология: учеб. пособие. – СПб., 2000.
6. Глушков, И.Г. Основы самостоятельной деятельности студентов: учеб. пособие. – Сургут, 2001.

Bibliography

1. Kodzhaspirova, G.M. Pedagogicheskiy slovarj / G.M. Kodzhaspirova, A.Yu. Kodzhaspirov. – M., 2000.
2. Korotaeva, E.V. Pedagogicheskie vzaimodeystviya i tekhnologii. – M., 2007.
3. Mayjer, A.A. Organizaciya vzaimodeystviya subjektov v DOU: uchebno-metodich. posobie / A.A. Mayjer, L.G. Bogoslavcev. – M., 2012.
4. Burdukovskaya, E.A. Lichnostnoe stanovlenie studenta v sociokulturnoy srede vuza / E.A. Burdukovskaya, A.A. Shumeyko, N.K. Shepkina. – Blagovethensk, 2006.
5. Yakunin, V.A. Pedagogicheskaya psikhologiya: ucheb. posob. – SPb., 2000.
6. Glushkov, I.G. Osnovniy samostoyatel'noy deyatel'nosti studentov: ucheb. posob. – Surgut, 2001.

Статья поступила в редакцию 24.01.14

УДК 379.81

Frolova A.S. RURAL POPULATION'S LEISURE OPTIMIZATION ON BASIS OF MUNICIPAL CULTURAL ORGANIZATIONS ACTIVITY INTEGRATION. The article is focused on scientific understanding of nature, constructive potential and prospects of integrated interaction of domestic rural municipal cultural institutions. The author explains the choice of the term "integration" for the description of the phenomenon. The article also describes the results of the investigation of integration processes among municipal rural institutions of culture and leisure in the Altai region.

Key words: integration, municipal cultural institutions, house of culture, libraries, museums, leisure activity of municipal community.

А.С. Фролова, аспирант АГАКИ, г. Барнаул, E-mail: rus.librarian@yandex.ru

ОПТИМИЗАЦИЯ ДОСУГА СЕЛЬСКОГО НАСЕЛЕНИЯ НА ОСНОВЕ ИНТЕГРАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МУНИЦИПАЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ КУЛЬТУРЫ И ДОСУГА

В работе предпринята попытка научного осмысления природы, конструктивного потенциала и перспектив развития интегрированного взаимодействия отечественных муниципальных сельских учреждений культуры. Обосновывается выбор термина «интеграция» для обозначения изучаемого явления. Приводятся полученные в ходе проведения исследовательских мероприятий результаты изучения состояния интеграционных процессов между учреждениями культуры и досуга сельских муниципалитетов Алтайского края.

Ключевые слова: интеграция, муниципальные учреждения культуры, дома культуры, библиотеки, музеи, досуг сельского населения.

(Продолжение. Начало см. в № 6 за 2013 г.)

Одной из задач исследования выступал поиск печатных упоминаний о конкретных формах интегрированного взаимодействия учреждений (таковые обнаружены с привязкой к структурам муниципальной сельской культурно-досуговой сферы населённых пунктов 6-ти федеральных округов Российской Федерации) (таблица 1) [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8 и др.]. Состав форм работы приводится по классификации, изложенной В.В. Туевым в издании «Социально-культурная деятельность в таблицах и схемах»

[9, с. 23], а наименование технологии дано по формулировкам, изложенным в источнике «Современные технологии социально-культурной деятельности» [10, с. 20-26].

Для выяснения современного состояния и перспектив развития интеграционных процессов в системе взаимодействия организационно-оформленных субъектов сельской муниципальной культурно-досуговой сферы Алтайского края был проведен ряд исследований. Результаты одного из них представлены далее. Среди участников Краевого совещания директоров библиотечных систем Алтайского края (г. Барнаул, 29 марта 2011 г.) был

Состав форм, посредством которых муниципальные сельские учреждения культуры осуществляют участие в интеграционном взаимодействии (с указанием месторасположения учреждений на территории федеральных округов России)

Наименование федерального округа Российской Федерации	Наименование форм			Наименование задействованных технологий		
	Массовые	Групповые	Индивидуальные	Функциональные	Общие	Дифференцированные
Приволжский	вечер-встреча, викторина, дискотека, игровая программа, конкурс, концерт, массовое гуляние, митинг, праздник, театрализованное представление, тематический вечер, чтения.	вокальная студия, клуб, кружок, научно-практическая конференция, обзор литературы, театральная студия, час информации, экскурсия.	репетиция.	технология информационно-познавательной и просветительской деятельности, технология творчества и любительских объединений.	игровые технологии, коммуникативные технологии.	технология молодёжного досуга, технология организации досуга детей и подростков, технология организации досуга лиц среднего и пожилого возраста, технология семейного досуга.
	выставка, игровая программа, конкурс, концерт художественной самодельности, театрализованное представление, тематический вечер, фестиваль.	клуб, любительское объединение, обзор литературы, семинар, экспедиция.	индивидуальное занятие в кружке, работа в творческих мастерских, подбор информационный по запросу, составление рекомендательного списка.	рекреативно-оздоровительная технология, технология информационно-познавательной и просветительской деятельности, технология самодельности творчества и любительских объединений.	игровые технологии.	технология молодёжного досуга, технология организации досуга детей и подростков, технология организации досуга лиц среднего и пожилого возраста, технология семейного досуга.
Сибирский	вечер вопросов и ответов, вечер-встреча, викторина, выставка, день информации, дискотека, игровая программа, конкурс, концерт, митинг, народное гуляние, праздник, театрализованное представление, фестиваль, форум.	беседа, клуб, конференция, литературная гостиная, обзор литературы, посиделки, семинар, экскурсия.	индивидуальная беседа, составление рекомендательного списка литературы, формирование базы данных (библиографической и полнотекстовой), формирование папки-досье.	технология информационно-познавательной и просветительской деятельности, технология самодельности творчества и любительских объединений.	игровые технологии, коммуникативные технологии.	технология молодёжного досуга, технология организации досуга детей и подростков, технология организации досуга лиц среднего и пожилого возраста, технология семейного досуга.
	викторина, игровая программа, конкурс, тематический вечер.	проектная деятельность.	работа в творческих мастерских.	технология информационно-познавательной и просветительской деятельности, технология самодельности творчества и любительских объединений.	игровые технологии.	технология молодёжного досуга, технология организации досуга детей и подростков, технология организации досуга лиц среднего и пожилого возраста, технология семейного досуга.
Центральный	вечер-встреча, выставка, день информации, игровая программа, конкурс, праздник, театрализованное представление, тематический вечер.	деловая игра клуб, конференция, круглый стол, литературная гостиная, семинар.	индивидуальная беседа.	технология информационно-познавательной и просветительской деятельности, технология самодельности творчества и любительских объединений.	игровые технологии, коммуникативные технологии.	технология молодёжного досуга, технология организации досуга детей и подростков, технология организации досуга лиц среднего и пожилого возраста, технология семейного досуга.
	литературный вечер.	клуб, час информации, экскурсия.		технология информационно-познавательной и просветительской деятельности, технология самодельности творчества и любительских объединений.	коммуникативные технологии.	технология молодёжного досуга, технология организации досуга детей и подростков, технология организации досуга лиц среднего и пожилого возраста, технология семейного досуга.
Южный						

Таблица 2

Состав субъектов интеграционного взаимодействия библиотек-респондентов с другими сельскими учреждениями культуры и досуга и перечень форм, посредством которых оно осуществляется

Состав муниципальных учреждений культуры и досуга – субъектов профессиональных контактов, с указанием их популярности в этом качестве среди библиотек, %	Состав форм, посредством которых осуществляется интеграционное взаимодействие библиотек-респондентов с другими сельскими учреждениями культуры и досуга Алтайского края		
	<i>массовые</i>	<i>групповые</i>	<i>индивидуальные</i>
Дом культуры (100) Музей (38) Кинотеатр (21) Центр детского творчества (13) Спортивно-зрелищный комплекс (8) Картинная галерея (4) Центр декоративно-прикладного творчества (4) Парк культуры (0)	библиографические обзоры и презентации новых книг, викторины, конкурсы, олимпиады, встречи с интересными людьми, выставки литературы и подборки газетных публикаций, игровые программы, избирательные кампании, собрания сельчан, концерты художественной самодеятельности, включающие в себя библиотечные презентации, литературные вечера, творческие гостиные, научно-популярные лекции, чествования ветеранов войны и труда, юбилеев.	групповые беседы с жителями села, диспуты, женские посиделки, чаепития и прочие камерные мероприятия, клубы по интересам и любительские объединения, коллективы художественной самодеятельности, кружки и студии, практические и читательские конференции, разработка и реализация совместных планов работы.	изготовление тематических списков литературы по заказу других учреждений культуры, индивидуальные беседы с жителями села.

проведен экспертный опрос 24 руководителей муниципальных сельских библиотек, предполагавший в качестве целей выяснение состава участников отношений сотрудничества в системе функционирования учреждений культуры, набора форм, посредством которых реализуется взаимодействие, отношения специалистов к интеграционным процессам в системе муниципальной культурно-досуговой сферы, а также ряд других вопросов.

По итогам анализа ответов респондентов стало возможным определить состав основных партнеров сельских библиотек Алтайского края и уровень популярности в этом качестве (см. табл. 2, столбец № 1). В число трех учреждений культуры, наиболее часто выступающих в качестве субъектов сотрудничества, входят сельские дома культуры (клубы), школы искусств и музеи. Согласно статистическим данным численности учреждений культуры в России и Алтайском крае, дома культуры (клубы) являются, наряду с библиотеками, самыми распространенными на селе.

Анализ данных экспертного опроса позволил также выявить состав форм, посредством которых осуществляется профессиональное взаимодействие библиотек-респондентов с другими учреждениями культуры (см. табл. 2). Наименование форм приведено по классификации, изложенной В.В. Тугеевым в источнике «Социально-культурная деятельность в таблицах и схемах» [9, с. 23].

Респондентам было предложено оценить перспективы развития профессиональных контактов учреждений культуры. Большинство (более 80%) экспертов они были оценены как «благоприятные», потому, что:

- «совместно легче готовить и проводить мероприятия, к таким мероприятиям больше интереса жителей села»;
- «есть тесный контакт между учреждениями культуры, налажена связь с сообществом села»;
- «на протяжении ряда лет осуществляется совместная деятельность»;
- «в этом заинтересованы все учреждения»;
- «мы делаем одно дело, участвуем в общих программах»;
- «есть понимание общих задач»;
- «руководители учреждений находят общий язык, имеют общего учредителя, взаимодополняют друг друга по составу фондов»;
- «повышается эффективность работы и это видно»;

● «у каждого учреждения есть своя специфика, что позволяет привносить в каждое мероприятие что-то качественное новое и интересное»;

● «повысилось качество проводимых мероприятий; появляется возможность взаимовыручки».

На вопрос о необходимости и полезности установления и укрепления профессиональных контактов между учреждениями культуры подавляющее большинство респондентов ответило утвердительно. Вместе с тем, в ходе опроса в большинстве случаев выяснилось наличие утвержденного главой сельского муниципалитета плана работы учреждений культуры, нацеливающего на их сотрудничество в решении культурных проблем района.

Таким образом, по итогам исследования стало возможным заключить, что идея необходимости использования библиотечных форм в социально-культурной деятельности, установления между учреждениями культуры взаимовыгодного партнерства признана участниками исследования обоснованной.

Анализ материалов профессиональной периодической и неперидической печати, а также материалов собственных исследований, проведенных с целью научной разработки настоящей темы, позволяет констатировать наличие и динамику развития взаимодействий между современными учреждениями культуры. Учет сложностей современной ситуации в отечественной социально-культурной сфере обуславливает рассмотрение интеграционных процессов в качестве стратегически важного ресурса её функционирования в силу признания объединения потенциалов учреждений культуры в качестве фактора повышения эффективности решения важнейших социально-культурных задач муниципального сообщества.

Система организованного силами учреждений культуры открытого досугового пространства муниципального масштаба обязательной включает в себя педагогические процессы воспитания комплекса информационных, культурных и духовных потребностей личности, уровень развития которых служит индикатором уровня качества жизни муниципального сообщества. В связи с этим интегрирование деятельности и усилий муниципальных структур сферы культуры может быть рассмотрено как перспективное направление социально-культурной поддержки населения в системе практики управления социально-культурной жизнью региона.

Библиографический список

1. Абрамова, Т. По соседству мы живем... // Библиополе. – 2008. – № 2.
2. Белозерова, Н. Легко ли быть первым // Библиотека. – 2009. – № 9.
3. Библиотеки Кировской области. Социальное партнерство. Связи с общественностью библиотек Кировской области в 2009 году [Э/р]. – Р/д: http://www.herzenlib.ru/cbs/metod/detail.php?CODE=2009_rab_spec_bibl_0803_06.
4. Бойцова, Л. Под одной крышей: самовары, лапти и караоке // Библиотечное дело. – 2009. – № 3.
5. Клавен, Л.А. Хроника одного превращения: как организовать единое культурно-досуговое пространство // Библиотечное дело. – 2009. – № 3.
6. Кляянова, Т. Собраться вместе – только начало: сельская библиотека в структуре культурно-спортивного комплекса // Библиотечное дело. – 2009. – № 3.
7. Мозелова, Я.И. Среда корпоративного взаимодействия: библиотека как равноправный партнер в культурно-досуговом центре // Библиотечное дело. – 2009. – № 3.
8. Осипова, И.П. Социальное партнерство как один из механизмов реализации библиотечной политики: опыт и проблемы // Библиотечное дело XXI. – 2005. – № 2.
9. Ступников, Н. В. Работа учреждений культуры Калачеевского муниципального района [Воронежской области] с детьми, подростками и молодежью в 2010 г. [Э/р]. – Р/д: <http://www.adminkalach.ru/culture/101/829>.
10. Туев, В.В. Социально-культурная деятельность в таблицах и схемах. – Барнаул, 2006.
11. Современные технологии социально-культурной деятельности / под ред. Е.И. Григорьевой. – Тамбов, 2002.

Bibliography

1. Abramova, T. Po sosedstvu mih zhivem... // Bibliopole. – 2008. – № 2.
2. Belozerova, N. Legko li bihtj pervim // Biblioteka. – 2009. – № 9.
3. Biblioteki Kirovskoy oblasti. Socialnoye partnerstvo. Svyazi s obshchestvennostyu bibliotek Kirovskoy oblasti v 2009 godu [Eh/r]. – R/d: http://www.herzenlib.ru/cbs/metod/detail.php?CODE=2009_rab_spec_bibl_0803_06.
4. Boytcova, L. Pod odnoy krihshey: samovarih, lapiti i karaoke // Bibliotechnoe delo. – 2009. – № 3.
5. Klaven, L.A. Khronika odnogo prevratheniya: kak organizovat' edinoe kulturno-dosugovoe prostranstvo // Bibliotechnoe delo. – 2009. – № 3.
6. Klyayanova, T. Sobratsya vmeste – toljko nachalo: sel'skaya biblioteka v strukture kulturno-sportivnogo kompleksa // Bibliotechnoe delo. – 2009. – № 3.
7. Mozelova, Ya.I. Sreda korporativnogo vzaimodeystviya: biblioteka kak ravnopravniy partner v kulturno-dosugovom centre // Bibliotechnoe delo. – 2009. – № 3.
8. Osipova, I.P. Socialnoye partnerstvo kak odin iz mekhanizmov realizacii bibliotechnoy politiki: opit i problemih // Bibliotechnoe delo XXI. – 2005. – № 2.
9. Stupnikov, N. V. Rabota uchrezhdeniy kul'turh Kalacheevskogo municipal'nogo rayona [Voronezhskoy oblasti] s det'mi, podrostkami i molodezh'yu v 2010 g. [Eh/r]. – R/d: <http://www.adminkalach.ru/culture/101/829>.
10. Tuv, V.V. Socialno-kul'turnaya deyatel'nost' v tablicakh i skhemakh. – Barnaul, 2006.
11. Sovremennihye tekhnologii social'no-kul'turnoy deyatel'nosti / pod red. E.I. Grigor'evoy. – Tambov, 2002.

Статья поступила в редакцию 04.10.13

УДК 373.1.02:372.8

Torbogosheva V.M., Kudashova E.I., Petrov A.V. THE USE OF PHYSICAL LAWS AS EDUCATIONAL CONCEPTUAL COMPLEXES. The study reveals features of the use of physical laws as educational conceptual complexes in a learner-oriented developing training of students in physics at the University.

Key words: physical laws, training conceptual complexes, developing training.

В.М. Торбогосхева, аспирантка ГАГУ, г. Горно-Алтайск; **Е.И. Кудашова**, канд. пед. наук, доц. ГАГУ, г. Горно-Алтайск; **А.В. Петров**, д-р пед. наук, проф. ГАГУ, г. Горно-Алтайск, mnko@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФИЗИЧЕСКИХ ЗАКОНОВ КАК УЧЕБНЫХ ПОНЯТИЙНЫХ КОМПЛЕКСОВ

В работе раскрываются особенности использования физических законов как учебных понятийных комплексов в условиях личностно ориентированного развивающего обучения студентов физике в вузе.

Ключевые слова: физические законы, учебные понятийные комплексы, развивающее обучение.

Как было показано в ряде диссертационных работ [1; 2], включение в процесс обучения физике учебных понятийных комплексов позволяет осуществлять разноуровневый характер обучения: эмпирический, теоретический, практический и методологический. Причем наиболее полно свои дидактические возможности учебные понятийные комплексы могут проявить в рамках личностно ориентированного развивающего обучения (РО) студентов общей физике.

В основании педагогической системы развивающего обучения лежит закон Л.С. Выготского о развитии психических функций человека [3, с. 387]. Раскрывая суть этого закона, Л.С. Выготский заявляет, что существенным принципом обучения является то, что оно создает зоны ближайшего развития. Работа с опорой на зону ближайшего развития обучающегося помогает полнее и ярче раскрыться его потенциальным возможностям. *Зона ближайшего развития* характеризует ту область действий и задач, которые учащийся еще не может выполнить самостоятельно, но может с ними справиться при помощи, поддержке и объяснении педагога. Но то, что он выполняет сегодня с помощью педагога, завтра становится уже внутренним достоянием учащегося, его новой способностью, знанием, умением.

Структура развивающего обучения представляет собой цепь усложняющихся предметных задач, которые вызывают у учащегося потребность в овладении специальными знаниями и навыками, в создании новой схемы решения, новых способов действия. На первый план выступает не только актуализация ранее усвоенных знаний и способов действия, но и выдвижение гипотезы, поиск идей и разработка оригинального плана решения задачи, отыскание способа проверки решения путем использования самостоятельно подмеченных новых связей и зависимостей между известным и неизвестным.

Основная задача педагога в процессе развивающего обучения – организация учебной деятельности студента, направленной на формирование **познавательной самостоятельности**. В основе развивающего обучения с точки зрения его организации лежит *общение* и диалоговые технологии, которые представляют собой форму организации и метод обучения, основанные на диалоговом мышлении во взаимодействующих дидактических системах субъект-субъектного уровня.

Суть развивающего обучения состоит в том, что студент не только усваивает конкретные знания и навыки, но и овладевает способами действий, обучается конструировать и управлять

своей учебной деятельностью. Поэтому формирование научных методов и приемов познавательной деятельности студентов в этой системе обучения становится центральной, а не побочной задачей их обучения.

Другими словами «развивающее обучение – это принципиально новое обучение, которое не похоже по своим существенным признакам на знакомое всем нам и практикуемое во всех школах массовое обучение, называемое в психологии традиционным. Самое общее отличие развивающего обучения от традиционного состоит в том, что оно основано на **учебной деятельности**» [4, с. 72]. Современное личностно ориентированное развивающее обучение как педагогическая система включает в себя компетентностный подход, следовательно, такое обучение основано не на деятельностном, а на компетентностно-деятельностном подходе, включающем формирование эмпирических, теоретических и методологических знаний, выходящих за пределы узких предметных знаний и составляющих основу не просто предметных умений, но надпредметных компетенций.

Компетентностно-деятельностный подход отличается от всех остальных одной очень важной особенностью. При его использовании происходит **приобретение новых способностей, позволяющих получать новые знания. Подобная деятельность — это деятельность, направленная на формирование компетенций по самоизменению самой личности, о которой говорят, что она становится компетентной. В этом и заключается ее основная особенность.** Таким образом, по существу процессуально **развивающее обучение, основанное на компетентностно-деятельностном подходе, рассматривается нами как такое обучение, при котором происходит изменение самого субъекта, т.е. не предметное, а субъектное изменение, которое и определяет качество сформированности специалиста в рамках вузовского обучения.**

Изложенные представления о роли компетентностно-деятельностного подхода в рамках развивающего обучения позволили нам определить особенности такого развивающего обучения, которое, по нашему мнению, «может обеспечить психологическое развитие студентов. Оно должно «вести за собой» развитие, внутри субъекта создавать условия и предпосылки психического развития. При этом для нас оказывается принципиально важным обстоятельством, что в качестве предмета усвоения с самого начала задается **система понятий** (в виде физических законов), воспроизводящая изучаемый объект как целостную систему в ее существенных свойствах и отношениях. Кроме того, такая система понятий задается не только как способ описания объекта или процесса, но и как основание их преобразования и выход на новый уровень познания природы и становится достоянием сознания и практического опыта студентов. Содержание физического закона оказывается не исходным моментом в виде его формулировки, а завершением процесса его усвоения при использовании его как понятийного комплекса. Именно такие действия с понятийными комплексами служат источником теоретических знаний, которые могут быть выведены на интегративный, философский уровень и осознаваться через такие философские обобщения, как ФКМ, ЕНКМ и НКМ.

При этом мы выделяем следующие особенности понятийных комплексов, которые позволяют раскрывать их дидактические возможности при формировании физических понятий в процессе обучения в рамках развивающего обучения:

1. Комплекс представляет собой целостность, а любая целостность это уже не простое механическое сложение элементов, а интегративное сложение, приводящее к новому качеству и подчиняющееся диалектике взаимоотношения части и целого.

2. Комплекс предполагает, как и любая система, структуру, а это значит, что понятийный комплекс обладает строением и внутренней формой организации, которую преподаватель может использовать как **методологическую программу познавательной деятельности** студентов.

3. Комплекс представляет собой системный подход в действии. Он позволяет осуществлять переход от описания к объяснению, от явлений – к их сущности, переходом от одних структурных уровней к другим, более глубоким. Таким образом, комплексное изучение физических понятий приводит к необходимости в учебном процессе использовать методы системно-структурного анализа.

4. Любой понятийный комплекс может выступать в роли содержательной опоры в структуре учебного предмета. Однако здесь необходимо небольшое пояснение.

В своё время широкое распространение получила методическая система организации учебно-воспитательного процесса с использованием опорных концептов, разработанная В.Ф. Шаталовым [5]. В основу работы с опорными конспектами были положены опорные сигналы, имеющие в своей основе принцип ассоциаций. Поэтому в научно-методической литературе опорные конспекты рассматривают, в основном, как средство прочного запоминания пройденного материала на основе зрительных образов и ассоциативных связей. Такая система действительно даёт положительный эффект. Но постепенно методисты пришли к выводу, что такие конспекты могут и должны служить ещё и развитию мышления, а также общих и специфических особенностей учащихся. При этом, на наш взгляд, они должны не только представлять собой отражение в предельно лаконичной форме основного содержания и логики изложения отдельных блоков учебного материала, но и способствовать формированию у обучающихся теоретического и практического мышления, познавательной самостоятельности и творческих способностей, усвоению не только результатов научного познания, но и способов приобретения новых знаний. С этой позиции методическая ценность комплексов заключается в том, что они содержат в себе программу разворачивания познавательной деятельности, а, значит, могут выступать в роли средств организации учебного познавательного процесса. В этом смысле содержательные опоры приобретают дополнительную методическую ценность. Под **содержательной опорой** мы понимаем такую опору, которая по существу содержит методологическую программу разворачивания познавательной деятельности. Применение в учебном процессе таких опор позволяет вовлекать студентов в познавательную деятельность по структурированию материала, вырабатывать умение анализировать, обобщать информацию, широко использовать научные методы познания, то есть получать прочные и эффективные навыки по самостоятельному приобретению и усвоению знаний.

5. Комплекс может рассматриваться как один из видов теоретического, то есть содержательного (по словам В.В. Давыдова) обобщения знаний.

6. Само конструирование понятийного комплекса в условиях подготовки учителей физики в вузе может рассматриваться как творческий процесс, который организует движение к познанию сущности, сущностных связей, способствуя развитию теоретического мышления. Таким образом, самостоятельная работа по созданию комплексов выступает как один из приёмов развивающего обучения.

7. На базе понятийных комплексов отрабатываются такие приемы познавательной деятельности, как анализ, синтез, индукция, дедукция, сравнение, аналогия, восхождение от абстрактного к конкретному и др.

8. Понятийные комплексы позволяют содержание любого раздела курса общей физики представлять структурно, целостно, во взаимосвязях.

9. Понятийные комплексы имеют большое методологическое значение, т.к. являются активным средством осознания единства мира, формирования современного мировоззрения и выработки теоретического, интегративного мышления студентов.

Таким образом, учебный понятийный комплекс (в нашем случае в виде физического закона) является средством для самостоятельного формирования диалектического мышления студентов, которое в настоящее время проявляется в естественных науках как теоретическое, интегративное и синтетическое мышление.

В своей работе мы выделяем следующие типы учебных понятийных комплексов, основанных:

1. На физических законах (понятия в комплексе связаны той или иной закономерностью). В них могут проявляться различные связи по типу рассматриваемых законов, которые могут выражать: 1) функциональную взаимосвязь между свойствами объекта (например, закон взаимосвязи массы и энергии); 2) взаимосвязь между самими материальными объектами в больших по размерам системах (например, закон электромагнитных и гравитационных взаимодействий); 3) взаимосвязь между самими системами либо между различными состояниями или стадиями в развитии систем (например, закон возрастания энтропии, закон перехода количественных изменений в качественные); 4) различную степень общности и сферы действия (частные, или специфические и всеобщие, которые выражают взаимосвязь между универсальными свойствами и атрибутами материи);

5) различные формы детерминации. Если предшествующие состояния системы однозначно предопределяют ее последующие состояния, то изменение такой системы подчиняется динамическим законам, однозначной детерминации. Если же в сложной системе предшествующие состояния определяют последующие неоднозначно, то изменение такой системы подчиняется вероятностно-статистическим законам.

2. На физических моделях (понятия в комплексе объединены связями структурирования, которые определяют внутреннюю структуру объекта (его иерархию и взаимосвязи между элементами каждого уровня) и позволяют создавать теоретические модели объекта. Эти связи играют определяющую роль в междисциплинарных исследованиях и в определении структуры интеграционных учебных дисциплин. Примерами могут быть модели атома, молекулы, твердого тела, идеального газа, газа Ван-дер-Ваальса, реального газа и др.

3. На физических теориях (понятия в комплексе связаны структурой и содержанием той или иной теории). При этом учебный понятийный комплекс может выступать и как совокупность нескольких теорий, представляющих собой пример развития теории, например, развитие теории МКТ газа (теория идеального газа, газа Ван-дер-Ваальса, реального газа).

4. На обобщениях типа физической картины мира (понятия в комплексе связаны с той или иной ФКМ). При этом учебный понятийный комплекс может выступать и как совокупность нескольких физических картин мира, представляющих собой пример развития физической картины мира.

5. На принципе целостности и являющиеся методическими конструкциями (понятия в комплексе связаны таким типом всеобщих связей, как «единичное-всеобщее»). Примером таких учебных понятийных комплексов могут выступать: «Энергия-энтропия-работа-теплота»; «Однородность пространства-импульс-сила».

6. На свойстве «дополнять до целого» (понятия в комплексе связаны тем или иным модулем, темой, разделом, в которых свойства частей не определяют свойства целого, т.е. целое обладает неким интегративным качеством, которое важно в методическом плане). Такие целостности требуют продуманного структурирования на базе системного подхода.

7. На необходимости использования методологических знаний при структурировании системных знаний и при исследовании системных объектов (понятия в комплексе связаны между собой посредством не только предметных, но и методологических и профессиональных знаний).

8. Не только на предметных знаниях, но и на методически целесообразных межнаучных связях и обладающие методологической программой развития современного теоретического интегративного мышления. Такие комплексы должны строиться на основе теоретических межпредметных обобщениях, а не представлять собой совокупность примеров для иллюстрации межпредметных связей. Главной особенностью таких комплексов является то, что благодаря им обнаруживается единство мира и единство наук. Целесообразность таких учебных понятийных комплексов объясняется тем, что интеграция научных знаний объективно порождается комплексным характером проблем, стоящих перед человечеством. Такие комплексы должны выявлять то общее, что объединяет физику с другими отраслями знаний и тем самым проявлять целостную картину явлений жизни. Например, учебный понятийный комплекс «Энергия и энтропия» в естественных науках.

Естественно, что такое деление учебных понятийных комплексов представляет собой абстракцию. В реальной действительности эти универсальные связи присутствуют одновременно. Выделение же их в процессе исследования позволяет более полно выяснять, как устроено и как развивается научное знание.

Для того, чтобы студенты могли целенаправленно работать с учебными понятийными комплексами, необходимо, чтобы они овладели научными методами познавательной деятельности. Этому их необходимо обучать заранее. Следовательно, нужны специальные меры, особые технологии, направленные на формирование у студентов методологических знаний и на выработку умений ими пользоваться в процессе самостоятельной познавательной деятельности. Эта деятельность способна формировать у студентов такое качество личности как познавательная самостоятельность.

«Познавательная самостоятельность» субъекта развивается в двух направлениях: с одной стороны, повышается уро-

вень самостоятельности в работе с заданными источниками информации, с другой – идет процесс освоения все более сложных, с точки зрения способа приобретения знания, источника информационных смыслов. Самостоятельная научно-исследовательская деятельность субъекта представляет собой самый высокий уровень развития его познавательной самостоятельности» (Выделено нами) [6, с. 61].

В целом все виды познавательной самостоятельности определяют содержание обобщенной модели образовательного процесса, которая включает три основных этапа: информационная неопределенность учебной деятельности, информационная определенность учебной деятельности, мотивационная самостоятельная учебная деятельность.

Первый этап характеризуется информационной неопределенностью, которую можно преодолеть при наличии определенных умений поиска путей ее преодоления. Вместе с тем, информационная неопределенность при выполнении заданий не должна выходить за пределы зоны актуального развития.

Второй этап самостоятельной познавательной деятельности можно назвать «зоной информационной определенности». Эта определенность объективирована: предметом учения, процессом учения через описание всех видов деятельности по достижению целей обучения, системой средств учения, условиями организации самостоятельной работы, связанной с повторением, обобщением, систематизацией ранее изученного в новых условиях, она осуществляется в зоне ближайшего развития.

Третий этап познавательной самостоятельности можно назвать этапом мотивации самостоятельной учебной деятельности. При этом самостоятельность учения следует рассматривать как деятельность в условиях внешней поддержки процесса саморегуляции учебной активности, способствующей развитию мотивационно-потребностных качеств личности.

Методика использования физических законов как учебных понятийных комплексов для формирования и развития основополагающих физических знаний должна быть направлена на осуществление поэтапного перевода студентов с актуального уровня первого порядка (фактически имеющегося) на актуальный уровень второго порядка (достижение уровня, определяемого зоной ближайшего развития). Таким образом, между этими уровнями располагается зона ближайшего развития. Само достижение актуального уровня второго порядка – это достижение потенциальных возможностей студента за счет «преодоления» зоны ближайшего развития, то есть студент самостоятельно, а не вместе с коллективом, может осуществлять познавательную деятельность. Для осуществления поэтапного перевода студентов на более высокий актуальный уровень развития нами разработана методика, позволяющая посредством использования физических законов как УПК реализовать эту возможность в процессе формирования у студентов педвуза основополагающих физических знаний.

Структура методики использования физических законов как учебных понятийных комплексов представлена в виде модели (рис.1). Подход к структурированной модели этой методики был осуществлен по аналогии с подходом, разработанным К.И. Дмитриевым [2].

Остановимся на базовых элементах этой модели.

В основание методики положены закономерности процесса и принципы. Основными законами развивающего обучения являются: фундаментальный закон Л.С. Выготского о психическом развитии человека; закон обусловленности обучения и воспитания характером деятельности учащихся; закон единства и взаимосвязи теории и практики в обучении; закон единства и взаимообусловленности индивидуальной и коллективной организации учебной деятельности. В качестве закономерностей можно выделить следующие: связь между компонентами процесса обучения: между целями, содержанием, методами, средствами, формами; обучающая деятельность преподавателя носит и воспитывающий характер; прочность усвоения учебного материала зависит от систематического повторения изученного, от включения его в ранее пройденный и в новый материал; зависимость формирования понятий и законов в сознании обучающихся от специальной познавательной деятельности. В качестве принципов были выбраны следующие принципы: системности, комплексности, преемственности, целостности, межпредметных связей, самостоятельности и индивидуальности.

Содержательную основу УПК составляют системные комплексы и взаимосвязь понятий в структуре физических законов.

Процессуальный компонент базируется на организации коллективных, групповых и индивидуальных форм обучения. Переход между данными формами осуществляется в зоне ближайшего развития и опирается на бинарные методы обучения М.И. Махмутова, учитывающие не только процесс обучения, но и учения, которое в развивающем обучении играет приоритетное значение.

Средствами организации процесса формирования знаний о физических законах в условиях использования учебных понятийных комплексов являются: содержательные опоры, структурно-логические схемы, обобщенные планы познавательной деятельности, диалоговые и полилоговые задачи, содержательно-знаковые наглядности, электронный образовательный ресурс.

На основе перечисленных выше компонентов организуется поэтапная структура развития познавательной самостоятельности студентов в *зоне ближайшего развития*. По степени сформированности у студентов самостоятельности различаются следующие ее уровни: исполнительская, репродуктивная, продуктивная и поисковая (исследовательская), которые формируются на соответствующих этапах развития познавательной самостоятельности студентов.

Переход от одного этапа к другому осуществляется за счет преодоления зоны ближайшего развития и достижения уровня актуального развития второго порядка.

Для более полного раскрытия сущности предлагаемой нами методики использования УПК такого рода, рассмотрим ее с позиции содержания обучения, форм обучения, методов обучения, типа учебной активности, типа мышления и сознания.

Специфика предлагаемой нами методики с этих позиций заключается в следующем:

1. Содержание обучения. Содержанием обучения являются теоретические системные знания о физических понятиях, способы, приемы и методы их получения.

Физические законы как УПК выступают как системные элементы знаний, отражающие всеобщую связь явлений и структуру научных знаний.

2. Формы обучения. Целесообразное коллективное общение в самых различных методически обоснованных формах, а также индивидуальные формы обучения, опирающиеся на фундаментальный закон психического развития Л. С. Выготского.

Понятийный комплекс в виде физических законов выступает через свою методологическую программу как средство организации познавательной деятельности студентов с опорой на следующие дидактические принципы: системности, комплексности, целостности, фундаментальности, предметности и преемственности.

3. Методы обучения. При выборе методов обучения мы останавливаемся на оптимальном соотношении между продуктивными, творческими и репродуктивными методами при доминирующей роли первых двух.

При этом выбор делается в пользу бинарных методов М.И. Махмутова, т.к. в системе развивающего обучения существенное значение играет не только преподавание, но и учение.

Данные методы обучения расположены в порядке понижения числа предоставляемых преподавателем ориентиров (указаний). В этом же направлении происходит увеличение степени самостоятельности студентов в познавательной деятельности и усиление их творческой активности.

Однако при переходе от репродуктивного обучения к исследовательскому изменяется не только число ориентиров, но и научный характер их содержания. Если при репродуктивном обучении студентам даются предписания к выполнению отдельных операций и действий, касающихся частных вопросов физики, то при исследовательском обучении ориентиры представляются в виде системы развития физических знаний о законах природы и соответствующих методов и приемов познавательной деятельности по производству этих знаний.

Понятийный комплекс такого рода выступает как метод, позволяющий включать студентов в самостоятельную позна-

вательную деятельность по формированию и развитию основополагающих физических понятий, знаний об эмпирических, теоретических и практических физических законах, выходить на уровень всеобщих связей и формировать мировоззрение студентов, физическую картину мира, естественно-научную картину мира и научную картину мира, что способствует целостному видению мира и составляет основу формирования современного естественнонаучного мышления.

4. Типы учебной активности. Типы учебной активности учебно-поисковый, продуктивный и творческий. *Понятийные комплексы выступают как условие успешности формирования и развития физических знаний о законах природы различного уровня.*

5. Тип мышления. Современное теоретическое интегративное мышление.

Физический закон как УПК выступает как своеобразная форма понятийного мышления, определяемая типом законов (эмпирические, теоретические, практические) и методологическим уровнем используемых законов.

6. Тип сознания. Рефлексивный, составляющий основу саморазвития студентов.

Закон как УПК выступает как условие теоретического осознания единства окружающего мира, как дидактическое средство, позволяющее решать проблему формирования физических знаний о законах природы на уровне мировоззрения и методологии.

Анализируя роль физических законов как УПК в структуре данной методики формирования и развития физических знаний, мы убеждаемся, что она оказывается *многоаспектной*. Иными словами, в зависимости от цели применения учебных понятийных комплексов в образовательном процессе, их можно рассматривать как элемент содержания обучения, как форму организации обучения, как метод или средство обучения, которые влияют на качество усвоения понятий и на формирование познавательной самостоятельности студентов при обучении физике.

Что касается выбора технологии обучения студентов физике при использовании физических законов в качестве учебных понятийных комплексов, то, учитывая, что высшая профессиональная школа должна готовить специалистов для школы не только как предметника, но и методиста, то вряд ли можно довольствоваться какой-либо *монотехнологией*. В условиях реализации методики использования учебных понятийных комплексов для формирования физических знаний о законах природы предлагается использовать *комплексную технологию*, составляющими которой являются задачная, диалоговая и игровая, и взаимодействие которых даёт новое интегративное качество, позволяющее более полно формировать в вузе предметные, методологические и профессиональные знания студентов о законах природы.

Разрабатывая методологическую программу познавательной деятельности студентов при формировании физических знаний о законах природы мы опирались на следующие методологические особенности законов, которые необходимо формировать у студентов вуза:

1. Законы физики не имеют очевидного прямого отношения к нашему опыту, а представляют собой его более или менее абстрактное выражение.

2. Когда формируются великие всеобъемлющие законы природы речь идет об идеализации действительности, а не о ней самой. Идеализация возникает от того, что мы исследуем действительность с помощью понятий.

3. Физические теории представляют собой общие идеализации весьма широкой сферы опыта и их законы справедливы в любом месте и в любое время, но только относительно той сферы опыта, в которой применимы понятия этих теорий.

4. Законы открываются сначала в форме предположений, гипотез. Дальнейший опытный материал, новые факты приводят к «очищению этих гипотез», устраняют одни из них, исправляют другие, пока, наконец, не будет установлен в чистом виде закон.

Методы преподавания	Методы учения
1. Информационно-сообщающий	1. Исполнительский
2. Объяснительный	2. Репродуктивный
3. Инструктивно-практический	3. Продуктивно-практический
4. Объяснительно-побуждающий	4. Частично-поисковый
5. Побуждающий	5. Поисковый (исследовательский)

5. На всех этапах движения познания важную роль играют философские установки, которыми руководствуется исследователь. Уже в начале пути к закону именно философия помогает строить догадки.

6. Каждый конкретный закон практически никогда не проявляется в «чистом виде», а всегда во взаимосвязи с другими законами разных уровней и порядков.

7. Хотя объективные законы действуют с «железной необходимостью», сами по себе они отнюдь не «железные» и в зависимости от конкретных условий получает перевес то тот закон, то другой.

8. Условия, в которых осуществляется каждый данный закон, могут стимулировать и углублять, или наоборот – ослаблять и снимать его действие. Кроме того, действие того или иного закона неизбежно видоизменяется сопутствующим действием других законов.

9. Поскольку законы внешнего мира – основы целесообразной деятельности человека, то люди должны сознательно руководствоваться требованиями, вытекающими из объективных законов, как регулятивами своей деятельности.

10. Человек может в определенной мере оказывать влияние на механизм реализации того или иного закона. Он может способствовать его действию в более чистом виде, создавать условия для развития закона до его качественной полноты, либо же, напротив, сдерживать это действие.

При этом учитываем, что многообразие видов отношений и взаимодействий в реальной действительности служит объективной основой существования многих форм (видов) законов, которые классифицируются по тому или иному критерию. По **формам движения материи** можно выделить законы: механические, физические, химические, биологические, социальные; по **основным сферам действительности** – законы природы, законы общества, законы мышления; по **степени их общности**, точнее по широте сферы их действия – всеобщие (диалектические), общие (особенные), частные (специфические); по **механизму детерминации** – динамические и статистические, причинные и не причинные; по их значимости и роли – основные и неосновные; по **глубине фундаментальности** – эмпирические и теоретические и т.д.

Чтобы не допускать односторонней трактовки физических законов, в содержание методологической программы познавательной деятельности включаем обобщенные представления об односторонней трактовке законов природы:

1. Понятие закона абсолютизируется, упрощается. Здесь упускается из виду то обстоятельство, что данное понятие – безусловно важное само по себе – есть лишь одна из ступеней познания человеком единства, взаимозависимости и цельности мирового процесса. Закон лишь одна из форм отражения действительности в познании, одна из граней, моментов научной картины мира во взаимосвязи с другими (причина, противоречие и др.).

2. Игнорируется объективный характер законов, их материальный источник. Не реальная действительность должна соотноситься с принципами и законами, а наоборот, – последние верны лишь постольку, поскольку они соответствуют объективному миру.

3. Отрицается возможность использования людьми системы объективных законов как основы их деятельности в многообразных ее формах – прежде всего в чувственно-предметной. Однако игнорирование требований объективных законов все равно рано или поздно дает о себе знать.

4. Закон понимается как нечто вечное, неизменное, абсолютное, не зависящее в своем действии от совокупности конкретных обстоятельств и фатально предопределяющее ход событий и процессов. Между тем развитие науки свидетельствует о том, что «нет ни одного закона, о котором мы могли бы с уверенностью сказать, что в прошлом он был верен с той же степенью приближения, что и сейчас. Своим разжалованием всякий закон обязан воцарению нового закона, и, таким образом, не может наступить междоцарствие» [7, с. 418].

5. Игнорируется качественное многообразие законов, их несводимость друг к другу и их взаимодействие, дающее своеобразный результат в каждом конкретном случае.

6. Отвергается то обстоятельство, что объективные законы нельзя создать или отменить. Их можно лишь открыть в процессе познания реального мира и, изменяя условия их действия, изменять механизм последнего.

7. Абсолютизируются законы более низших форм движения материи, делаются попытки только ими объяснить процессы в рамках более высоких форм движения материи.

8. Нарушаются границы, в пределах которых те или иные законы имеют силу, их сфера действия неправомерно расширяется или, наоборот, сужается. Например, законы механики пытаются перенести на другие формы движения и только ими объяснить их своеобразие. Однако в более высоких формах движения механические законы хотя и продолжают действовать, но отступают на задний план перед другими, более высокими законами, которые содержат их в себе в «снятом» виде и только к ним не сводятся.

9. Законы науки толкуются не как отражение законов объективного мира, а как результат соглашения научного сообщества.

10. Игнорируется то обстоятельство, что объективные законы в действительности, модифицируясь многочисленными обстоятельствами, осуществляются всегда в особой форме через систему посредствующих звеньев. Нахождение последних – единственно научный способ разрешения противоречия между общим законом и более развитыми конкретными отношениями, иначе «эмпирическое бытие» закона в его специфической форме выдается за закон как таковой в его «чистом виде».

Оценка качества усвоения физических законов в работе осуществлялась с помощью соответствующих обобщенных планов познавательной деятельности студентов, разработанных нами для личностно ориентированного развивающего обучения.

Обобщенный план познавательной деятельности (ОПНД) студентов при формировании знаний о физических законах

Эмпирический уровень

(закон Бойля-Мариотта, полученный экспериментально)

1. Связь между какими явлениями выражает данный закон?
2. Каким образом получена данная эмпирическая зависимость?
3. Математическое выражение эмпирической зависимости и ее формулировка.
4. Каков физический смысл этой зависимости?
5. Какие знания дает эта зависимость (вероятностно-истинные, достоверные)?
6. Можно ли за счет увеличения количества опытов сделать эмпирическую зависимость достоверным фактом?
7. Чем отличаются эмпирические объекты от объектов реальности?
8. Экспериментальное получение эмпирической зависимости.
9. Границы применимости эмпирической зависимости.
10. Примеры использования эмпирической зависимости в практике.

Теоретический уровень

(закон Бойля-Мариотта, полученный из основного уравнения МКТ)

1. Связь между какими явлениями выражает данный закон?
2. Каким образом получен данный теоретический закон?
3. Математическое выражение теоретического закона и его формулировка.
4. Каков физический смысл этого закона?
5. Какие знания дает этот закон (вероятностно-истинные, достоверные)?
6. Что такое теоретический объект?
7. Как получен закон?
8. Границы применимости теоретического закона.
9. В чем преимущества теоретических знаний?
10. Пути совершенствования закона.
11. Значимость закона в физике и других науках.
12. Где в жизни применим закон?

Практический уровень

(закон Бойля-Мариотта, полученный из уравнения Ван-дер-Ваальса):

1. Связь между какими явлениями выражает данный закон?
2. Каким образом получен данный закон в приложении к практике?
3. Математическое выражение закона и его формулировка.
4. Каков физический смысл закона?
5. Какие знания дает этот закон (вероятностно-истинные, достоверные)?
6. Чем отличаются практические знания от теоретических и эмпирических?

7. Границы применимости закона.
8. Примеры использования закона на практике.
9. В чем преимущества практических знаний от эмпирических и теоретических?
10. Пути совершенствования закона.
11. Значимость закона в физике и других науках.

В целом результаты теоретического и экспериментального исследований по использованию физических законов в качестве учебных понятийных комплексов в условиях развивающего обучения [8], в основе которого положен компетентностно-деятельностный подход, позволили нам сделать следующие **выводы**:

1. Предлагаемые в работе учебные понятийные комплексы представляют собой деятельностно-ориентированные структуры, позволяющие более полно использовать в образовательном процессе дидактические возможности системного подхода. Они обладают диагностическими, моделирующими, преобразующими и контрольно-оценочными функциями.

2. Изучение физических законов в вузе как УПК целесообразно осуществлять в условиях личностно ориентированного развивающего обучения, в основе которого лежит компетентностно-деятельностный подход.

3. Физические законы как учебные понятийные комплексы следует рассматривать как многоаспектный феномен: как системные элементы знаний, отражающие всеобщую связь яв-

ний и системную структуру научных знаний; как регулятив организации познавательной деятельности студентов; как метод и средство, позволяющие включать студентов в самостоятельную познавательную деятельность по формированию и развитию учебно-познавательной компетентности студентов, выходить на уровень всеобщих связей и формировать мировоззрение студентов; как условие успешности формирования физических понятий и законов; как своеобразная форма понятийного мышления; как условие теоретического осознания единства окружающего мира.

4. Методика формирования знаний о физических законах как учебных понятийных комплексов позволяет последовательно реализовывать исполнительский, репродуктивный, продуктивно-практический, частично-поисковый и поисковый методы учения, которые способствуют становлению самостоятельной познавательной деятельности студентов. Она сочетает коллективные и индивидуальные формы обучения и обеспечивает положительные изменения в качестве усвоения физических понятий и законов, приводит к повышению уровня самостоятельности студентов в учебном процессе по общей физике. Развитие самостоятельности студентов в учении и формирование у них более высокой культуры познавательной деятельности приводит к формированию самостоятельности как стиля учебной деятельности.

Библиографический список

1. Кудашова, Е.И. Методика использования учебных понятийных комплексов в условиях развивающего обучения физике в вузе: дис... канд. пед. наук. – Челябинск, 2012.
2. Дмитриев, К.И. Формирование сложных физических понятий у учащихся средней школы в условиях развивающего обучения: дис... канд. пед. наук. – Челябинск, 2009.
3. Выготский, Л.С. Педагогическая психология: сб. науч. трудов. – М., 1991.
4. Бадмаев, Б.Ц. Психология в работе учителя. – М., 2000. – Кн.1.
5. Шаталов, В.Ф. Эксперимент продолжается. – М., 1989.
6. Основы методики преподавания физики в средней школе / В.Г. Разумовский, А.И. Бугаев, Ю.И. Дик [и др.]; под ред. А.В. Перышкина и др. – М., 1984.
7. Пуанкаре, А. О науке. – М., 1983.
8. Петров, А.В. Развивающее обучение. Основные вопросы теории и практики вузовского обучения физике: монография. – Челябинск, 1997.

Bibliography

1. Kudashova, E.I. Metodika ispol'zovaniya uchebnykh ponyatiynnykh kompleksov v usloviyakh razvivayuthego obucheniya fizike v vuze: dis... kand. ped. nauk. – Chelyabinsk, 2012.
2. Dmitriev, K.I. Formirovaniye slozhnykh fizicheskikh ponyatiy u uchastikhshykh sredney shkolikh v usloviyakh razvivayuthego obucheniya: dis... kand. ped. nauk. – Chelyabinsk, 2009.
3. Vihotskiy, L.S. Pedagogicheskaya psikhologiya: sb. nauch. trudov. – M., 1991.
4. Badmaev, B.C. Psikhologiya v rabote uchitelya. – M., 2000. – Kn.1.
5. Shatalov, V.F. Eksperiment prodolzhaetsya. – M., 1989.
6. Osnovnykh metodik predpavaniya fiziki v sredney shkole / V.G. Razumovskiy, A.I. Bugaev, Yu.I. Dik [i dr.]; pod red. A.V. Perishshkina i dr. – M., 1984.
7. Puankare, A. O nauke. – M., 1983.
8. Petrov, A.V. Razvivayuthee obuchenie. Osnovniye voprosih teorii i praktiki vuzovskogo obucheniya fizike: monografiya. – Chelyabinsk, 1997.

Статья поступила в редакцию 31.01.14

Раздел 2

ФИЛОЛОГИЯ

Редакторы раздела:

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

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

УДК 811.512.141'36:811.111'36

Bilalova D.N. THE ADOPTED WORD-FORMATION ELEMENTS IN THE BASHKIR AND ENGLISH LANGUAGES.

The article is devoted to one of actual problems of the Bashkir linguistics – to the comparative description of word-formation structure of the word in the Bashkir and English languages. The author compares the adopted word formation elements of two languages.

Key words: morphemics, affix, morpheme, comparison, word formation, language, linguistics, the comparative description, word.

*Д.Н. Биалова, аспирант Стерлитамакского филиала Башкирского гос. университета,
г. Салават, E-mail: dina-bilalova@mail.ru*

ЗАИМСТВОВАННЫЕ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ В БАШКИРСКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

Настоящая статья посвящена одной из актуальных проблем башкирской лингвистики – сопоставительному описанию словообразовательной структуры слова в башкирском и английском языках. Автор сравнивает заимствованные словообразовательные элементы двух языков.

Ключевые слова: морфемика, аффикс, морфема, сравнение, словообразование, язык, лингвистика, сопоставительное описание, слово.

В башкирском и английском языках в структуре слова выделяются морфемы корневые и морфемы служебные, или аффиксальные. Корневая морфема – носитель основного элемента лексического значения слова. Аффиксальные морфемы (от лат. *affixus* – прикреплённый) – аффиксы (префикс, суффикс, постфикс, аффиксоид) оформляют данное слово как лексико-грамматическую единицу в системе частей речи. При этом аффиксы, префиксы и суффиксы могут различаться не только по месту в слове, но и по степени самостоятельности [1, с. 36].

В башкирском и английском языках встречаются своеобразные словообразовательные форманты, употребляемые обычно под термином «аффиксоид».

Термином «аффиксоид» обозначается такой компонент сложного или сложносокращённого слова, повторяющийся с одним и тем же значением в составе ряда слов и приближающийся по своей словообразовательной функции (способность образовывать новые слова с тем же компонентом) к аффиксу-суффиксу или префиксу [2, с. 26]. Аффиксоиды – это морфемы переходного типа. Они аффиксоподобны, но не тождественны ни аффиксам, ни корням. Каждый аффиксоид формирует вполне самостоятельный и весьма продуктивный словообразовательный тип.

Следовательно, аффиксоиды характеризуются способностью выступать в качестве корня и, в то же время, в качестве аффикса, при этом аффиксоид представляет собой один из этапов эволюции морфемы (от корня к аффиксу). Аффиксоиды подразделяются на суффиксоиды и префиксоиды, то есть они могут быть похожи на префиксы и суффиксы.

В башкирском языке аффиксоиды заимствованы из персидского языка, они утратили свою первоначальную семантику, перестали восприниматься как самостоятельное слово [3, с. 69]. К ним относятся следующие элементы:

а) **–хана** 'помещение': *ашхана* 'столовая', *дауахана* 'больница', *дарыухана* 'аптека', *хәстәхана* 'больница', *бөзрәхана* 'парикмахерская', *китапхана* 'библиотека', *кымызхана* 'кумысная', *икмәкхана* 'хлебопекарня', *кунатхана* 'гостиница', *оҫтахана* 'мастерская';

б) **–стан** 'местность, стоянка, населенный пункт': *Башкортостан* 'Башкортостан', *Дағстан* 'Дагестан', *Қазақстан* 'Казахстан', *Кыргызстан* 'Киргизия', *Татарстан* 'Татарстан';

в) **–хур** 'любитель': *сәйхур* 'любитель чая', *балхур* 'любитель меда', *мәйхур* 'любитель алкогольных напитков';

г) **–намә** 'описание, сообщение, повествование': *мәрәжәғәтнамә* 'обращение', *сәйәхәтнамә* 'путевые заметки', *йондознамә* 'гороскоп', *һораунамә* 'вопросник', *тарихнамә* 'историческое описание', *күнәлнамә* (истәлек дәфтәре) 'памятная книжка', *указнамә* 'указ'.

В сопоставляемом английском языке аффиксоиды получили широкое распространение. Заимствованные от греческого языка аффиксоиды могут употребляться и в начале, и в конце слова. Например:

био- (от древнегреческ. *βίος* означает 'жизнь') – *biosphere* 'биосфера', *biophysics* 'биофизика', *bioplast* 'биоплазма', *biotic* 'жизненный, живой, биотический';

нео- (от греч. *neos* – новый) – *neotropical* 'неотропический', *neoplast* 'неоплазма, новообразование, опухоль', *neolithic* 'неолитический' и др.

tele- (от греческого *téle* – вдалеке, далеко, далекий) – *telegram* 'телеграмма'; *telepathy* 'телепатия'; *telescope* 'телескоп, оптическая труба'; *telewriter* 'дальнопишущий аппарат'; *telemeter* 'телеметр, дистанционный измерительный прибор';

psycho- (от греческого *psykhō* – разум; душа, дух): *psychoanalysis* 'психоанализ'; *psychodrama* 'психодрама' (метод групповой психотерапии); *psychosomatic* 'психосоматический'; *psychological* 'психологический';

-cide (заимствован из латинского языка, букв. "убийца"): данный аффиксоид образует существительные со значением уничтожения, разрушения: *insecticide* 'средство от насекомых, инсектицид'; *suicide* 'самоубийство'; *pesticide* 'пестицид, (химическое) средство для борьбы с вредителями'; *homicide* 'убийство; убийца';

-crat (от греческого *-kratēs* – "правитель", "сторонник определенной формы правления"): *democrat* 'демократ'; *autocrat* 'автократ'; *technocrat* 'технократ';

-ology (от греч. *lógos* – «слово», «учение», «наука», «понятие») *biology* 'биология'; *geology* 'геология'; *theology* 'теология, богословие';

-athon/-ethon: данный аффиксоид вычленен от слова «marathon». Обозначает какую-либо продолжительную деятельность, требующую большой выносливости. Вот примеры некоторых слов:

marathon 'марафон'; *bikeathon* 'длительная езда на велосипеде'; *danceathon* 'долгий танец'; *workathon* 'напряженный труд'; *talkathon* 'чрезвычайно длинная речь или дискуссия'; *cleanathon* 'долгая уборка';

Аффиксоид *-athon/-ethon* помимо значения продолжительной деятельности может обозначать сбор денег на благотворительность: *telethon* 'сбор денег на благотворительные нужды по телевидению'; *radiothon* 'сбор денег на благотворительные нужды по радио'; *walkathon* 'долгая ходьба как состязание, часто в благотворительных целях, пеший марафон'; *sellathon* 'аукцион, проводимый общественной телекомпанией с целью сбора средств на создание телепрограмм';

-holic (от слова *alcoholic* в значении 'человек с болезненным пристрастием к употреблению спиртных напитков') в роли аффиксоида обозначает 'одержимость, пристрастие' к тому, что обозначено основой. Элемент *-aholic/-oholic* стал употребляться для образования имен существительных от глаголов или новых имен существительных от уже имеющихся в языке и продолжает оставаться продуктивным в настоящее время. Существительные, образованные таким способом, обозначают человека, который нуждается в чем-то или любит нечто определенное так сильно, что это становится его пристрастием. С помощью этого аффиксоида образованы следующие слова: *bookaholic* 'книжная червь'; *sweetaholic* 'сладкоежка'; *chocolaholic* 'любитель шоколада; это человек, который испытывает непреодолимое пристрастие к шоколаду'; *milkaholic* 'любитель молока'; *coffeeholic* 'любитель кофе'; *shopaholic* 'шопоголик'; *computerholic* 'компьютероголик, помешанный на компьютерах, или человек, у которого «поехала крыша» от работы на компьютере'; *foodaholic* 'обжора'; *sugaraholic* 'любитель сахара (сладостей)'; *writaholic* 'любитель писать'; *gameaholic* 'любитель играть'; *workaholic* 'трудоголик';

Заимствованные из латинского и греческого языков аффиксоиды *teria* (*-eteria*, *-ateria*, *-eria*), *-torium* (*-orium*), *-rama* (*-ama*): обозначают разный род зрелищ или место широкой продажи чего-либо. Например, *cinerama* 'синерама (система панорамного кино)'; *circorama* 'циркорама; кино с панорамным экраном, окружающим весь зрительный зал'; *grocery* 'бакалейно-гастрономический магазин с самообслуживанием'; *bookteria* 'книжный магазин';

Также аффиксоиды могут употребляться и в начале и в конце слова. Например, *psychology* 'психология'; *telegraph* 'телеграф'; *biographer* 'биограф'; *neology* 'неологизм, употребление/введение неологизмов';

Морфемная структура слова постоянно изменяется в связи с развитием языка. Одни элементы сменяются другими и происходит изменение функциональной нагрузки морфем.

Термин «аффиксоид» принят только в российской лингвистике. В справочнике по словообразованию английского языка аффиксоиды *-aholic*, *-oholic* названы просто «словообразовательными элементами». А в словарях новых слов [4, с. 9] данные элементы *-aholic*, *-oholic*, *-athon*, *-ethon*, *-nomics* названы суффиксами («*suffixes*»).

Доктор филологических наук, профессор Заботкина В.И. рассмотренные нами аффиксоиды представляет полуаффиксами [5, с. 24]. По ее мнению полуаффиксы чаще принимают участие в образовании единиц, употребляемых в повседневном общении. Она приводит следующие примеры полуаффиксов:

-agram, вычлененный из *rapogram* (например: *cineragram*, *sleepagram*); *-wise* (*advertisingwise*, *careerwise*, *smartwise*); *-oriented* 'занимающийся чем-л., связанный с чем-л. (*money-oriented*, *action-oriented*, *change-oriented*, *golf-oriented*, *job-oriented*, *leisure-oriented*); *-watcher* (*weight-watcher*, *word-watcher*).

А в настоящее время одними из самых продуктивных являются полуаффиксы: *-intensive*, *-wide*, *-friendly*, *-nomics*, *-speak* [5, с. 13].

По нашему мнению, термин «аффиксоид» наиболее подходит для описания данного явления, так как выражает переходный характер этих «словообразовательных элементов», которые еще не зарегистрированы как аффиксы, но ввиду своего частого употребления уже не рассматриваются как единичные примеры слияний [6].

В структуре слова и системе словообразовательных средств аффиксоиды выступают как морфемы переходного типа. Они выполняют в слове функции суффиксов или приставок, также употребляясь как аффиксы, все же продолжают оставаться и осознаваться носителями языка корневыми морфемами или основами, сохраняющими свои семантические и генетические связи с соответствующими корнями.

Аффиксоиды могут образовывать новые лексические единицы, являющиеся именами существительными, однако такие слова по большей части относятся к неформальной лексике. Исходя из того, что в современном английском языке наблюдается настоящий бум образования неологизмов, можно предположить, что с течением времени количество аффиксоидов будет увеличиваться, семантическое значение таких единиц будет иметь более абстрактный характер, и из морфем переходного типа аффиксоиды превратятся в полноправные словообразовательные аффиксы, то есть абстрактные языковые единицы [6, с. 96].

Т.М. Беляева и В.А. Хомяков [7] отмечают, что аналогия играет значительную роль в образовании слов с аффиксоидами. Например, в студенческом жаргоне по аналогии с названиями учебных дисциплин на «*-ology*» были образованы такие шуточные слова, как *bugology* (энтомология, отрасль зоологии, изучающий насекомых), *cowology* (вводный курс в технологию молочной промышленности), *zerology* – *a nothing course* (курс пустых лекций, которые можно не посещать).

Термины, созданные с помощью аффиксоидов, обладают высокой понятийной точностью. Они легко образуются и без особого труда могут быть поняты, дают значительную информацию о признаках выражаемого специализированного понятия.

Аффиксоидальные морфемы греческого и латинского происхождения обладают рядом особенностей, которые делают их незаменимыми при создании терминов. Поскольку они заимствованы из словообразовательных запасов классических языков, их значения не развиваются, и, значит, данные морфемы, моносемантичны.

Кроме того, повторяемость многих аффиксоидальных морфем в различных терминах с сохранением семантической однозначности обеспечивает их легкую запоминаемость, что способствует легкой дешифровке соответствующих терминов, а также обуславливает высокую системность терминологии.

И в башкирском, и в английском языках аффиксоиды – это словообразовательные элементы, являющиеся переходной единицей между словом, обладающим лексическим значением, и аффиксом с абстрактным морфемным значением.

В сопоставительных языках аффиксоиды заимствованы из разных языков. В английском языке аффиксоиды, по сравнению с башкирским языком, активно используются в устной и письменной речи носителей языка. Исходя из того, что аффиксоидальные морфемы моносемантичны и удовлетворяют требованиям специалистов для передачи научного понятия, они становятся эффективным средством в образовании англоязычных терминов. В наше время с помощью аффиксации образуется огромное число новых лексических единиц.

Библиографический список

1. Елисеева, В.В. Лексикология английского языка. – СПб., 2003.
2. Русский язык. Энциклопедия / гл. ред. Ф.П. Филин. – М., 1979.
3. Ишбаев, К.Г. Башкирский язык. Морфемика. Словообразование: учеб. пособ. – Уфа, 2000.
4. Грин, Дж. Словарь новых слов. – М., 1996.
5. Заботкина, В.И. Новая лексика современного английского языка. – М., 1989.
6. Мурзаков, А.А. Роль слияний в образовании аффиксоидов в современном английском языке // Известия СПбГЭТУ «ЛЭТИ». – СПб. – 2011. – № 2.
7. Беляева, Т.М. Нестандартная лексика английского языка / Т.М. Беляева, В.А. Хомяков. – Л., 1985.
8. Мюллер, В.К. Англо-русский словарь. – М., 1995.

Bibliography

1. Eliseeva, V.V. Leksikologiya angliyskogo yazihka. – SPb., 2003.
2. Russkiy yazhik. Ehnciklopediya / gl. red. F.P. Filin. – M., 1979.
3. Ishbaev, K.G. Bashkirskiy yazhik. Morfemika. Slovoobrazovanie: ucheb. posob. – Ufa, 2000.
4. Grin, Dzh. Slovar' novihkh slov. – M., 1996.
5. Zabolotkina, V.I. Novaya leksika sovremenno angliyskogo yazihka. – M., 1989.
6. Murzakov, A.A. Rol' sliyanij v obrazovanii affiksoidov v sovremenno angliyskom yazihke // Izvestiya SPbGEtU «LEhTI». – SPb. – 2011. – № 2.
7. Belyaeva, T.M. Nestandartnaya leksika angliyskogo yazihka / T.M. Belyaeva, V.A. Khomyakov. – L., 1985.
8. Myuller, V.K. Anglo-russkiy slovar'. – M., 1995.

Статья поступила в редакцию 18.11.13

УДК 820

Zhatkin D.N., Kornaukhova T.V. P.I. WEINBERG'S PUBLISHING ACTIVITIES IN THE CONTEXT OF THE RUSSIAN-ENGLISH LITERARY RELATIONS. The article first deals with the activities of P.I. Weinberg as a popularizer of English literature in Russia in the 19th century. To analyse it we use the materials from the collections, the chrestomathies and the anthologies compiled and published by P.I. Weinberg. These issues demonstrate not only the specifics of interest of the Russian society towards English literature but disclose personal preferences, likes and dislikes of P.I. Weinberg as a publisher and an editor.

Key words: P.I. Weinberg, Russian-English literary relations, anthology, reception, intercultural communication.

Д.Н. Жаткин, д-р филол. наук, проф., зав. каф. перевода и переводоведения Пензенского гос. технологического университета, почетный работник высшего профессионального образования РФ, член Союза писателей России, член Союза журналистов России, г. Пенза, E-mail: ivb40@yandex.ru;
Т.В. Корнаухова, ассистент каф. иностранных языков Пензенского гос. университета, г. Пенза, E-mail: tvkorn92@gmail.com

РЕДАКЦИОННО-ИЗДАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ П.И. ВЕЙНБЕРГА В КОНТЕКСТЕ РУССКО-АНГЛИЙСКИХ ЛИТЕРАТУРНЫХ СВЯЗЕЙ XIX ВЕКА (НА МАТЕРИАЛЕ СОСТАВЛЕННЫХ ИМ СБОРНИКОВ, ХРЕСТОМАТИЙ И АНТОЛОГИЙ)

В статье впервые рассматривается деятельность П.И. Вейнберга как популяризатора английской литературы в России второй половины XIX века. Для анализа привлекаются материалы из составленных и изданных П.И. Вейнбергом сборников, хрестоматий и антологий. Данные издания наглядно показывают не только специфику интереса русского общества к английской литературе, но и раскрывают личные пристрастия, симпатии и антипатии П.И. Вейнберга как публикатора и редактора.

Ключевые слова: П.И. Вейнберг, русско-английские литературные связи, антология, рецепция, межкультурная коммуникация.

Анализируя опыт редакционно-издательской деятельности было выяснено, что в разные годы Вейнбергом были составлены книги «Новый поэтический свет. Альманах» (совм. с Д.П. Ломачевским, 1857), «Знание. Сборник для юношества» (вып. 1, 1867), «Европейский театр» (т. I, 1875), «Сборник произведений иностранных поэтов для классного чтения» (1882), «Русские писатели в классе» (вып. 1 – 10, 1881 – 1886), «Ученье – свет. Книга для чтения в классе и дома. Средний и старший возраст» (1883; 2-е изд. – 1899), «Критическая хрестоматия по истории русской литературы» (вып. 1, 1887), «Практика сценического искусства. Хрестоматия» (1888), «Русская история в русской поэзии. Сборник стихотворений» (1888; 2-е изд. – 1899), «Русские поэты. Карманная хрестоматия» (т. 1 – 2, 1904).

Сборники, составленные Вейнбергом во второй половине 1850-х – 1860-е гг. либо не содержали материалов западноевропейских литератур, ориентируясь на задачи, стоявшие перед писателями, объединившимися в 1859 г. вокруг еженедельного сатирического журнала В.С. Курочкина и Н.А. Степанова «Искра» («Новый поэтический свет. Альманах» [1]), либо включали переводные биографии и статьи по естественным наукам, пре-

имущественно ориентируясь в разделе беллетристики на отечественных авторов – А.К. Толстого, И.С. Тургенева, Н.А. Некрасова, С.Т. Аксакова, Л.А. Мея («Знание. Сборник для юношества» [2]). Помещая за своей подписью в «Сборнике для юношества» «Знание» легенду «Вечный Жид», Вейнберг сопроводил ее пометой – «с немецкого» [2, с. 333-334]; там же был напечатан перевод рассказа немецкого писателя Бертольда Ауэрбаха «Трубка» [2, с. 313-332].

В задуманной серии книг «Европейский театр» Вейнбергу удалось в 1875 г. выпустить лишь первый том, посвященный немецкому театру и включавший переводы трагедий Г.-Э. Лессинга («Эмилия Галотти»), И.-В. Гете («Эгмонт»), Ф. Шиллера («Смерть Валленштейна»), З. Вернера («Двадцать четвертое февраля»), И.-А. Лейзевица («Юлий Тарентский»), К.-Т. Кернера («Розамунда») и драмы А. Коцебу «Ненависть к людям, или Раскаяние», хорошо известных к тому времени в России. Например, сцена из трагедии З. Вернера «Двадцать четвертое февраля» была переведена М.П. Погодиным и опубликована в № 23 – 24 «Вестника Европы» за 1823 г. С этой публикацией ознакомился А.А. Дельвиг, о чем свидетельствует его письмо

М.П. Погодину от 3 августа 1826 г.: «...как поэт я знаю и люблю вас, хотя, к сожалению, читал только один отрывок – перевод первой сцены трагедии: “Двадцать четвертое августа”. Ежели вы не продолжаете переводить ее, искренно жалею. Мы теряем надежду читать эту трагедию в русском верном и прекрасном съёмке» [4, с. 319]. Как видим, А.А. Дельвиг интересовался переводом М.П. Погодина, но при этом не совсем точно указывал даже его название [подробнее см.: 5, с. 71]. В предисловии к серии составитель делился размышлениями относительно формы представлений образцов драматических произведений – отрывками или полностью – и объяснял свое решение представлять полные тексты пьес тем обстоятельством, что «отрывки никогда не дают надлежащего понятия о характере всего сочинения, тем более драматического» [6, с. I]. Каждый из значительных драматургов оказывался представленным всего одной пьесой, но такой, «в которой яснее, чем в остальных, выражается общий характер его деятельности» [6, с. I]. При выборе драматургов Вейнберг руководствовался не только «их положительным значением в области истинно-художественной литературы», но и их авторитетом для определенной исторической эпохи как выразителей «литературных вкусов и воззрений данной нации», что позволяло поместить рядом с И.-В. Гете и Ф. Шиллером «слезливого» А. Коцебу и «диломелодраматического» З. Вернера; учитывалась и «драматичность пьес в строгом смысле этого слова, т.е. то свойство их, которое способствовало успеху произведений на сцене» [6, с. II].

В дневнике А.А. Блока сохранилась запись, относящаяся к концу апреля 1918 г. и свидетельствующая о знакомстве великого поэта с первым (и единственным) томом вейнберговского «Европейского театра»: «Эйлалия. Вейнберг. «Европейский театр», т. I. Обойтись бы, что ли, без V акта (гнусная серость канона, всеуничтожающая пошлость морали)» [7, с. 332]. Суждение А.А. Блока относилось к драме А. Коцебу «Ненависть к людям, или Раскаяние», одной из героинь которой была Эйлалия.

Первой составительской антологией Вейнберга, включавшей материалы английской поэзии и поэтической драматургии, стал «Сборник произведений иностранных поэтов для классического чтения» (1882), где английские авторы были представлены наряду с немецкими и французскими [8, с. 199-332]. Примечательны выбор переводов, во многом раскрывавший как личные предпочтения Вейнберга, так и сформировавшиеся к тому времени представления о лучших переводах тех или иных произведений. Так, Шекспир был представлен фрагментами из трагедий в переводах А.И. Кронеберга («Гамлет»), А.В. Дружинина («Король Лир», «Кориолан»), а также фрагментом из драматической хроники «Генрих VIII» в переводе составителя, Дж. Мильтон – фрагментом из «Потерянного рая» в поэтическом прочтении С.И. Писарева, Дж. Крабб – вступлением из поэмы «Приходские списки» в переводе Д.Е. Мина. В сборнике были также помещены переводы В.А. Жуковского («Сельское кладбище» Т. Грея), И.И. Козлова («Вечерний звон» Т. Мура), М.П. Михайлова – за подписью М.М. («Пахарь» Р. Бернса, «У смертного одра» Т. Гуда), В.Д. Костомарова («Субботний вечер поселянина» Р. Бернса), Ф.Б. Миллера («Сон лэди» Т. Гуда), Ю.В. Дюпелльмайер («К Ирландии» Т. Мура). В раздел «Английские поэты» по традиции того времени был включен и американский поэт Г. Лонгфелло, представленный переводами Д.Л. Михаловского («Нормандский барон») и составителя сборника (из поэмы «Эвангелина», «Дожливый день»).

Серия книг «Русские писатели в классе», вышедшая в 1881 – 1886 гг. и содержавшая избранные произведения А.Д. Кантемира, Д.И. Фонвизина, Екатерины II, Н.М. Карамзина, Г.Р. Державина, М.В. Ломоносова, В.А. Жуковского, А.С. Грибоедова, Н.И. Новикова [9], а также позднейшие «Критическая хрестоматия по истории русской литературы» [10], «Русская история в русской поэзии. Сборник стихотворений» [11; 12], «Русские поэты. Карманная хрестоматия» [13] не включали материалов, интересных с позиций изучения русско-западноевропейских литературных связей. Напротив, эти материалы являлись преобладающими в составленном Вейнбергом издании «Ученье – свет». Книга для чтения в классе и дома. Средний и старший возраст» [14; 15], в предисловии к которому была проведена мысль о необходимости подготовки сборников для чтения, соединяющих «статьи разнообразного характера, несомненно долженствующие и благотворно влиять на эстетическое развитие читающего и обогащать его ум познаниями» [16, с. I]. В свете сказанного Вейнберг отказывался от помещения отрывков, фрагментов из

произведений, считая, что «отрывки годятся только для ознакомления со слогом писателя и для ученья наизусть, но отнюдь не для чтения в собственном смысле этого слова» [16, с. II].

В книге «Ученье – свет» были напечатаны, в числе прочего, поэма С.-Т. Кольриджа «Старый матрос» в переводе Ф.Б. Миллера [14, с. 27-45], стихотворение А. Теннисона «Дора» в переводе А.Н. Плещеева [14, с. 75-80], пьеса Шекспира «Комедия ошибок» в переводе Вейнберга [14, с. 201-247], баллада Р. Бёрнса «Джон Ячменное Зерно» в переводе М.М. <М.Л. Михайлова> [14, с. 248-249], а также статья Вейнберга «Детство и юность Диккенса» [14, с. 46-66]. В сравнении с литературой других стран (древнегерманская поэма «Кудруна», рассказ Б. Ауэрбаха «Трубка», стихотворение Г. Лонгфелло «В арсенале», рассказ Г. Флобера «Простая душа», стихотворение Н. Ленау «Иван Жижка» и др.) именно английская литература оказалась представленной наиболее полно. Из русской литературы «для чтения в классе и дома» Вейнберг рекомендовал очерк А.А. Потехина «Путь по Волге», рассказ Л.Н. Толстого «Три смерти», рассказ В.М. Гаршина «Четыре дня», идиллию А.Н. Майкова «Дурочка», повесть А.Ф. Писемского «Плотничья артель», статью Н.И. Костомарова «Обстановка частной жизни в Московском государстве» и др. В кратких примечаниях, ориентированных на школьников, Вейнберг давал характеристику целому ряду английских авторов, в частности, представителям «озерной школы», развивавшим любовь к природе и распространявшим «в нижнем сословии религиозность, гуманность, нравственность, лучшее воспитание» [17, с. 372], А. Теннисону, «в произведениях которого главные достоинства – чувство и простота» [17, с. 372], Р. Бёрнсу как «первому народному поэту Великобритании», воспевавшему «жизнь в природе и в людях природы, т.е. в простом народе» и тем самым освободившему английскую поэзию «от оков искусственности и подражательности» [17, с. 374]. Высокую оценку Вейнберга получили роман «История Тома Джонса, найденный» Г. Филдинга, представивший «превосходную сатирическую картину воспитания и нравов Англии» [17, с. 372], роман «Родрик Рандом» Т. Смоллета, писателя, принадлежащего к «школе изображителей современной действительности в сатирической форме» [17, с. 372]. Наиболее подробно Вейнберг писал о «Комедии ошибок» Шекспира, отмечая, что, хотя всемирная слава драматурга и зиждется на великих трагедиях, его комедии также представляют собою «огромные достоинства в многих отношениях» [17, с. 373], после чего приводил пространную цитату из русского перевода книги Г. Гервинуса о Шекспире [18], относящуюся к публикуемому в книге произведению драматурга.

Хрестоматия «Практика сценического искусства» [19], составленная в 1888 г. по поручению дирекции Императорских театров и ориентированная на слушателей драматических курсов в Императорском театральном училище, была призвана дать «материал для упражнения в декламации как главным предмете их учебных занятий» [20, с. I]. Весь материал был расположен в книге от простого к сложному – от разделов «Описание», «Повествование» к разделам «Лирическая поэзия», «Драматическая поэзия»; тот же принцип соблюден и внутри разделов: «...сперва идут простейшие образцы», произнесение которых сопряжено с наименьшей трудностью, а за ними, в постепенном порядке – такие, декламационная трудность которых увеличивается» [20, с. I]. При формировании заключительного раздела «Драматическая поэзия» Вейнберг, по его собственному признанию, вынужден был ориентироваться не только на личный вкус, пристрастия и интересы, но и на указания преподавателей декламации и сценического искусства, считавших необходимой опору на образцовый классический репертуар, а также включение отрывков «и из таких произведений, которые, не имея серьезного литературного значения, тем не менее, в чисто декламационном отношении, как материал для сценического упражнения, представляются полезными и целесообразными» [20, с. II].

В разделе «Описание» английская литература была представлена в хрестоматии двумя фрагментами из байроновского «Паломничества Чайльд-Гарольда» – «Бой быков в Испании» и «Водопад в Италии» [19, с. 20 – 22] – в переводе Д.Д. Минаева. Раздел «Повествование» содержал четыре произведения двух английских авторов – «Шильонский узник» Дж.-Г. Байрона в прочтении В.А. Жуковского [19, с. 136-139], его же «Умиравший гладиатор» в переложении М.Ю. Лермонтова [19, с. 152], «Сон лэди» и «Сон Евгения Арама» Т. Гуда в переводах соответственно Ф.Б. Миллера и В.П. Буренина [19, с. 148-151]. Еще большее число русских переводов английских произведений

было помещено в разделе «Лирическая поэзия», куда вошли переводы из Дж.-Г. Байрона («Когда прощались мы...» С.Ф. Дурова, «О, если мне порой...» Н.П. Грекова, «О, если там за небесами...» Д.Л. Михаловского, «Прощай» А.А. Григорьева [19, с. 170-171]), Т. Гуда («Песня о рубашке» В.Д. Костомарова [19, с. 180-181]), «Мост вздохов» Д.Л. Михаловского [19, с. 193-195]), а также «Плач детей» Э. Баррет Браунинг в переводе Вейнберга [19, с. 181-183]. Как видим, в трех разделах, составленных Вейнбергом исходя из собственных пристрастий, оказались (за единственным исключением) представленными тексты всего лишь двух английских авторов – Дж.-Г. Байрона и Т. Гуды, причем оба они соотносились с «демократическим» направлением литературного развития: первый воспринимался как певец свободы, второй – как защитник обездоленных и несправедливо обиженных.

Раздел «Драматическая поэзия» содержал фрагменты из девяти пьес Шекспира – «Ричард II» (д. V, с. 5; пер. Д.Л. Михаловского) [19, с. 216-218], «Ричард III» (д. I, с. 2, 3; пер. А.В. Дружинина) [19, с. 218-227], «Ромео и Джульетта» (д. II, с. 2; пер. Д.Л. Михаловского) [19, с. 227-231], «Отелло» (д. I, с. 3; пер. Вейнберга) [19, с. 231-236], «Мера за меру» (д. II, с. 2, 4; пер. Ф.Б. Миллера) [19, с. 236-243], «Гамлет» (д. I, с. 2, 5; д. II, с. 2; д. III, с. 1, 4; пер. А.И. Кронеберга) [19, с. 243-256], «Король Лир» (д. II, с. 4; д. III, с. 2; пер. А.В. Дружинина) [19, с. 256-265], «Тимон Афинский» (д. II, с. 5; д. IV, с. 1; пер. Вейнберга) [19, с. 266-267] и «Укрощение строптивой» (д. II, с. 1; д. V, с. 2; пер. А.Н.Островского) [19, с. 512 – 516]. Прочая английская драматическая поэзия была представлена минималь-

ным числом фрагментов, причем все они были даны в переводе составителя, – это фрагменты из «Сарданапала» Дж.-Г. Байрона (д. I, с. 2; д. IV, с. 1) [19, с. 322-329], «Ченчи» П.-Б. Шелли (д. V, с. 3 – 4) [19, с. 330-334], «Школы злословия» Р. Шеридана (д. I, с. 2; д. II, с. 1, 2) [19, с. 564-571]. Как видим, хрестоматия в полной мере отразила приоритетность в русском сознании творчества Шекспира в сравнении с творчеством других английских драматургов, большинство из которых в ту эпоху даже и не переводились на русский язык, оставаясь известными российскому читателю по переводным статьям литературных журналов и кратким обзорам книг.

Отметим также, что целый ряд задумок Вейнберга по выпуску сборников, хрестоматий, антологий так и остался неосуществленным. Об одном из таких проектов – «Славянском сборнике», затеянном в 1890 г., – известно из письма Н.С. Лескова Вейнбергу от 11 мая того же года. Ошибочно восприняв этот сборник (видимо, исходя из его названия) в качестве славянофильского издания, Н.С. Лесков «откровенно и чистосердечно» признавался, что у него нет особого желания быть представленным в подобной книге: «...я не только не партизан славянофильского настроения, но даже просто не люблю его» [21, с. 458]. Однако, не желая препятствовать намерению Вейнберга, Н.С. Лесков рекомендовал ему републиковать что-либо из его известных произведений.

Как видим, составленные П.И. Вейнбергом сборники, хрестоматии и антологии, наряду с целым рядом других книг [22, с. 138; 23, с. 205], внесли значительный вклад в популяризацию в России произведений английских писателей.

Библиографический список

1. Новый поэтический свет: антология / сост. П.И. Вейнберг и Д.П. Ломачевский. – М., 1857.
2. Знание: сборник для юношества / сост. П.И. Вейнберг. – СПб., 1867. – Вып. 1.
3. Европейский театр / сост. П.И. Вейнберг. – СПб., 1875. – Т. I. Германия. Ч. 1. Лессинг. Гете. Шиллер. Коцебу. Вернер. Лейзевиц. Кернер. – [II].
4. Дельвиг, А.А. Сочинения / сост., вступ. ст. и комментарии В.Э. Вацура. – Л., 1986.
5. Жаткин, Д.Н. Творчество А.А. Дельвига в контексте русско-немецких литературных и историко-культурных связей XIX века. – М., 2008.
6. П.В. <Вейнберг, П.И.>. Предисловие // Европейский театр / сост. П.И. Вейнберг. – СПб., 1875. – Т. I. Германия. Ч. 1. Лессинг. Гете. Шиллер. Коцебу. Вернер. Лейзевиц. Кернер.
7. Блок, А.А. Дневник 1918 года // А.А. Блок. Собрание сочинений: в 8 т. – М.; Л., 1963. – Т. 7. Автобиография. 1915. Дневники. 1901 – 1921.
8. Сборник произведений иностранных авторов для классного чтения / сост. П.И. Вейнберг. – СПб., 1882.
9. Русские писатели в классе / ред. П.И. Вейнберга. – СПб., 1881 – 1886. – Вып. 1 – 10. (Вып. 1. А.Д. Кантемир. Сатиры. 1881. [4]. – Вып. 2. Д.И. Фонвизин. Письма и чистосердечное признание. 1881. [4]. – Вып. 3. Императрица Екатерина II. О, время! Были и небылицы. 1881. [4]. – Вып. 4. Н.М. Карамзин. Письма русского путешественника. 1881. [4]. – Вып. 5. Д.И. Фонвизин. Недоросль. 1881. IV. – Вып. 6. Г.Р. Державин. Стихотворения. 1881. [4], VIII. – Вып. 7. М.В. Ломоносов. Стихотворения и прозаические статьи. 1882. [4], VI. – Вып. 8. В.А. Жуковский. Стихотворения. 1882. [4], VI. – Вып. 9. А.С. Грибоедов. Горю от ума. 1883. – [4], VI. – Вып. 10. Н.И. Новиков. Живописец. 1886. [4], II).
10. Критическая хрестоматия по истории русской литературы / Сост. П.И. Вейнберг. – СПб., 1887. – Вып. 1. – [2], II.
11. Русская история в русской поэзии: сборник стихотворений / сост. П.И. Вейнберг. – СПб., 1888. – [4].
12. Русская история в русской поэзии: сборник стихотворений / сост. П.И. Вейнберг. – СПб., 1899. – [2].
13. Русские поэты: карманная хрестоматия / сост. П.И. Вейнберг. – СПб., 1904. – Т. 1 – 2.
14. Ученье – свет. Книга для чтения в классе и дома. Средний и старший возраст / сост. П.И. Вейнберг. – СПб., 1883. – [2], II.
15. Ученье – свет. Книга для чтения в классе и дома. Средний и старший возраст / сост. П.И. Вейнберг. – СПб., 1899. – [2], II.
16. Вейнберг, П.И. От составителя // Ученье – свет. Книга для чтения в классе и дома. Средний и старший возраст / сост. П.И. Вейнберг. – СПб., 1883.
17. <Вейнберг, П.И.>. Примечания // Ученье – свет. Книга для чтения в классе и дома. Средний и старший возраст / сост. П.И. Вейнберг. – СПб.: тип. и лит. Л. Бермана и Г. Рабиновича, 1883.
18. Гевинус, Г.Г. Шекспир: в 4 т. / пер. с нем. К. Тимофеева. – СПб., 1877. – Т. 1 – 4.
19. Практика сценического искусства: хрестоматия / сост. П.И. Вейнберг. – СПб., 1888. – [4], II.
20. Вейнберг, П.И. Предисловие // Практика сценического искусства: хрестоматия / сост. П.И. Вейнберг. – СПб., 1888.
21. Лесков, Н.С. Письмо П.И. Вейнбергу от 11 мая 1890 г. // Н.С. Лесков. Собрание сочинений: в 11 т. – М., 1958. – Т. 11. Автобиографические заметки. Статьи, воспоминания. Письма в редакции. Письма.
22. Жаткин, Д.Н. Английская романтическая поэзия в русских переводах 1840 – 1850-х гг. // Вестник Московского государственного областного университета. – 2008. – №3. – Сер. Русская филология.
23. Жаткин, Д.Н. Традиции творчества Дж.-Г. Байрона и байронические мотивы в лирике И.И. Козлова / Д.Н. Жаткин, С.В. Бобылева // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. – 2010. – № 4.

Bibliography

1. Novihy poehticheskiy svet: antologiya / sost. P.I. Veynberg i D.P. Lomachevskiy. – M., 1857.
2. Znanie: sbornik dlya yunoshstva / sost. P.I. Veynberg. – SPb., 1867. – Vihp. 1.
3. Evropeyskiy teatr / sost. P.I. Veynberg. – SPb., 1875. – T. I. Germaniya. Ch. 1. Lessing. Gete. Shiller. Kocebu. Verner. Leyzevic. Kerner. – [II].
4. Delvig, A.A. Sochineniya / sost., vstup. st. i kommentarii V.Eh. Vacuro. – L., 1986.
5. Zhatkin, D.N. Tvorchestvo A.A. Delviga v kontekste rusko-nemeckikh literaturnikh i istoriko-kulturnikh svyazey XIX veka. – M., 2008.
6. P.V. <Veynberg, P.I.>. Predislovie // Evropeyskiy teatr / sost. P.I. Veynberg. – SPb., 1875. – T. I. Germaniya. Ch. 1. Lessing. Gete. Shiller. Kocebu. Verner. Leyzevic. Kerner.
7. Blok, A.A. Dnevnik 1918 goda // A.A. Blok. Sbranie sochineniy: v 8 t. – M.; L., 1963. – T. 7. Avtobiografiya. 1915. Dnevnik. 1901 – 1921.
8. Sbornik proizvedeniy inostrannikh avtorov dlya klassnogo chteniya / sost. P.I. Veynberg. – SPb., 1882.
9. Russkie pisateli v klasse / red. P.I. Veynberga. – SPb., 1881 – 1886. – Vihp. 1 – 10. (Vihp. 1. A.D. Kantemir. Satirih. 1881. [4]. – Vihp. 2. D.I. Fonvizin. Pisjma i chistoserdechnoe priznanie. 1881. [4]. – Vihp. 3. Imperatrica Ekaterina II. O, vremya! Bihli i nebihlich. 1881. [4]. – Vihp. 4. N.M. Karamzin. Pisjma russkogo puteshestvennika. 1881. [4]. – Vihp. 5. D.I. Fonvizin. Nedorosl. 1881. IV. – Vihp. 6. G.R. Derzhavin. Stikhotvoreniya. 1881. [4], VIII. – Vihp. 7. M.V. Lomonosov. Stikhotvoreniya i prozaicheskie statji. 1882. [4], VI. – Vihp. 8. V.A. Zhukovskiy. Stikhotvoreniya. 1882. [4], VI. – Vihp. 9. A.S. Griboedov. Gore ot uma. 1883. – [4], VI. – Vihp. 10. N.I. Novikov. Zhivopisec. 1886. [4], II).

10. Kriticheskaya khrestomatiya po istorii russkoy literatury / Sost. P.I. Veynberg. – SPb., 1887. – Vihp. 1. – [2], II.
11. Russkaya istoriya v russkoy poezii: sbornik stikhotvoreniy / sost. P.I. Veynberg. – SPb., 1888. – [4].
12. Russkaya istoriya v russkoy poezii: sbornik stikhotvoreniy / sost. P.I. Veynberg. – SPb., 1899. – [2].
13. Russkie poezii: karmannaya khrestomatiya / sost. P.I. Veynberg. – SPb., 1904. – T. 1 – 2.
14. Uchenje – svet. Kniga dlya chteniya v klasse i doma. Sredniy i starshiy vozrast / sost. P.I. Veynberg. – SPb., 1883. – [2], II.
15. Uchenje – svet. Kniga dlya chteniya v klasse i doma. Sredniy i starshiy vozrast / sost. P.I. Veynberg. – SPb., 1899. – [2], II.
16. Veynberg, P.I. Ot sostavitelya // Uchenje – svet. Kniga dlya chteniya v klasse i doma. Sredniy i starshiy vozrast / sost. P.I. Veynberg. – SPb., 1883.
17. <Veynberg, P.I.>. Primechaniya // Uchenje – svet. Kniga dlya chteniya v klasse i doma. Sredniy i starshiy vozrast / sost. P.I. Veynberg. – SPb.: tip. i lit. L. Bermans i G. Rabinovicha, 1883.
18. Gervinus, G.G. Shekspir: v 4 t. / per. s nem. K. Timofeeva. – SPb., 1877. – T. 1 – 4.
19. Praktika scenicheskogo iskusstva: khrestomatiya / sost. P.I. Veynberg. – SPb., 1888. – [4], II.
20. Veynberg, P.I. Predisloviye // Praktika scenicheskogo iskusstva: khrestomatiya / sost. P.I. Veynberg. – SPb., 1888.
21. Leskov, N.S. Pis'mo P.I. Veynbergu ot 11 maya 1890 g. // N.S. Leskov. Sobranie sochineniy: v 11 t. – M., 1958. – T. 11. Avtobiograficheskie zametki. Stat'i, vospominaniya. Pis'ma v redakcii. Pis'ma.
22. Zhatkin, D.N. Angliyskaya romanticheskaya poeziya v russkikh perevodakh 1840 – 1850-kh gg. // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. – 2008. – №3. – Ser. Russkaya filologiya.
23. Zhatkin, D.N. Tradicii tvorчества Dzh.-G. Bayrona i bayronicheskie motivy v lirike I.I. Kozlova / D.N. Zhatkin, S.V. Bobihleva // Vestnik Pyatigorskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. – 2010. – № 4.

Статья поступила в редакцию 18.11.13

УДК 81-25

Lazarevich S.V. METAPHORIC REINTERPRETATION OF WORDS AS A MEANS OF JARGON WORD DERIVATION WITH EXAMPLES FROM ENGLISH AND RUSSIAN LANGUAGES. In this article we show that metaphoric reinterpretation of word meanings is an active and peculiar lexico-semantic process of jargon words derivation in military sociolects. We show that there are both similarities and differences in the compared subsystems of the both languages and provide examples of either matching or discrepancy in similar situations.

Key words: seme, semantic reinterpretation, peripheral seme, metaphor.

С.В. Лазаревич, канд. фил. наук, доц. каф. иностранных языков Нижегородского гос. технического университета им. П.Е. Алексеева, г. Нижний Новгород, E-mail: svetlaz15@gmail.com

МЕТАФОРИЧЕСКОЕ ПЕРЕОСМЫСЛЕНИЕ СЛОВ КАК ОДИН ИЗ ВАЖНЕЙШИХ СПОСОБОВ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ ЖАРГОНИЗМОВ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ)

В данной статье делается попытка показать своеобразие и активность такого лексико-семантического процесса жаргонного словопроизводства в военных социолектах русского и английского языков, как метафорический перенос значения слов. При этом показано сходство и различие данных процессов в сравниваемых подсистемах двух языков, указаны случаи совпадения и расхождения в сходных ситуациях.

Ключевые слова: сема, семантическое переосмысление, периферийная сема, метафора.

Проблематика, связанная с социолектами и их развитием, становится в последние десятилетия всё более актуальной. Разговорная речь общества претерпевает большие изменения, и задача лингвистов – зафиксировать эти изменения и дать им оценку. Поэтому, на наш взгляд, тема данной статьи является актуальной. В отечественной лингвистике это научное направление стало развиваться сравнительно недавно. В США подобные процессы стали изучать значительно раньше, уже 100 лет назад там появились публикации по этой теме. В СССР, по понятным причинам, существование жаргонов вовсе отрицалось, и социолектизмы не были объектом изучения в лингвистике, хотя отдельные исследователи занимались этой темой. Таковы, например, работы М.А. Грачева, которого с полным основанием можно считать одним из основоположников русской социолектологии. Автором многочисленных публикаций по русским и английским военным социолектам является В.П. Коровушкин. До сих пор не утратили своей значимости работы Г.А. Судзиловского по английскому военному жаргону, написанные несколько десятилетий тому назад.

Процессы метафорического и метонимического переноса значения слов в военном жаргоне являются весьма активными способами словообразования. При этих процессах используется звуковая оболочка, уже существующая в языке. Вторичное использование получает уже имеющаяся в языке словесная единица, т. е. происходит процесс вторичной номинации. Значительное количество военных жаргонизмов образовалось путем метафорического переосмысления уже имеющихся в языке лексических единиц. Всякая метафора предполагает наличие общей семы у сравниваемых слов. Под **семой** понимается «мини-

мальная предельная единица плана содержания» [1, с. 437]. Соотнесение значений слов обнаруживает имеющиеся в них семы. Выявление семного состава происходит на основе компонентного анализа, который имеет целью разложение значения на минимальные семантические составляющие. При выявлении общих сем, лежащих в основе метафорического переосмысления, приводящего к возникновению военных жаргонизмов, мы используем теоретические положения, изложенные в работах В.Г. Гака и М.В. Никитина.

По В.Г. Гаку, значения слова «включают архисемы (общие семы родового значения), дифференцирующие семы видового значения и потенциальные семы, отражающие побочные характеристики обозначаемого предмета» [2, с. 52]. Аналогичную трактовку понятий, связанных семантической структурой слова, находим в работах М.В. Никитина [3, с. 40], который выдвигает в качестве базовых понятия интенционала и импликационала. **Интенционал** – это содержательное ядро лексического значения. Родовую часть интенционала значения слова М.В. Никитин называет гиперсемой (архисема в терминологии В.Г. Гака). Видовая, дифференциальная часть интенционала называется гипосемой. В этом же смысле говорят о дифференциальных семмах (в терминологии В.Г. Гака). Таким образом, гиперсема (архисема) и гипосема (дифференциальная сема) входят в состав интенционала и образуют ядро лексического значения.

Периферию семантических признаков, окружающих ядро, составляет, по М. В. Никитину, **импликационал**. По отношению к ядру значения совокупность сем этого уровня образует периферию его информационного потенциала. Это могут быть весьма отдаленные от ядра семантические признаки, а подчас и вов-

се случайные. В дальнейшем семы этого уровня мы будем называть периферийными. При проведении компонентного анализа всегда неизбежен некоторый субъективизм. «Не следует ожидать, — отмечает М.В. Никитин, — что компонентный анализ семантически всегда удастся осуществить с одинаковой степенью четкости... В конечном счете все определяется тем, насколько разработана в опыте, в деятельности и сознании людей та или иная предметная область. В связи с этим нередко затруднительно установить исчерпывающий набор сем и еще труднее установить их системные соотношения и комбинаторику в структурах словозначений» [3, с. 44]. Выявление общих сем в процессе компонентного анализа привело к выводу о том, что для большинства вторичных номинаций, созданных на базе метафоры в военном жаргоне, вполне применима традиционная классификация метафор по внешнему сходству и сходству функций предметов. Однако часть материала не укладывается в эту схему. Чаще всего это метафоры, мотивирующим признаком которых выступают периферийные семы.

Наша классификация метафор выглядит следующим образом: 1) метафорическое переосмысление на основе внешнего сходства называемых реалий; 2) метафорическое переосмысление на основе функционального сходства; 3) ассоциативная метафоризация. Эта классификация не претендует на идеально четкое выделение типов метафоры. Выделение ассоциативной метафоры в особый тип носит условный характер, так как, в конечном счете, все метафоры без исключения строятся на основе ассоциаций. Подвижной является и граница между этими типами. Например, некоторые из метафор по сходству действий и движений могут быть квалифицированы как ассоциативные (в нашем понимании). Но, несмотря на это, именно эта классификация дала возможность разграничить выявленные типы метафор наиболее четко. Метафора по внешнему сходству подразделяется, в свою очередь, на метафору по сходству формы, метафору по сходству положения, метафору по сходству действий и движений. В русском и английском военных жаргонах представлены все эти виды метафор.

Рассмотрим вначале метафорические процессы в русском военном жаргоне. Сходство формы может базироваться на наличии одной или нескольких общих сем или целого набора сем, создающих аналогию внешней формы предметов. Так, на базе семы «круглый» созданы военные жаргонизмы: *бочка* — фигура высшего пилотажа; *блин* — параболическая антенна; *консервы* — мины; *таблетка* — повседневная фуражка старослужащих; *плевательница*, *пудреница* — мины круглой формы.

Общность семы «маленький» привела к образованию жаргонизмов: *малыш* — легкий танк, малый противолодочный катер; *маленький*, *малыш* — истребитель «ЯК»; *малютка* — малая подводная лодка типа М; *чижик* — солдат первого полугодия службы (чижик — маленькая птичка); *чебурашка* — легкий самолет.

На основе общих сем «длинный, полный» созданы жаргонизмы *кишка* — трубка, начиненная пластидом; *хобот* — ствол танковой пушки.

Комбинация мотивирующих сем может быть разной. Например, на основе общности сем «прямой, неподвижный» создан жаргонизм *столбик*, *столб* — часового.

В других случаях можно говорить о совокупности признаков, образующих сходство формы. Это наиболее частый случай метафоры. Немецкий пикировщик Ю-87 летчики окрестили в годы ВОВ неслетными прозвищами: *лапоть*, *лапотник*, *лаптежник*. Писатель Б. Полевой так описывает это сходство: «Шли одномоторные пикировщики Ю-87. Они имели небубрающиеся шасси. Шасси эти висели в воздухе под брюхом. Колеса были защищены продолговатыми обтекателями. Было похоже, что из брюха машины торчат ноги, обутые в лапти» [4, с. 285].

Метафоры, построенные на основе сходства действий, движений, представлены как глаголами, так и именами существительными. При этом можно говорить о метафорах, основанных на сходстве движений, на сходстве звучания и т.д.

В основу сравнения может быть взята сема, уже побывавшая в процессе вторичной номинации. Так, жаргонизм *бык* (солдат 1-го полугодия службы) возник на основе переносного значения слова «пахать» (работать): на быке пахут, и на молодом солдате «пахут», т. е. заставляют много работать. Жаргонизм *дятел* (доносчик) возник на основе переносного значения слова «стучать» (доносить): дятел стучит, и доносчик «стучит». Тот же принцип образования имеют лексемы *лопухи* (головные телефоны): уши — «лопухи», и телефоны, напоминающие уши, — «лопухи».

Суть того, что мы называем ассоциативными метафорами, сводится к актуализации некоторых сем, не относящихся к внешнему сходству или функции. При этом часто периферийная сема превращается в ядерную. Нередко в основу переноса значения берется отдаленный, а зачастую случайный признак, который становится ведущим в семантической структуре результативной единицы. «Для метафоры (и сравнения вообще) мера подобия несущественна, — пишет М.В. Никитин. — Аналогия может быть частной, поверхностной и неглубокой» [1, с. 98]. Говоря об импlications такого рода, следует иметь в виду, что имеется обширная область признаков, о совместной встречаемости которых с данным понятием можно судить лишь предположительно: их наличие или отсутствие одинаково вероятно и проблематично, они могут быть, а могут и не быть.

На актуализации случайного, несущественного признака строятся многие военные жаргонизмы. Сравним два ряда жаргонных лексем с общим значением «новобранец», «молодой солдат»: 1) *зелень*, *зеленый*, *птеньчик*, *желторотик*, *салага*; 2) *бык*, *желудок*, *запах*, *индеец*. Первые связаны с актуализацией ядерных сем исходных единиц: молодой, незрелый, маленький. Метафоры *зелень*, *зеленый* построены на основе переносного значения прилагательного «зеленый» — очень юный, неопытный по молодости. Жаргонизмы *птеньчик*, *желторотик*, *салага* произошли на основе модели, хорошо известной многим языкам: «детеныш животного — неопытный молодой человек» (ср.: нем. Gruneschnabel — зеленочлювик, англ. callow — неоперившийся).

Второй ряд жаргонных лексем со значением «новобранец» построен на основе периферийных признаков: молодой солдат всегда голоден (поэтому он — *желудок*), его заставляют много работать, «пахут» на нем (поэтому он — *бык*); много работая, он потеет (поэтому он — *запах*); он пришел в армию, т. е. встал на «тропу войны» (поэтому он — *индеец*). Эти и некоторые другие разъяснения мы делаем, опираясь на собственную языковую интуицию, а также на указания, имеющиеся по этому поводу в «Словаре русского военного жаргона» В.П. Коровушкина [5], хотя не исключаем возможность других толкований.

Подобные процессы наблюдаются и в английском военном жаргоне. Особенно продуктивны процессы, основанные на внешнем сходстве сравниваемых предметов. При этом в основе переноса может лежать как одна общая сема, так и комплекс сем, выражающий внешнее сходство предметов. На актуализации семы «круглый» основаны жаргонизмы *gong* [гонг] — медаль, орден; *roll* [клубок] — фигура высшего пилотажа «бочка». Но большинство метафор по внешнему сходству базируется на комплексе семантических признаков. Ср.: *beer stick* [ручка насоса для накачивания пива] — ручка управления самолета; *cloth line* [бельевая веревка] — антенна; *crow tracks* [следы от вороньих лапок] — нашивные нарукавные знаки различия; *tiger box* [тигриная клетка] — будка часового (в полоску); *scrambled eggs* [яичница] — знаки различия на униформе офицера (желтого и белого цвета).

Метафора по внешнему сходству включает сходство действий, движений: *chew out* [жевать, кусать] — делать выговор, распекать (общая сема — делать больно); *lice* [вши] — десантно-высадочные средства (общая сема — «расползаются»); *magpie* [сорока] — пулемет (общая сема — «трещит»).

Активен процесс переосмысления на сходстве функций. Метафора по сходству функций может быть продемонстрирована на примере жаргонизма *baby-sitter* в значении «эсминец охраны». Лексема *baby-sitter* имеет значение «приходящая няня». Следовательно, в интенционал значения этого слова входит сема «оберегать, охранять». Актуализация именно этой семы осуществляется в жаргонном обозначении эсминца охраны, в задачу которого входит сопровождение и охранение боевых кораблей. На актуализации сленгового значения лексемы *crunchers* (ноги) построен жаргонизм *crunchie* в значении «пехотинец». В интенционал значения слов *crunchie* и *crunchers* входит сема «ходить», которая и стала базой для метафорического переноса по функции. Другие примеры метафоры по функции: *bandit* — вражеский самолет (общая сема — «нападает, уничтожает»); *daddy* [папочка] — командир (общая сема — «охраняет, руководит»). Существуют метафоры, основанные на внешнем сходстве и сходстве функций. К их числу относятся, например, названия самолетов. Ср.: *bird* [птица] — самолет, вертолет (общая сема — «с крыльями и летает»).

Говоря об ассоциативных метафорах в английском военном жаргоне, можно привести высказывание Г.А. Судзиловского по этому поводу: «...Выделенная при образном употреблении черта может отражать несущественную сторону понятия и даже входить в противоречие с его сутью. Например, в американских BBC radio-controlled aircraft – самолет, управляемый по радио, – в просторечной лексике получил название *drone*, что означает буквально *трутень*. В этом слове можно одновременно проследить две связи: первая связь юмористически отражает некоторую суть явления, т. е. самолет без самостоятельного управления; вторая связь основана на менее существенном, случайном признаке. Известно, что все управляемые по радио самолеты в американских BBC имели в качестве отличительного признака ряд черных полос на фюзеляже (сравните полосатое брюшко трутня)» [6, с. 23].

В английском военном жаргоне имеются лексемы, созданные на базе семантических признаков, связанных с военными реалиями или историческими традициями. Так лексема *shavetail* [подрезанный хвост] имеет значение «молодой второй лейтенант, которому недавно присвоено звание». Слово пришло в военный жаргон из языка ковбоев и связано с обычаем подрезать хвост у молодых мулов. Таким образом, сема «подрезанный хвост» является совершенно случайной для семантической структуры результативного слова со значением «молодой лейтенант».

В ряде случаев метафора возникает на актуализации признака, не только не входящего в импликационал данной лексемы, но и противоположного его интенционалу, его гипосеме или набору гипосем. Аналогичный процесс наблюдается в оксюмороне – фигуре речи, состоящей в соединении двух антонимических понятий (двух слов, противоречащих друг другу по смыслу). Русск.: *красноречивое молчание*, *звонкая тишина*. Англ.: *harmonious discord*. В военном жаргоне такие единицы имеют, как правило, ироническую или насмешливую эмотивную коннотацию. Например, жаргонизм *геракл* в значении «физически слабый солдат» построен на сближении противоположных признаков «сильный» и «слабый»; жаргонизмы *массандра* и *гамза* в значении «низкокачественные алкогольные напитки с использованием отработанного технического спирта» построены на противопоставлении признаков «высококачественный и дорогой», с одной стороны, и «низкокачественный и дешевый» – с другой; жаргонизм *гостинцы* в значении «бомбы» основан на противопоставлении признаков «приносящие радость» и «приносящие смерть, горе». Ср. также англ. *delight* [восторг, восхищение, наслаждение] в значении «что-либо неприятное, вызывающее отвращение», например, *soldier's delight* – любой нелюбимый предмет вооружения, снаряжения и т. п. Такие образования характерны для жаргонного обозначения продуктов питания; при этом противопоставляются признаки «высококачественный, дорогой» и «низкокачественный, дешевый». Ср.: *белая рыба* – килька в масле, *красная рыба* – килька в томатном соусе; *battery acid* [аккумуляторная кислота] – кофе. Этот семантический прием можно рассматривать как один из способов выражения иронии.

Итак, метафорическое переосмысление слов общенародного языка происходит и в русском, и в английском военном жаргоне. Мы приводим здесь некоторые сведения, связанные с этой проблемой. Проследим некоторые различия в мотивации при метафорическом переносе путем сопоставления русских и английских военных жаргонизмов. Будем исходить из одинаковых обозначаемых (денотатов) и разных результативных единиц. Так, нашивки (шевроны) на рукавах военнослужащих в виде полосок служат основой для разных ассоциативных процессов и, следовательно, разных результативных единиц. Ср.: русск.: *минус* (одна полоска), *равно* (две полоски), *адидас* (три полоски), англ.: *zebra* [зебра]. И в том, и в другом случае происходит метафоризация по внешнему сходству, но результативные единицы – разные. Другие примеры: *аэролат заграждения*: русск.: *колбаса*; англ.: *pig* [свинья]; *опытный, бывалый моряк*: русск.: *морской волк*; англ.: *sea dog* [морская собака]; *ночной бомбар-*

дировщик: русск.: *иван-получонок*; англ.: *night prowler* [ночной бродяга]. В этом случае наблюдается лишь частичное совпадение, связанное с семой «ночь». Что касается других компонентов (иван и prowler), то они расходятся.

Рассмотрим это явление с другой стороны. Общим результативным единицам соответствуют разные денотаты: *Дельфин* – *dolphin*: русск.: ракета (сходство формы); англ.: подводник (общая сема – «под водой»); *баран* – *ram*: русск.: полковник (т. к. носит баранью шапку); англ.: авиационный таран (по стилю бега барана); *подснежник* – *snowdrop*: русск.: мина или труп, вытаявшие из-под снега (общая сема – под снегом); англ.: военный полицейский (по цвету снаряжения: военные полицейские носят белое снаряжение: каску, ремень, перчатки, кобуру, гетры (общая сема – белый цвет). Следует сказать, что в одном из своих значений русский военный жаргонизм *подснежник* (мина, окрашенная в белый цвет) совпадает по мотивации со своим английским эквивалентом; *козел* – *goat*: русск.: военнослужащий внутренних войск (выражение негативной коннотации); англ.: молодой офицер (общая сема – прыгает, резвится как козел); *воронье гнездо* – *crow nest* [воронье гнездо]: русск.: наблюдательный пункт на одной из мачт корабля (метафора по положению и внешнему сходству); англ.: место воздушного стрелка на самолете (также метафора по положению, но на другом объекте); *капуста* – *kraut*: русск.: эмблема на кокарде (внешнее сходство); англ.: немецкий солдат (ассоциативная метафора – от немецкого Sauerkraut – кислая капуста); *синий* – *blue*: русск.: уголовник (по цвету татуировки); англ.: моряк (по цвету формы).

Несовпадение мотивационных процессов при метафорическом переосмыслении в подсистемах разных языков было вполне предсказуемо, т. к. даже в пределах одной жаргонной системы, в частности русского военного жаргона, одно и то же обозначаемое получает разные жаргонные номинации, в зависимости от того, какой семантический признак актуализируется в каждом конкретном случае. Так, подводная лодка в русском военном жаргоне получила название *щука*, *малютка*, *малыш*, *черная дыра*, *калоша* и др. При этом актуализацию получили разные признаки: форма, размер, техническое состояние. Поэтому более интересным, на наш взгляд, является совпадение мотивирующих признаков. Эти случаи не столь многочисленны, но они существуют:

Зеленый – *greeny (ie)*: русск.: новобранец (одно из значений); англ.: новобранец; *тыловая крыса* – *base rat* [тыловая крыса]: русск.: военнослужащий, не принимающий участия в тыловых действиях (писари, штабисты и пр.); англ.: тыловик; *овнодавы* – *shit kickers* [говнодавы]: русск.: тяжелые ботинки; англ.: тяжелые ботинки; *собачья вахта* – *dog watch* [shift]: русск.: вахта с 4 до 9 час.; любая ночная вахта; время к рассвету; дежурство с 3 до 5 час.; англ.: полувахта с 4 до 6 вечера или с 6 до 8 вечера (в этом случае наблюдается лишь частичное совпадение значений: не совпадает время несения вахты); *шрапнель* – *shrapnel*: русск.: перловая каша; англ.: бобовая каша; *бросить якорь* – *swallow the anchor*: русск.: оставить службу на флоте; англ.: оставить службу на флоте; *консервная банка* – *tin can*: русск.: любое старое, изношенное и ненадежное транспортное средство (корабль, подводная лодка, самолет); англ.: любое военное судно, чаще всего эсминец, особенно старое; *летающий гроб* – *flying coffin* [летающий гроб]: русск.: ненадежный самолет; англ.: ненадежный самолет, планер; *батя, папа* – *daddy* [папочка]: русск.: командир, начальник части, училища; англ.: командир; *старик* – *old man* [старик]: русск.: командир, летчик-асс, капитан корабля; англ.: командир; *перчик* – *pepper* [перец]: русск.: пулеметный огонь, англ.: обстреливать.

Таким образом, при метафорическом переосмыслении единиц русского и английского военных жаргонов наблюдаются случаи полного и частичного совпадения, но таких соответствий немного. В целом можно утверждать, что метафорическое переосмысление является весьма продуктивным способом словообразования в русском и английском военных жаргонах.

Библиографический список

1. Лингвистический энциклопедический словарь. – М., 1990.
2. Гак, В.Г. Семантическая структура слова как компонент семантической структуры высказывания // Семантическая структура слова. – М., 1971.
3. Никитин, М.В. Семантика метафоры // Вопросы языкознания. – 1979. – № 1.
4. Полевой, Б. Повесть о настоящем человеке. – М., 1958.
5. Коровушкин, В.П. Словарь русского военного жаргона. – Уральский ун-т, 2000.
6. Судзиловский, Г.А. Сленг – что это такое? Английская просторечная лексика. Англо-русский словарь военного сленга. – М., 1973.

Bibliography

1. Lingvisticheskiy ehnciklopedicheskiy slovarj. – M., 1990.
2. Gak, V.G. Semanticheskaya struktura slova kak komponent semanticheskoy strukturih vihskazivaniya // Semanticheskaya struktura slova. – M., 1971.
3. Nikitin, M.V. Semantika metaforih // Voprosih yazihkoznaniya. – 1979. – № 1.
4. Polevoy, B. Povesht o nastoyatsem cheloveke. – M., 1958.
5. Korovushkin, V.P. Slovarj russkogo voennogo zhargona. – Uraljskiy un-t, 2000.
6. Sudzilovskiy, G.A. Sleng – chto ehto takoe? Angliyskaya prostorechnaya leksika. Anglo-russkiy slovarj voennogo slenga. – M., 1973.

Статья поступила в редакцию 18.11.13

УДК 811:512.156

Bavuu-Sjurjun M.V., Ondar M.V. RUSSISMS IN THE DIALECT OF TUVINIAN LANGUAGE. The paper describes Russian lexical borrowing, the prevailing on the territory of the Republic of Tuva and China, which have penetrated the dialects and sub-dialects as a result of marginal media contacts Tuvanian and Russian languages and representing mainly household vocabulary. And in the dialects and sub-dialects of Tuvanian language prevailing on the territory of Mongolia, russisms penetrated through the Mongolian language, represent the scientific and educational terminology, names of the realities of life, in technical terms. Borrowing from Russian language in the dialect of Tuvanian language is their differential signs.

Key words: *tuvan language, Russian adoptions, language contacts, dialect, the dialect, differential sign, phonetic development.*

М.В. Бавуу-Сюрюн, канд. филол. наук, проф. каф. тувинской филологии и общего языкознания, директор НОЦ «Тюркология» Тувинского гос. университета, г. Кызыл, E-mail: mira.bavuu_surun@mail.ru;

М.В. Ондар, аспирант каф. тувинской филологии и общего языкознания по специальности «Языки народов РФ» Тувинского гос. университета, г. Кызыл, E-mail: mengi89@yandex.ru

РУСИЗМЫ В ДИАЛЕКТАХ ТУВИНСКОГО ЯЗЫКА

В работе описаны русские лексические заимствования, распространенные на территории Республики Тыва и Китая, которые проникли в диалекты и говоры в результате маргинальных контактов носителей тувинского и русского языков и представляющие в основном бытовую лексику. А в диалекты и говоры тувинского языка, распространенные на территории Монголии, русизмы проникли через монгольский язык, представляют научную и учебную терминологию, названия реалий жизни, техническую терминологию. Заимствования из русского языка в диалектах тувинского языка являются их дифференциальными признаками.

Ключевые слова: *тувинский язык, русские лексические заимствования, языковые контакты, диалект, говор, дифференциальный признак, фонетическое освоение.*

XX век ознаменован интенсивными языковыми контактами, обусловленными процессами глобализации во всем мире. Результаты контактов различных языков находят отражение на разных языковых уровнях. Не является исключением в этом отношении младописьменный тувинский язык, носители которого в основном проживают на территории Республики Тыва. О русско-тувинских языковых связях на лексическом уровне имеется работа Б.И. Татаринцева «Русские лексические заимствования в тувинском языке» [1]. Выделяет 3 этапа проникновения русизмов в тувинский язык:

I. Конец XIX века – начало 30-х годов XX в. – период индивидуального билингвизма и устного заимствования.

II. Начало 30-х – середина 40-х годов XX века – период группового (культурного) билингвизма и преобладающего письменного пути заимствования.

III. Вторая половина 40-х годов – наши дни – период массового билингвизма и сосуществование устного и письменного путей заимствования (современный период) [1, с. 14].

Таким образом, русско-тувинские языковые связи ограничены временными рамками более века. И за это время русизмы освоены тувинским языком на всех уровнях.

Русские лексические заимствования в диалектах тувинского языка еще не были предметом специального исследования, хотя исследователи разных диалектов тувинского языка отмечали диалектизмы русского происхождения [2]. На наш взгляд не бесспорны все приводимые в них примеры русских лексических заимствований как диалектное явление. Мы ставим перед собой задачу проанализировать данные работы. В данной статье к анализу привлекаем также материалы, собранные нами во время экспедиции за последние годы.

Как не характерные для других диалектов, встречающиеся в тоджинском диалекте выделены слова *кувалда* от русского *кувалда*, *былаат* от рус. устар. «плат», *шоошка* от рус. прост.

чушка, *маашка* как нарицательное имя прозвище кошки, *арчанай* от рус. *ржаной* [3, с. 84]. Бургуул – К-Х. «прогул» [4, с.70].

Целый ряд диалектных слов, заимствованных из русского языка приводит в своем словаре М. Доржу [5]:

Дочуула – Ус. Бистиг херексел чидидер даш – лит. дочуула – орус точило. Йаасла – Танд. Лит. ясли. < Орус яслиа. Кастриил – К-Х – лит. сакпың – орус кастрюля. Масленик – Ус. Орус маслёнок – мөөгү ады. Моргоопка – П-Х – лит. морковь – орус морковь. Пайсоок – Ус. Орус поясок – куржугаш. Пьедиведь – Ус. Медведь – адыг.

Пелетаа – Ус. Орус. – плита лит. суугу. Пелаана – Ус, орус. Белянка лит. чиир мөөгү ады. Пилемот – М-Т – пулемёт. Подпойла – Ус. – подполье. Поросонок – Ус. Орус поросёнок. Пылаараама – К-Х. – пилорама. Пээрме – К-Х – ферма. Иренгээн – К-Х – рентген. Селоонка, сейлоонка – Ус. Зеленка. Симидаан – К-Х. – сметана. Соокла Ус. Орус свекла сөөкула – П-Х свёкла. Супуушка – Ус. Бичии дагаа оглу < орус цыпушка. Хандоора – Танд. Лит. контора. < Орус контора.

Относительно слов *контора*, *морковь*, *пилорама*, *пулемёт*, *свёкла*, *сметана*, *точило*, *рентген*, *ферма*, *плита*, *кастрюля*, *ясли* мы не склонны считать их диалектизмами, так как кроме слова *кастрюля*, они все вошли в литературный язык. В устной речи тувинцев, особенно старшего поколения, данные слова имеют фонетическое звучание, приближенное к тувинскому произношению. Носителями тувинского языка в зависимости от возраста и уровня владения русским языком, как вторым, они произносятся по-разному: близко к оригиналу или как в оригинале, или же в соответствии с фонетическими законами тувинского языка. Остальные диалектные слова из этого списка можно признать таковыми, так как они зафиксированы в тех районах, куда проникли в конце XIX и начале XX вв. первые русские переселенцы и до сих пор проживает смешанное население: Усинск, Бий-Хем, Каа-Хем и Танды. Именно в этих районах тувинцы впер-

вые переняли опыт оседлого образа жизни у русских: заготовки и хранения грибов и ягод, поэтому вполне законным является устное заимствование слов *белянка*, *маслёнок*, *подполье*; а также названия домашних животных *цыпушка*, *поросёнок*, которые тувинцы раньше не содержали.

Особого внимания заслуживают русизмы в зарубежных диалектах тувинского языка. Так, в речи тувинцев Китая отмечены диалектные слова, явно русского происхождения: *картош* [kartoʃ] 'картофель, картошка' ~ лит. *картофель*, *картошка*; *көпене* [kõpene] 'копна' ~ лит. *хәлпән*; *помдор* [pomdor] 'помидор' ~ лит. *помидор* [pomidoor]; *семья* 'семья' ~ лит. *өз-бүлө*; *парзэн* 'варенье' ~ лит. *варенье*; *укул* 'укол' ~ лит. *укол*; *үтүк* 'утюг' ~ лит. *илиур*; *сант* 'сантиметр' ~ лит. *сантиметр*.

В диалекте тувинцев Китая основы русских заимствованных слов усечены и звучат как *картош* 'картошка', *парзэн* 'варенье', что не характерно для современного литературного языка: русизмы *картофель* (картошка), *варенье* и т.д. освоены в соответствии с фонетическими законами современного тувинского языка и звучат как [каэртоошка], [варэньё]. Усечение основы было характерно в 30-х годах прошлого века в первый период начального билингвизма. Таким образом, можно заключить, что в языке китайских тувинцев заимствования из русского языка проникли посредством устных прямых контактов. Это подтверждают сами информанты, которые до сих пор вспоминают русских, рядом с которыми жили с конца 19-го века до 40-х годов прошлого века.

Русизмы также присутствуют в языке тувинцев сумона Цэнгэл в Монголии. В работе Гансук Х. отмечаются примеры русских лексических заимствований: *күпене* [kõpene] 'копна', соотв. лит. *хәлпән*, монг. *бухал*; *баал* [baal] (*сигенни кезип чоруун кижиниң соонга чыдып калыр чаадан кескен сиген*) 'линия скошенного сена, остающееся после косаря'; *машаан* [mæʃæ:n] 'машина', *чирнээл* [čirne:l] 'чернила', *таапчик* [ta:pčik] 'тапочки'; *бажиинки* [bæj:i:nki] 'ботинки', *дептат* [deptat] 'депутат', *камбаан* [kæmbæ:n] 'комбайн', *калаабир* [kælæ:vir] 'калибр', *телевизор* [telvizi:r] 'телевизор', *битаан* [bita:n] 'бидон', *соцлизим* [sotslizim] 'социализм', *биолок* [biolok] 'биология', *аалгибир* [æ:lgivir] 'алгебра', *физик* [fi:zik] 'физика', *палааджы* [pala: žy] 'платье' ~ лит. *платье*, кобд. *палаажы* [6, с. 18].

Установлено, что заимствования из русского языка проникают в язык тувинцев Монголии через монгольский язык, поэтому они осваиваются в соответствии с фонетическими законами и монгольского, и тувинского языков. Как видно из списка заимствований, тематические группы представляют определенные группы: научно-техническая и учебная терминология, названия реалий жизни. В цэнгэльском и кобдском диалектах в Монголии не зафиксированы общественно-политические и медицинские термины, заимствованные из русского языка.

Из приведенных примеров видно, что некоторые заимствования не совпадают по своему звучанию в разных диалектах, говорах и в литературном тувинском языке. Например: *кут. сан-ти*, цэнг. кобдо *сантим* в м. лит. *сантиметр* 'сантиметр'. В языке китайских тувинцев заимствована часть сложного слова, которая также отличается от части *сантим*, принятой у тувинцев Монголии. Таким образом, можно констатировать, что пути проникновения в разные говоры алтайского диалекта разные: у тувинцев Цэнгэла и Кобдо через монгольский язык, где также принята часть *сантим*. В литературном языке хотя и сохраняется орфография языка-оригинала, одни носители языка произносят на тувинский манер: *саэндимээдир*; другие – близко к произношению в языке-оригинале.

Библиографический список

1. Татаринцев, Б.И. Русские лексические заимствования в тувинском языке. – Кызыл, 1974.
2. Чадамба, З.Б. Тоджинский диалект тувинского языка. – Кызыл, 1974.
3. Доржу, М.Д. Бай-Тайгинский говор в системе диалектов тувинского языка. – Кызыл, 2000.
4. Сат, Ш.Ч. Тыва диалектология. – Кызыл, 1987.
5. Доржу, М.Д. Тыва дылдың диалект словары: диалектологический словарь тувинского языка. – Красноярск, 2011.
6. Гансук, Хийс Особенности тувинской речи жителей Цэнгэла: автореф. ... канд. филол. наук. – Новосибирск, 2009.

Bibliography

1. Tatarincev, B.I. Russkie leksicheskie zaimstvovaniya v tuvinskom yazihke. – Kihzihl, 1974.
2. Chadamba, Z.B. Todzhinskiy dialekt tuvinskogo yazihka. – Kihzihl, 1974.
3. Dorzhu, M.D. Bayj-Tayjinskiy govor v sisteme dialektov tuvinskogo yazihka. – Kihzihl, 2000.
4. Sat, Sh.Ch. Tihva dialektologiya. – Kihzihl, 1987.

Относительно слова *хәлпән* (от русс. «копна»), заимствованного в литературный тувинский язык заметим, что оно заимствовано в литературный язык в форме родительного падежа «копен», поэтому звучит как *хәлпән*, где первый смычный слабый согласный *к* стал произноситься как сильный, проходной *х*. Надо сказать, что чередование *к ~ х* характерно для тувинских диалектов и литературного языка. Гласный второго слога произносится как долгий, поскольку в тувинском языке, как и во всех тюркских языках ударение приходится на конечный слог. Также произошло дистантная обратная ассимиляция гласных по ряду о в ө. Б.И. Татаринцев относит небольшую группу русизмов на период индивидуального билингвизма и устного заимствования, в том числе и слово *хәлпән*. Данная группа слов орфографируется так, как произносятся в тувинском языке, в отличие от письменных заимствований [1, с.18]. По фонетическому облику слов можно предположить, что слово *копна* было заимствовано в алтайский диалект отдельно, в результате маргинальных контактов. В диалекте сохранена форма единственного числа слова *копна*, поэтому между стечением группы согласных не характерных для тувинского языка появился вставочный гласный *е*, затем гласные были ассимилированы.

В языке уйгур-уряньхайцев (тувинцев) Хубсугульского аймака Монголии зафиксировано русское слово *масл* 'сливочное' масло', заимствованное через монгольский язык. В монгольском варианте не произносится последний гласный, и остается основа, оканчивающаяся на стечение групп согласных *сл*. Для тувинского языка не характерно произношение в конце слова такое стечение групп согласных, поэтому конечный гласный звук не усекается, а между двумя согласными появляется редуцированный гласный. А по законам сочетаемости гласных для тувинского языка также не характерно появление конечного гласного *о* в основе слова, поэтому будет звучать *а*, который на себя берет ударение. А ударный звук русского слова в тувинском языке будет заменен долгим гласным, поэтому фонетический облик русского слова *масло* будет звучать как [маасла].

Из проведенного анализа видно, что в диалекты и говоры, распространенные на территории Республики Тыва и Китая русизмы проникали при непосредственных контактах носителей тувинского и русского языков, представляют в основном бытовую лексику. А в диалекты и говоры тувинского языка, распространенные на территории Монголии, русизмы проникают через монгольский язык и могут осваиваться в дальнейшем по фонетическим законам тувинского языка, представляют научную и учебную терминологию, названия реалий жизни, техническую терминологию. Русизмы в диалектах тувинского языка представляют собой их дифференциальными чертами.

Список сокращений

лит. – литературный язык;
 кит. – язык тувинцев Китая;
 коб. – язык тувинцев Кобдо;
 К-Х. – Каа-Хемский район;
 П-Х. – Пий-Хемский район;
 прост. – просторечный;
 рус. – русский язык;
 Танд. – Тандинский район;
 цэнг. – язык Цэнгэльских тувинцев;
 Ус. – Усинский;
 уст. – устаревший.

5. Dorzhu, M.D. Tihva dihlidhñ dialekt slovarih: dialektologicheskij slovarj tuvinskogo yazihka. – Krasnoyarsk, 2011.
6. Gansukh, Khijys Osobennosti tuvinskoyj rechi zhitel'ej Cehnghehla: avtoref. ... kand. filol. nauk. – Novosibirsk, 2009.
Статья поступила в редакцию 22.11.13

УДК 81'42

Pligina E.S. DOCUMENT TEXT IN PUBLIC RELATIONS (ILLUSTRATED BY ANNUAL REPORT). Document properties of PR texts are revealed (illustrated by annual report). The annual report as the object of documental linguistics is under examination: its functions, structure and system position are defined.

Key words: document, document text, public relations, PR text, co-related communicative forms, annual report.

Е.С. Плигина, аспирант каф. русского языка и документалистики Волгоградского гос. университета, г. Волгоград, E-mail: eka-pligina@yandex.ru

ДОКУМЕНТНЫЙ ТЕКСТ КАК ИНСТРУМЕНТ PR-КОММУНИКАЦИИ (НА ПРИМЕРЕ ГОДОВОГО ОТЧЕТА)

На примере годового отчета выявлены свойства PR-текста как документа. Представлены результаты анализа текстов годовых отчетов с позиций документной лингвистики. Определено место годового отчета в системе документации, выявлены его функциональные и композиционно-речевые особенности.

Ключевые слова: документ, документный текст, связи с общественностью, PR-текст, смежные коммуникационные формы, годовой отчет.

Возрастание роли коммуникации в деловой деятельности определяет потребность современных организаций в эффективном использовании инструментов связей с общественностью, в числе которых – подготовка и распространение текстовых материалов информационного характера, или PR-текстов.

Традиционно PR-текст рассматривается как элемент публичной коммуникации, существующий и развивающийся в тесном взаимодействии со смежными коммуникационными формами – журналистскими и рекламными текстами [1; 2 и др.]. Между тем, развитие языка делового общения, его важная роль в процессе управления приводят к появлению новых текстовых форм [3]. В научной и методической литературе отмечается, что некоторые виды PR-текстов обнаруживают сходство с документами [4], подчеркивается значимость отдельных видов PR-текстов в российском делопроизводстве [5], говорится о возможности включения в должностные обязанности личного секретаря или референта, занимающегося подбором информации, составление PR-текстов [6], констатируется близость в технологии и средствах создания некоторых официально-деловых и PR-документов [7].

Однако, несмотря на возрастающий интерес к письменным формам PR-коммуникации и наличие работ, посвященных отдельным видам PR-текстов, в настоящее время в научной литературе не представлено системного описания PR-текстов. Многочисленность видов таких текстов определяет необходимость их научного осмысления с позиций документной лингвистики. Это позволит расширить представления о свойствах, функциях и композиционно-речевых особенностях PR-текстов, их роли в деловой коммуникации, будет способствовать оптимизации практической деятельности специалистов по связям с общественностью.

PR-тексты разграничиваются прежде всего по характеру адресата и, соответственно, по сфере использования: адресованные средствам массовой информации (пресс-релиз, заявление для прессы, факт-лист и т.д.) и представляемые внешней общественности опосредованно через СМИ (медиатексты), используемые во внутрикорпоративных коммуникациях (корпоративное издание, информационный бюллетень, книжка нового сотрудника и т.д.) и предназначенные для передачи целевой аудитории напрямую (деловое письмо, отчет, буклет и т.д.).

Особое место во взаимодействии компаний с целевой общественностью занимает отчетность. Отчетные документы преимущественно функционируют во внутренней среде организации, реализуя управленческую функцию контроля за ее деятельностью [8], отражая сведения о результатах работы по различным направлениям за определенный период времени. Новые тенденции в управлении современной компанией, в числе которых – внедрение систем менеджмента на основании междуна-

родных стандартов (ISO 14001:2004 «Системы экологического менеджмента. Требования к руководству и применению», OHSAS 18001:2007 «Системы менеджмента охраны труда и техники безопасности. Требования», ISO 9001:2008 «Системы менеджмента качества. Требования», ISO 26000:2010 «Руководство по социальной ответственности»), определяют требования к информационной открытости.

Отчет, который становится инструментом формирования имиджа компании в сфере связей с общественностью, приобретает особенные черты: является открытым, реализуя принцип гласности; адресуется широкому кругу лиц; выступает в роли «визитной карточки», выполняя задачу формирования благоприятной коммуникационной среды между организацией и общественностью. Подготовка и публикация отчетности не только способствует повышению эффективности управления предприятием, но и оказывает положительное влияние на то, как оно воспринимается обществом. Объектом осмысления в рамках связей с общественностью преимущественно выступают годовые отчеты.

Одним из основных свойств документа признается его включенность в систему документации [9]. Годовой отчет является элементом системы финансовой документации. Необходимость подготовки годового отчета установлена законодательством для ряда компаний, в том числе коммерческих структур с организационно-правовой формой «открытое акционерное общество» (ФЗ от 26.12.1995 № 208 «Об открытых акционерных обществах»). Материалом для исследования в настоящей работе послужили годовые отчеты крупных российских предприятий топливно-энергетического комплекса.

Годовой отчет представляет собой вторичный документ, так как базируется на первичных источниках информации (документах, возникающих и используемых в деятельности компании) и является результатом их аналитико-синтетической обработки. В тексте годового отчета содержатся ссылки на эти документы, например:

в соответствии с Концепцией внешней политики РФ, утвержденной Президентом РФ Д.А. Медведевым 12 июля 2008 года, а также основными целями деятельности ОАО «Зарубежнефть», прописанными в Уставе ОАО «Зарубежнефть» от 04 октября 2004 года № 437-р...;

Положение о Комитете было утверждено решением Совета директоров от 07 ноября 2008 года (протокол № 27);

в 2010 году Правление Компании утвердило Программу в области энергосбережения и повышения энергоэффективности... и т.д.

Документный текст характеризуется полифункциональностью. Специфика адресата определяет набор и иерархию функций.

Годовой отчет, использующийся в сфере PR-коммуникации, имеет особенного, широкого и неоднородного, адресата. К основным целевым аудиториям годового отчета относят акционеров, партнеров, клиентов, инвесторов, сотрудников компании, средства массовой информации, то есть он может быть направленным как на внешнюю, так и на внутреннюю общественность. При этом важно, чтобы содержание отчета удовлетворяло интересам всех групп целевой общественности предприятия [10].

Адресат годового отчета выражен в тексте документа различными языковыми средствами. Так, неотъемлемым компонентом годового отчета являются обращения высшего руководства предприятий, в текст которых включены средства, имеющие прямую адресатную семантику, например, обращения *Уважаемые коллеги, партнеры; Уважаемые акционеры; Уважаемые акционеры, инвесторы и партнеры*. Значение адресата на лексическом уровне передается наличием в тексте обращений перформативных высказываний (*Выражаем благодарность нашим акционерам, инвесторам и партнерам за поддержку и значительный вклад в укрепление рыночных позиций*) и эргонимов (ОАО «Зарубежнефть», «РусГидро» и т.д.).

В круг языковых средств, передающих значение адресата в тексте обращения руководителя, входит также социально-ролевое наименование акционеры, в системе языка не имеющее адресатной семантики, но приобретающее ее с учетом адресованности годового отчета акционерам предприятия: *В этой деятельности, как и прежде, менеджмент и Совет директоров Компании будут в первую очередь ориентироваться на интересы всех акционеров, независимо от количества принадлежащих им акций; успешные итоги деятельности подтверждают верный выбор стратегических приоритетов и позволяют рассчитывать на дальнейшее устойчивое развитие «Роснефти» на благо акционеров* и т.д. Анализ материала позволяет говорить о прямой коллективной адресатности, выраженной в текстах годового отчета.

Особый адресат и сфера PR-коммуникации определяют специфические функции годового отчета. В их числе «документные» функции: *информационная*, выражающаяся в способности данного вида документа удовлетворять потребности целевой общественности в информации; *управленческая (регулятивная)*, связанная с воздействием документа на характер отношений между организацией и ее общественностью; а также «недокументные» функции, присущие текстам сферы PR, – *воздействия*, основанная на демонстрации конкурентных преимуществ организации в качестве объекта инвестиций; *имиджевая*, заключающаяся в формировании положительного имиджа организации в глазах целевой общественности.

Основной функцией, присущей документу, является информационная. Документная информация служит основанием для принятия управленческих решений, доказательством их исполнения. Информация, включенная в годовую отчет, основана на фактических данных о результатах деятельности предприятия, его месте в отрасли и принятой стратегии развития. Годовой отчет включает содержательно-фактуальную информацию, отражающую факты, характеризующие деятельность предприятия за отчетный период времени.

Широкий адресат требует создание понятного, ненапряженного, текста. В связи с этим важным качеством документного текста, определяющим эффективность деловой коммуникации, является мера информационной насыщенности, или плотности, текста [11].

Информационная плотность текста создается с помощью использования терминов без их определений, процедурной лексики, выделения значимых структур текста полужирным шрифтом и курсивом. Среди приемов, направленных на формирование ненапряженного текста годового отчета, отметим:

– лексические повторы:

1) *Охрана труда, промышленная безопасность и охрана окружающей среды*

В области охраны труда, промышленной безопасности и защиты окружающей среды «Роснефть» руководствуется требованиями российского законодательства и нормами международного права (годовой отчет ОАО «НК «Роснефть», 2011 год).

2) *Контроль качества нефтепродуктов*

Контроль качества нефтепродуктов, реализуемых на АЗС Компании, осуществляется на всех этапах движения топлива от нефтеперерабатывающего завода до АЗС (годовой отчет ОАО «Татнефть», 2011 год).

– детализацию:

В целом в 2011 году достигнуты положительные результаты в части удельных расходов топлива, а именно:

● *удельный расход топлива на отпущенную электроэнергию составил 299,3 г/кВтч, что ниже норматива на 1,6 г/кВтч и ниже уровня прошлого года на 26,1 г/кВтч.*

● *удельный расход топлива на отпущенную теплотворную энергию составил 140,7 кг/Гкал, что ниже норматива на 1,1 кг/Гкал и выше уровня прошлого года на 0,6 кг/Гкал (годовой отчет ОАО «Татнефть», 2011 год).*

Следует отметить, что годовую отчет включает не только содержательно-фактуальную информацию, но и сведения другого рода, отражающие факты деятельности предприятия в оптимизированном виде, что связано со стратегической задачей документа – формирование положительного имиджа организации. Такую информацию, исходящую от субъекта коммуникации, реализующую функцию воздействия и направленную на конкретные целевые группы, называют PR-информацией [12].

Что касается композиционной организации годового отчета как документа, его формуляра, то здесь также обнаруживается определенная специфика. Композиционная структура документного текста, его речевая организация подчинены реализации информационно-коммуникативной функции.

Большинство годовых отчетов предваряет обращение руководителя организации, сопровождающееся его фотографией и подписью (с указанием наименования должности, инициалов, фамилии). Отмечается, что наличие факсимильной подписи главы предприятия подчеркивает персонифицированный характер текста [13].

Титульные листы годовых отчетов предприятий топливно-энергетического комплекса включают в себя фотографии и рисунки, оформлены с использованием корпоративных цветов и разнообразных шрифтов. Все элементы предназначены для отражения индивидуальности и сферы деятельности предприятия. К реквизитам титульного листа относятся наименование вида документа (*годовой отчет*), эмблема организации, наименование организации (краткое, например: «ОАО «Зарубежнефть», «РусГидро» и т.д.). Датой документа в данном случае можно считать отчетный период (указание года, за который составлен отчет). Отметим наличие на титульном листе слоганов, привлекающих внимание целевой аудитории и формирующих определенный образ, связанный с предприятием: *Надежный и высокопрофессиональный партнер в международном нефтяном сообществе; Этап инновационного развития* и др. Отсутствуют реквизиты, подтверждающие факт утверждения документа (например, гриф утверждения), однако в самом тексте документа встречаются отметки об утверждении: *Годовой отчет за 2011 год предварительно утвержден советом директоров ОАО «Татнефть»*.

Неотъемлемым элементом годового отчета является «Содержание», в котором приводятся порядковые номера и заголовки разделов (подразделов) документа, обозначения и заголовки его приложений, номера страниц, на которых начинается тот или иной структурный элемент.

Традиционная предназначенность годового отчета, прежде всего, акционерам и инвесторам определяет ключевое значение раздела, отражающего финансовое состояние организации. Однако функции современного годового отчета, более широкий адресат предполагают включение в текст данного документа дополнительной, нефинансовой информации о деятельности предприятия за прошедший год в разных областях. Таким образом, содержание годового отчета включает две основные части: финансовую и описательную (стратегическую) [14]. Последняя привлекает особое внимание PR-специалистов.

Отчеты не обладают единой строгой структурой, но преимущественно текстовая (описательная) часть отчетов содержит следующие разделы: основная информация о предприятии (структура, руководство, география деятельности и т.д.); результаты производственной и социальной (персонал, охрана окружающей среды, благотворительность и т.д.) деятельности за отчетный период; стратегия дальнейшего развития. Неодинаковы степень раскрываемости информации, а также формат ее представления. Специфика композиционной структуры обуславливается сферой употребления годового отчета и его функциями.

Как PR-текст, годовую отчет может представлять собой красочный буклет, в задачи которого входит не только доведение финансовой информации до основной группы целевой обще-

ственности (акционеров и инвесторов), но и до других аудиторий, в числе которых государственные структуры, клиенты и т.д. [13].

Годовой отчет называют комбинированным PR-текстом, под которым понимается группа собранных вместе полиграфически или механически текстовых материалов, объединенных одним информационным поводом [15].

Все рассматриваемые отчеты включают в себя приложения, в которых раскрывается основная финансовая информация. Анализ речевой организации документного текста показал, что текст анализируемых отчетов во многом соответствует нормам официально-делового стиля.

Так, текст годового отчета насыщен терминологией, отражающей сферу деятельности предприятия (*геологоразведочные работы, геологотехнические мероприятия, двухтопливная система, насосный агрегат, базовые масла, проектная мощность, эксплуатационная колонна и т.д.*), а также финансовой терминологией, например: *выручка, чистая прибыль, рентабельность* и др., что отражает основное назначение данного вида документа.

Отметим также широкое распространение аббревиатур (ОПР, ДЗО, КПЭ и т.д.). В текстах документов допускается употребление официально принятых сокращений, зафиксированных в стандартах и словарях. В рассматриваемых документах при первичном употреблении аббревиатуры преимущественно дается расшифровка (*опытно-промышленные работы, дочерние и зависимые общества, ключевые показатели эффективности* соответственно) либо глоссарий оформляется в качестве одного из приложений. Использование в тексте аббревиатур без расшифровок (в ряде случаев), характерных для сферы деятельности предприятия, подчеркивает, что годовой отчет направлен на конкретные целевые аудитории, а не на массовую общественность.

Распространено использование сложных отыменных предлогов, например: *в целях создания благоприятной окружающей среды, в соответствии с федеральными законами*.

Широко используются конструкции глагол + отглагольное существительное вместо глагола, обозначающего действие, например, *осуществлять финансирование* вместо *финансировать*.

Для текста годового отчета характерен констатирующий-предписывающий характер изложения (для констатации фактов, событий): *В 2011 году экономический эффект от внедренных мероприятий оценивается более 700 млн рублей, сэкономлено около 30 тыс. т условного топлива*. Значение должно-

вания или обязательности действия выражается также при использовании глаголов в форме настоящего времени: *Компания реализует программы энергоэффективной экономики и ресурсосбережения, направленные на снижение топливно-энергетических ресурсов (ТЭР) по всей технологической цепочке добычи нефти*.

Распространены страдательные конструкции, которые акцентируют внимание не на субъекте действия, а на самом действии (в большей степени это реализовано в безличных конструкциях): *предусмотрено инвестирование по направлениям, эффективность системы управления обеспечивается..., продолжается реализация проекта, выполняется реконструкция установки, введен в действие ряд руководящих документов и т.д.*, а также преобладают простые распространенные предложения, например: *Процедуры внутреннего контроля включают в себя целенаправленные действия Совета директоров, менеджмента Компании и других сторон, направленные на улучшение процесса управления рисками и повышение вероятности достижения поставленных целей и выполнения задач*.

Частотно употребление сложных рубрицированных перечислений, что особенно характерно для языка управленческих документов:

Основные функции внутреннего аудита:

– *оценка эффективности систем внутреннего контроля и корпоративного управления;*

– *консультирование руководства Компании в вопросах внутреннего контроля, управления рисками, корпоративного управления.*

Между тем, ряд разделов в стратегической (описательной) части годового отчета содержит оценочную информацию о деятельности организации, характерную для PR-текстов: *уникальный опыт реализации проектов, устойчивые многолетние связи, высокие компетенции и т.д.*

Таким образом, годовой отчет представляет собой документ, имеющий специфические черты, что обусловлено его функционированием в неоднородном коммуникативном пространстве. Взаимодействие пространства деловой и PR-коммуникации способствует формированию смежных коммуникационных форм. Выявленные лингвистические и экстралингвистические особенности годового отчета, традиционно относящегося к группе PR-текстов, позволяют обратить внимание на принципиальную новизну данного корпуса текстовых материалов, дают основания рассматривать PR-текст в системе документной коммуникации, определяют перспективные научные задачи для документоведения и документной лингвистики.

Библиографический список

1. Татаринова, Г.Н. Управление общественными отношениями: учебник для вузов. – СПб., 2004.
2. Иванова, К.А. Копирайтинг: секреты составления рекламных и PR-текстов. – СПб., 2008.
3. Харченко, Е.В. Предметное поле «организационно лингвистики» / Е.В. Харченко, Л.А. Шкатова / Дискурс, концепт, жанр: коллективная монография; отв. ред. М.Ю. Олешков. – Нижний Тагил, 2009.
4. Кривоносов, А.Д. Жанры PR-текста: учеб. пособ. для студ. отделений связей с общественностью. – СПб., 2001.
5. Мосеев, Р.Н. Пресс-релиз как разновидность деловой переписки // Секретарское дело. – 2004. – №7.
6. Денисова, И.В. Навыки PR-деятельности в работе секретаря: как составить пресс- и пост-релизы для СМИ // Справочник секретаря и офис-менеджера. – 2011. – № 12.
7. Кушнерук, С.П. Документирование социально-производственных отношений (текст информационного бюллетеня: создание и использование) // Вестник Волгоградского государственного университета. – 2004. – Вып. 3. – Сер. 2: Языкознание.
8. Янковая, В.Ф. Документы и системы документации // Секретарь-референт. – 2006. – № 1.
9. Косова, М.В. Системность как свойство документного текста // Вестник Волгоградского государственного университета. – 2012. – № 1(15). – Сер. 2: Языкознание.
10. Бердников, И.П. PR-коммуникации: Практическое пособие / И.П. Бердников, А.Ф. Стрижова. – М., 2010.
11. Косова, М.В. Информативность документного текста: критерии меры / М.В. Косова, О.И. Кулько // Региональные аспекты межкультурного взаимодействия в современном информационном пространстве [Э/п]. – Р/д: <http://new.volsu.ru/forum/forum58/topic306/>
12. Рыженко, Е.С. Языковые особенности пресс-релизов в интернете // Вестник Волгоградского государственного университета. – 2013. – № 1(17). – Сер. 2: Языкознание.
13. Связи с общественностью. Составление документов. Теория и практика: учеб. пособ. для студентов вузов / В.В. Данилина, М.В. Луканина, Л.В. Минаева [и др.]; под ред. Л.В. Минаевой. – М., 2012.
14. Мамонтов, А.А. Практический PR. Как стать хорошим PR-менеджером. Версия 3.0. – СПб., 2011.
15. Кривоносов, А.Д. PR-текст в системе публичных коммуникаций – СПб., 2002.

Bibliography

1. Tatarinova, G.N. Upravlenie obshchestvennyimi otnosheniyami: uchebnyk dlya vuzov. – SPb., 2004.
2. Ivanova, K.A. Kopirayting: sekretih sostavleniya reklamnykh i PR-tekstov. – SPb., 2008.
3. Kharchenko, E.V. Predmetnoe pole «organizatsionno lingvistiki» / E.V. Kharchenko, L.A. Shkatova / Diskurs, koncept, zhanr: kolektivnaya monografiya; otv. red. M.Yu. Oleshkov. – Nizhniy Tagil, 2009.
4. Krivonov, A.D. Zhanri PR-teksta: ucheb. posob. dlya stud. otdeleniy svyazey s obshchestvennost'yu. – SPb., 2001.
5. Moseev, R.N. Press-reliz kak raznovidnost' delovoy peregiski // Sekretarskoe delo. – 2004. – №7.
6. Denisova, I.V. Navihki PR-deyatelnosti v rabote sekretarya: kak sostavit' press- i post-reliz dlya SMI // Spravochnik sekretarya i ofis-menedzhera. – 2011. – № 12.

7. Kushneruk, S.P. Dokumentirovanie socialjno-proizvodstvennykh otnosheniy (tekst informacionnogo byulletenya: sozdanie i ispolzovanie) // Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2004. – Vihp. 3. – Ser. 2: Yazhkoznanie.
8. Yankovaya, V.F. Dokumenti i sistemih dokumentacii // Sekretarj-referent. – 2006. – № 1.
9. Kosova, M.V. Sistemnostj kak svoystvo dokumentnogo teksta // Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2012. – № 1(15). – Ser. 2: Yazhkoznanie.
10. Berdnikov, I.P. PR-kommunikacii: Prakticheskoe posobie / I.P. Berdnikov, A.F. Strizhova. – M., 2010.
11. Kosova, M.V. Informativnostj dokumentnogo teksta: kriterii merih / M.V. Kosova, O.I. Kuljko // Regionalnihe aspektih mezhkuljturnogo vzaimodeystviya v sovremennom informacionnom prostranstve [Eh/r]. – R/d: <http://new.volsu.ru/forum/forum58/topic306/>
12. Rihzhenko, E.S. Yazhkovihе osobennosti press-relizov v internete // Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2013. – № 1(17). – Ser. 2: Yazhkoznanie.
13. Svyazi s obthestvennostiju. Sostavlenie dokumentov. Teoriya i praktika: ucheb. posob. dlya studentov vuzov / V.V. Danilina, M.V. Lukanina, L.V. Minaeva [i dr.]; pod red. L.V. Minaevoyj. – M., 2012.
14. Mamontov, A.A. Prakticheskij PR. Kak statj khoroshim PR-menedzherom. Versiya 3.0. – SPb., 2011.
15. Krivonosov, A.D. PR-tekst v sisteme publichnykh kommunikacij – SPb., 2002.

Статья поступила в редакцию 18.12.13

УДК 82.09

Prishepa V.P., Sipkina N.Y. CREATIVITY OF R. I. ROZHDESTVENSKIY IN THE EVALUATION OF LITERARY CRITICS OF THE XX CENTURY – THE BEGINNING OF THE XXI CENTURY. In the article named: Creativity of R.I. Rozhdestvenskiy in the evaluation of literary critics of the second half of the twentieth XX century – the beginning of the XXI century marked the stages of literary and critical understanding of the creative heritage of the poet of the sixties R.I. Rozhdestvenskiy.

Key words : artistic heritage, evaluation, literary, artistic specificity of the method, the study of creative potential, common cultural outcomes.

В.П. Прищепа, д-р филол. наук, проф. Института филологии и межкультурной коммуникации Хакасского гос. университета ХГУ им. Н. Ф. Катанова, г. Абакан; **Н.Я. Сипкина**, канд. филол. наук, сотрудник Института филологии и межкультурной коммуникации Хакасского гос. университета им. Н. Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: sipkina.nina@yandex.ru

ТВОРЧЕСТВО Р.И. РОЖДЕСТВЕНСКОГО В ОЦЕНКЕ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА – НАЧАЛА XXI ВЕКА

В статье «Творчество Р.И. Рождественского в оценке отечественного литературоведения второй половины XX века – начала XXI века» обозначены этапы литературоведческого и критического осмысления художественного наследия поэта-шестидесятника Р.И. Рождественского.

Ключевые слова: творческое наследие, оценка, литературоведение, специфика художественного метода, исследование творческого потенциала, общекультурные итоги.

Одной из главных задач современной отечественной литературной науки в области изучения творческого наследия Р.И. Рождественского является определение специфики основного художественного метода Рождественского, исследование всего его творческого потенциала в связи с общекультурными итогами XX века.

Для решения поставленной задачи необходимо представить общую картину литературоведческого изучения поэтического, лиро-повествовательного, публицистического творчества Р.И. Рождественского. Можно условно выделить несколько этапов литературно-критического осмысления произведений Р.И. Рождественского.

Первый этап – 1950–1960-е гг. Первый этап характеризуется «знакомством» критики с лирическим героем первых опубликованных стихотворений и поэм Р. Рождественского, стремлением определить основные качества его творчества. В литературно-критических статьях предпринимается попытка охарактеризовать творческие начинания поэта, связать их с усвоением опыта В.В. Маяковского, найти истоки поэтического творчества Р. Рождественского. Этот период в изучении стихотворного творчества можно назвать и этапом признания поэта. В 1950–1960 гг. Р. Рождественским было опубликовано множество стихотворений в журналах и газетах (ж. «На рубеже», «Октябрь», «Юность», «Дружба народов», «Знамя», «Литературная Москва» и др.; г. «Литературная газета» «Комсомольская правда», «Московский комсомолец», и др.). Читатели познакомились с поэмами («Моя любовь» (1955), «15 минут до старта» (1959), «Спутник» (1959), «Реквием» (1961), «Письмо в XXX век» (1964), «Поэма о разных точках зрения» (1965), «До твоего прихода» (1967), «Посвящение» (1969)), которые также вызвали множество откликов, замечаний, полемики. Публикуются первые сборники стихов («Флаги весны» (1955), «Испытание» (1956), «Дрей-

фующий проспект» (1959), «Необитаемые острова» (1962). «Ровеснику» (1962), «Сын Веры» (1966), «Избранная лирика» (1966)), которые выходят огромными тиражами и привлекают внимание критиков и литературоведов (Б. Слуцкий, В. Воронов, Л. Аннинский и др.).

Приход в литературу Р. Рождественского, Е. Евтушенко, А. Вознесенского, Б. Ахмадулиной позволил взглянуть на эту «группу» как на единое поколение, увидеть общность их первоначальных идейно-художественных задач, выявить сильные и слабые стороны их позиции.

В наиболее значимых исследованиях творчества Р. Рождественского отмечаются характерные черты его поэзии.

Б. Слуцкий в «Заметках о поэзии Р. Рождественского» выделяет просветительское значение поэтического творчества Р. Рождественского и его соотечественников. Анализируя стихотворения Р. Рождественского, поэт-критик отмечает главный, по его мнению, пафос ранней поэзии Р. – героико-патриотический. По утверждению Б. Слуцкого в стихах Р. Рождественского, прослеживаются традиции, связанные с поэзией Серебряного века: «...наработанный, ясный, демократический, звонкий стих Маяковского 1924–1929 гг., как нельзя более подходил для решения задач, поставленных Рождественским, для ежедневного общения с массовым молодежным слушателем. Однако, Маяковский этот стих выработал, Рождественский его унаследовал. Усилием воли таланта, не разрешая себе вынести в печать свое оптимизм, свои эксперименты, не прерывая связи с читателями, поэт упрямо расширяет культурную почву, из которой растут его стихи» [1, с. 104].

Другой критик, литературовед Вл. Воронов в статье «Мы ещё будем» определил доминанту поэзии: Р.Р. 1950–1960-х гг.: «она в гражданском беспокойстве за людские души» [2, с. 56–69].

Появляются критические работы, в которых сопоставляется творчество Р. Рождественского, Е. Евтушенко, А. Вознесенского. Например, критик и литературовед Лев Аннинский в начале 1960-х в «Заметках о молодой поэзии» [3, с. 198–208] указал на «условность» их «революции в поэзии», подчеркнув ученическое изучение традиций В. Хлебникова, В. Маяковского, М. Цветаевой. Автором статьи был выявлен общий романтический строй лирического мировидения и его издержки в творчестве поэтов-шестидесятников. Взыскательный взгляд критика увидел и «тяжёлый творческий кризис» как следствие потери лирического героя, и изменение характера романтического героя, и появление в их творчестве «незаметных героев», рядового человека.

В целом этот период в изучении творчества Р. Рождественского можно охарактеризовать этапом признания поэта, истолкования его литературной учёбы, ошибок и заблуждений на пути к зрелости.

Второй этап – 1970-е гг. Второй этап критического осмысления творчества Р. Рождественского совпадает с «застойным» периодом «брежневского» правления. В то же время, данный отрезок времени можно определить и как период плодотворной творческой деятельности поэта, тесно связанной с общественной. В это десятилетие Р. Рождественским было опубликовано 13 сборников стихов («Всерьёз» (1970), «Горячий Север» (1971), «Радар сердца» (1971), «Возвращение» (1972), «Линия» (1973), «За двадцать лет» (1973), «Перед праздником» (1974), «Огромное небо» (1975), «Баллада о красках» (1976), «Не просто спорт» (1976), «Голос города» (1977), «Всё начинается с любви» (1977), «Избранные произведения» (1979)), поэма «210 шагов» (1979), две публицистические книги («И не кончается земля» (1971), «Разговор пойдёт о песне» (1979)); сборники песен на стихи Р. Рождественского (1974, 1975 гг.). Поэт традиционно публикует свои стихи в журналах и газетах. Там же активно печатается со своими статьями по вопросам литературы и искусства, рецензиями на сборники стихов поэтов-современников. В данный период Р. Рождественский занимается переводческой деятельностью, является ведущим передачи «Документальный экран» на ЦТ, ведёт активную общественную работу: неоднократно выбирается в состав правления СП РСФСР, СССР, участвует в совещаниях и семинарах молодых писателей, Днях советской литературы в республиках СССР, зарубежных странах, проводит творческие вечера. В 1972 г. ему была присуждена премия им. Ленинского комсомола, а в 1979 году за книгу стихов «Голос города» и поэму «210 шагов» Р. Рождественский удостоен Государственной премии СССР.

Соответственно вырастает и количество критических статей о творчестве поэта. В 1970-е годы поэзию Р. Рождественского анализируют ведущие писатели, критики, литературоведы страны (М. Луконин, К. Симонов, А. Дементьев, М. Тарасов, В. Коротки, Е. Евтушенко, С. Наровчатов, Л. Аннинский, А. Бочаров, А. Михайлов, С. Чупринин, Е. Сидоров и др.). Критические мнения неоднозначны.

По словам писателя, публициста, драматурга Л. Жуховицкого в поэтических произведениях Р. Рождественского 1970-х гг. прослеживаются нравственно-эстетические искания творческой эволюции поэта-шестидесятника – отражение иллюзий и разочарований «застойного» периода: «Его стихи похожи на самогипноз: любовь и дружба, совесть и честь были для него поплавками, позволявшими удержаться, выжить, а его стихи были такими же поплавками для многочисленных читателей» [4, с. 540–551].

Поэт Расул Гамзатов, характеризуя стихотворения и поэмы Р. Р., определил общественную значимость лирического героя – современника поэта: «...он был поэтом в защиту рядовых людей. У него герои были рядовые» [5, с. 552–557]. Поэт Константин Ваншенкин «устанавливает планку» творчества Р. Р., считая, что как поэт Рождественский «не дотягивал до уровня ж. «Новый мир», а остался поэтом ж. «Юности», поэтому не все его творчество принимали» [6, с. 53–55].

Поэт В. Соколов отмечает идентичность стихов и их автора: «Может показаться, что это просто. Нет, это не просто. Это нелегко было в той атмосфере, которая всячески сопротивлялась этому прекрасному свойству поэта – естественности голоса и самобытности жеста. Рождественский не жаловался на давление – он побеждал его. И читатели благодарно принимали его стихи, они видели в их авторе свободного человека... или жаждущего быть свободным... то есть видели в нём своего» [7, с. 73–74].

Писатель В. Аксёнов определил роль поэтов-шестидесятников, которые продолжили свою творческую деятельность и в 1970-е гг. Он считал, что Р. Рождественский, Е. Евтушенко, А. Вознесенский, Б. Окуджава, Б. Ахмадулина – «главная обойма» поэтической России в 1970-х гг. И в то же время, по его мнению, поэты-кумиры 1960-х гг. были вовлечены в процесс постепенного «поглощения властью»: «Конечно, Р. Рождественский не принадлежал никогда к правому лагерю, но, тем не менее, он стал, в конце концов, удобной фигурой для них» [8, с. 98–103].

Писатель, драматург, киносценарист Юлиу Эдлис не воспринял «ложную святость» поэмы «210 шагов»: «Я антисоветский мальчик, рожденный за границей, я не успел быть пионером, у меня свои отношения с советской властью. Для меня всей этой святости нет. Я не понимал, как мог Роберт – честный человек, искренний человек, написать такое» [9, с. 108–114].

По утверждению Е. Евтушенко, поэзия Р. Рождественского обозначенного периода перенасыщена риторичностью: «Я всю жизнь боролся и до сих пор борюсь с риторикой. Это было болезнью нашего поколения, какой-то отравой газетной ...» [10, с. 108–114].

Таким образом, в критических статьях о творчестве Р. Рождественского 1970-х гг. выявляется идейно-художественное своеобразие лирических произведений Рождественского. Достаточно тщательно анализируются наиболее заметные поэмы произведения предыдущих десятилетий (например, «Реквием»), так как именно в них автор «подводит» художественные итоги своей творческой эволюции. Предпринимается попытка определить жанровую специфику рождественского лиро-эпоса, осмысливается специфика его стиля.

Третий этап – 1980-е гг. Третий период исследования творчества Р.И. Рождественского, также как и второй, отличается своей творческой насыщенностью. За этот отрезок времени поэт продолжает публиковать свои стихи в значимых журналах и газетах тогдашнего СССР, поэтические сборники (всего было издано 13 книг – «Семидесятилетие» (1980), «Семь поэм» (1982), «Стихотворения и поэмы» (1981), «Мои года» (1982), «Голос города» (1982), «Выбор» (1982), «Ежедневное чудо – не чудо» (1983), «Это время» (1983), «Стихи. Баллады. Песни.» (1984), «Московская панорама» (1986), «Друзьям» (1986), «За того парня» (1986), «Стихотворения» (1988)), сборники песен на стихи Р. Рождественского (1982, 1987), публицистические книги («Землю спасти» (1983), «Память, память» (1984), «Капля» (1986)). Он занимается переводческой деятельностью, печатается в журналах и газетах со статьями на темы литературы и искусства, пишет рецензии на поэтические и прозаические книги писателей Советского Союза и зарубежных стран. В 1980 г. подготовил к изданию первую книгу В. Высоцкого «Нерв», со своей вступительной статьёй. Продолжает заниматься активной общественной деятельностью: участвует в правлении СП РСФСР, СССР, комиссиях по проведению 100-летнего юбилея со дня рождения А.А. Блока, по проекту новой редакции Устава СП СССР (1987), является председателем комиссий по литературным наследиям В. Высоцкого, М. Цветаевой, О. Мандельштама.

Поэт-переводчик Лев Озеров, вспоминая о совместной с Р. Р. работе комиссии по литературному наследию М. Цветаевой, выделяет уникальные черты в личности и творчестве Р. Р. – принципиальность и целеустремлённость: «Особенно с Р. Рождественским нас сблизил Комиссия по литературному наследию Марины Цветаевой, которую он возглавлял, а я был одним из ее членов. Время было страшное. Шла, хотя и медленная, с оглядками и оговорками, реабилитация Марины Цветаевой. В России вывод из-под запрета крупного художника – дело затяжное и мутное. Нужны десятилетия... Наши с Робертом Ивановичем цели, задачи, планы были просты и ясны: добиться издания одноместника, потом двухместника, потом массового издания. Мы совместно разрабатывали стратегию и тактику борьбы (неточное, но привычное слово) за цветаевское наследие» [11, с. 540–548].

В рамках работы СП СССР по главе делегаций Р. Рождественский выезжает в республики СССР, зарубежные страны с целью проведения Дней советской литературы. Участвует в съездах писателей республик, СССР, семинарах. Проводит творческие вечера поэзии. Выступает на секретариате СП СССР по вопросу об отмене лишения А. Солженицына российского гражданства, восстановление его в членстве СП СССР (1989) и т.д.

Наиболее важным итогом данного периода является системное критическое осмысление поэзии Р. Рождественского, появление литературоведческих исследований о его творчестве, которое вписывается в круг проблем осмысления русской поэзии второй половины XX века («Чем жива литература?» (1986) А. Бочарова, «Публицистика в поэзии» (1988) А. Мальгина, «Эволюция русской рифмы» (1984) «Очерки истории русского стиха» (1984) М. Гаспарова, «Поэзия. Поэтика. Поэт» (1984) Ю. Минералова, «Крупным планом. Поэзия наших дней: проблемы и характеристики» (1983) С. Чуприна и др.). Изучение творчества Р. И. Рождественского становится частью научного осмысления истории русской литературы второй половины XX века – анализ его произведений включается в учебные пособия для студентов и школьников («История русской, советской литературы, 40-е – 70-е годы / Под ред. А. Метченко и др.» (1980), В. Зайцев «Современные русские поэты (40-е – нач. 80-х гг.)» (1983), «Современная советская поэзия» (1988) и др.). Информация о поэте помещается в Краткой литературной энциклопедии (1971). В библиографическом указателе Л. Кременцова «Русская советская поэзия» (1984) приводится краткая биографическая справка о Р. Рождественском.

Критики и литературоведы рассматривают творчество поэта 1980-х гг. в различных аспектах, подчас высказывая противоположные точки зрения о поэзии Р.И. Рождественского.

Литературовед, литературный критик Л. Аннинский выделяет романтизм поэзии Р. Рождественского 1980-х гг. Для критика важны новаторские черты и лидерство Р. Рождественского в поэзии середины XX века: «Он и жанровые рубежи берет первым: и в поэме он продуктивнее, увереннее всех поэтов своего поколения, и песней лучше всех умеет охватить массу. Он словно вехи ставит на краях лирики, как ставит вехи на краях земли и неба; жесткими прямыми углами своих ритмов, ораторской «маяковой» лесенкой, а более всего – открытой и искренней верой в безграничность сил человека» [12, с. 5–30].

Поэт, однокурсник по Литературному институту Марат Тарасов отмечает философичность стихов Р. Р.: «...в описании сиюминутного и резко меняющегося была пластика, в приближении к мировым святыням – Тадж-Махалу или Валааму – не туристский ажиотаж, а ощущение вечности» [13, с. 520–521].

1980-е годы – пик песенной поэзии Р. Рождественского. Его песни – популярны, становятся победителями на различных фестивалях, поются народом (например, песня «Сладка ягода»). Композитор Марк Фрадкин так характеризует этот вид творчества поэта: «Всегда бывает прекрасно, если поэт умеет строфой, строчкой, а иногда одним, единственно нужным словом выразить точную поэтическую мысль, которая становится понятна любому человеку. Такие стихи часто ищут свое продолжение в музыке. Ищут и находят. Такие стихи у Роберта Рождественского» [14, с. 3–5].

Е. Евтушенко с Р. Рождественским были близкими друзьями. Друг-сотоварищ первым из критиков выделил трагические оттенки лирики Р. Р.: «У него огромное было несоответствие его грустных глаз с его маршевыми, бодрими песнями и стихами. Несоответствие с его глазами, обликом и совершенно особым, специфическим, я бы не сказал «черным», но достаточно мрачным юмором. Он был где-то внутри невеселый человек. У него какая-то боль жила нерассказанная. И он ее из себя не выпускал в стихах слишком долго. А потом она начала выходить наружу, эта боль. И тогда получились прекрасные стихи. Он слишком боялся обнаружить эту боль» [10, с. 108–114].

Критик и литературовед Е. Сидоров в статье «Служба поэтического слова» «подытоживает» поэтическую деятельность Р.И. Рождественского 1980-х гг.: «Характерное свойство поэзии Рождественского – постоянно пульсирующая современность, живая актуальность вопросов, которые он ставит перед самим собой и перед нами. Эти вопросы, как правило, касаются столь многих людей, что мгновенно находят отклик в самых различных кругах. Если выстроить стихи и поэмы Рождественского в хронологическом порядке, то легко можно убедиться, что лирическая исповедь поэта отражает некоторые существенные черты, свойственные нашей общественной жизни, ее движение, возмущение, духовные обретения и потери» [15, с. 5–14].

Четвёртый этап – 1990 – второе десятилетие 2000-х гг. Период дальнейшего критического осмысления творчества Р.И. Рождественского. 19 августа 1994 прервался жизненный путь поэта, но его поэзия продолжает своё существование. Если при жизни поэта в начале 1990-е гг. вышли всего три книги («Алёш-

кины мысли» (1991), «Бессонница» (1991), «Пересечение» (1992)), то после смерти, благодаря, прежде всего, стараниям и усилиям его жены А.Б. Киреевой и дочери К.Р. Рождественской, увидели свет 15 поэтических сборников Р. Рождественского («Последние стихи Р. Рождественского» (1994), «Самые стихи» (1995), «Стихотворения» (1997), «Фотография поэта» (1998), «Стихотворения. Поэмы. Эссе» (2000), «Удостоверение личности» (2002, 2007), «Помогите мне стихи» (2000, 2002), «Мгновения, мгновения, мгновения» (2006, 2010, 2012), «Стихотворения» (2006, 2010), «Придёт и к вам любовь» (2006, 2007), «Эхо любви: стихи и песни» (2006, 2007), «Стихи о любви» (2008, 2009), «Твоя и моя земля» (2011), «Алёшкины мысли. Стихи для детей» (2011), «Мы совпали с тобой» (2012)). Несмотря на тяжёлую болезнь, перенесённые сложные операции. Р. Рождественский (в начале 1990-х гг.) продолжает заниматься общественной деятельностью, связанной с секретариатом СП СССР: во главе делегации писателей (А. Киреевой, Л. Аннинского, Н. Ивановой, В. Некляева, Р. Гамзатова, М. Салганика) совершает поездку в Индию по приглашению М. Рамакришны для участия в семинаре на тему «Философия бескорыстного служения» (1990), выступает на дискуссии «Круглого стола» Международного общественного совета «Иностранной литературы» «Художник и власть» (1990), участвует в составлении письма президенту СССР М. С. Горбачёву о необходимости осуждения антисемитизма в стране (1990), выступает на «Круглом столе» по проекту музея О. Мандельштама (1993). Пишет рецензии («Решающий голос» – на книгу М. Чаклаша «Конь в янтаре», «Голубой метеорит» – на книгу Р. Сефа «Голубой метеорит» (1992), на публикацию стихов А. Карвовского), статьи («Вот оно – святое наше воинство: 9 мая Б. Окуджаве исполнилось 70 лет» [16, с. 5–14], «Уходят могикане» [17, с. 15] о народном артисте СССР Р.Я. Плятте), проводит итоговые беседы-интервью («Нам всем крупно повезло» [18, с. 25], «Поэма началась в груди, грудь разорвать грозю...» [19, с. 13–23], «Считаю, что я – дитя войны» [20, с. 5], «Жизнь наша зебастая...» [21, с. 3]).

Во временном отрезке 1990-х – начала 2000-х гг. в литературной критике традиционно присутствует полнота мнений и суждений о завершающем этапе творчества Р. Рождественского. Если до 1994 г. Р. Рождественского по инерции считают поэтом, который стоит «на службе поэтического слова» (А. Мальгин). Яркий пример тому первый в стране объёмный публицистический очерк А. Мальгина «Роберт Рождественский» (1990). Автор «помещает» поэта в рамки соцреализма. Р. Р. выглядит успешным, жизнерадостным поэтом-певцом. Было выгодно замечать оптимистические нотки стихов, ярко их высвечивать, затушёвывать трагические оттенки, которые то там, то здесь прорывались между стихотворных строф (например, «Поэма о разных точках зрения», «Ожидание», книга стихов о любви «Всё начинается с любви» и др.). Например, в стихотворении «Старая записная книжка» (1985) боль звучит в каждой строке, в каждом слове. Поэт оплакивает своих ушедших друзей: «*Рана моя / открывшаяся. / Память моя / святая. / Други мои – товарищи. / Вечные судьбы / мои*». Нежная любовь ощущается в стихотворении «Цирк» (1967). Поэт предлагает читателям почаще приходить в цирк, возвращаться в своё детство, когда искренность и душевные порывы были основой детского существования: «*Цирк не любить – / всё равно, что детей не любить*».

По мнению А. Мальгина «лиро-публицистичность» – главная черта поэзии Р. Рождественского: «... если прислушаться к мнению тех, кто стихи его не любит, выяснится, что раздражает их, как правило, то, что является наиболее сильной стороной его творчества, – принципиальная установка на публицистичность, на актуальный отклик по самым разным проблемам – политическим, социальным, нравственным. Считаю любое появление публицистичности проявлением «конъюнктуры», эти люди не замечают того, что лирика и публицистика в его стихах сплелись, друг без друга немислимы, что социальная наполненность его стиха неизменно подкрепляется глубоко личным, даже интимным переживанием. Это и отличает стихи Рождественского от скороспелых творений тех, кто любой ценой пытается угнаться за злобой дня. И притягивает к нему внимание широких читательских кругов» [22, с. 4].

В справочнике В. Агеносова и К. Анкудинова «Современные русские поэты» Р. Рождественский выступает в роли «публициста, оратора». Отмечая положительные моменты поэтического творчества («композиционная выстроенность», «мастерство рифмовки», «нерегламентированные поэтические размеры»),

авторы справочника всё-таки «навешивают ярлык» на поэта: «Склонность к риторике, пафосу, приводила его (особенно в позднем творчестве) к подмене искреннего чувства псевдопоэтикой» [23, с. 81–82].

После смерти критическое осмысление поэтического наследия Р. Рождественского перешло на новый уровень – Р.Р. признается ведущим русским поэтом второй половины XX века, его начинают считать «мыслителем дум», «совестью» поколения «шестидесятников», «уникумом», обладающим огромной духовной силой. Р. Р. из поэта-оптимиста, как по волшебству, превращается в поэта-трагика, тонко чувствующего все перипетии своего жизненного пути.

Известные литературные критики, писатели, поэты (Л. Аннинский, Ю. Карякин, Л. Лазарев, Л. Озеров, Г. Бакланов, Р. Гамзатов, Б. Окуджава, Е. Евтушенко, А. Вознесенский, А. Дементьев, В. Коротич и др.), характеризую «последние» стихи Р. Р., возводят их в ранг, достигших вершинного мастерства.

Так, писатель Григорий Бакланов один из первых разбивает стереотипное мышление о Р. Р., как о поэте, подверженном «конъюнктуре»: «В эти последние годы, когда непостижимо и далеко не в лучшую сторону менялись люди, Роберт Рождественский утверждался в главном, что изначально было в нем. А это – мужество и порядочность. И все меньше голос трибуна, и все проникновенней голос поэта в его последних стихах» [24, с. 519].

Литературовед, писатель, публицист Юрий Карякин считает Р. Рождественского и его финальные стихи – «народной совестью»: «Для меня эти стихи, в сущности, его посмертная поэма, поэма-завещание, поэма-покаяние, поэма-искупление. Мало таких, кто нашел в себе силы сказать: *«Из того, что довелось мне сделать, / выдохнуть случайно довелось, / может, наберется строчек десять... / Хорошо бы, / если б набралось»*» [25, с. 524–526].

Ю. Карякин выделяет атеистические убеждения Р. Р., но в то же время считает, что его стихи – это его «поэтическая» религия и вера – нравственное устремление к совершенству, к идеалу существования на земле: «Я не буду сейчас говорить об атеизме таких людей, как Б. Окуджава, В. Высоцкий, Р. Рождественский. Но ведь сами их стихи и были их молитвой: *«Помогите мне, стихи! / В этот день и в этот час / я – / не верующий в Бога – / помощи прошу у вас. / Помогите мне, / стихи, / в это самое мновенье / выдержать, / не впасть в неверье. / Помогите мне, / стихи»*. Последние стихи – и помогли, и спасли, и не пустили в клокающую тьму» [25, с. 524 – 526].

Кандидат филологических наук, литературовед, литературный критик Лазарь Лазарев заметил в позднем творчестве Р. Р. ценнейшую черту – «не проходящее удивление перед творчеством»: «Удивительное дело, читая новые стихи, Р. Рождественский волновался как начинающий. Это волнение было рождено высоким чувством ответственности перед Поэзией. Подтверждение этому я нашел в его записных книжках последних лет жизни, которые были напечатаны в «Вопросах литературы» (1995, № 2). Эти записи отличаются пронизательностью мыслей, точностью наблюдений, бесстрашной откровенностью и самоанализом» [26, с. 535–538].

Статья «Зона, незабвенная шестая часть земли» литературоведа и критика Л. Аннинского в какой-то мере подытоживает

поэтическую деятельность поэта-классика, где лирика и поэмы Р. И. Рождественского признаются значимой частью поэтического творчества русской поэзии второй половины XX века.

По мнению Л. Аннинского, Р. Р. выступает хранителем и продолжателем традиции поэзии Серебряного века (А. Блока, В. Маяковского О. Мандельштама, М. Цветаевой).

Критик прослеживает жизненный путь поэта и определяет пафос, главный мотив «поздней» поэзии Р. Рождественского – прощание с «земным путём» и предчувствие чего-то неизведанного на краю физической гибели: «Стихи – о смерти, о подступающей смерти, об ожидании смерти. Можно сказать, попытка итога, последний рывок души: найти в случившемся – смысл. Но более всего, и глубже всего, и глуше – сама борьба души с подступающим небытием: попытка не согнуться. Чисто «рождественская» оборона юмором: *«Тихо летят паутинные нити. / Солнце горит на оконном стекле. / Что-то я делал не так? / Извините: / жил я впервые / на этой Земле»*.

...Была страна, охватывающая шестую часть земного шара. Потом сказали, что это была сплошь – зона. Чтобы это почувствовать надо потерять. Всё потерять. И вернуться в стихи в эту зону, незабвенную шестую часть земли» [27, с. 355 – 358].

Важным итогом данного периода (1990-е – второе десятилетие XXI в.) является возникновение научного **рождественсковедения**, которое начинает изучать творчество Р. Рождественского системно и многогранно. Выходит 21-й том библиографического указателя «Русские писатели. Поэты» (составители: И.В. Алексахина, Н.Г. Захаренко, И.В. Халулаева и др.) (1997 г.), в котором большой раздел посвящен Р.И. Рождественскому. Изданы «Словарь рифм Р. Рождественского» А. Бабакина (2001г.), книга «Удостоверение личности» (2002, 2007 гг.), вместившая в себя стихи Р. Рождественского, воспоминания, статьи о творчестве поэта его современников – писателей и литературоведов. В Хакасском государственном университете им. Н.Ф. Катанова защищена диссертация «Раннее поэтическое творчество Р.И. Рождественского в контексте литературного процесса 1950-х – начало 1960-х гг.» (2010 г.) Н.Я. Сипкиной. В 2011 и 2012 гг. вышли две монографии В.П. Прищепы, Н.Я. Сипкиной «Орфей великой эпохи». Авторы исследуют раннее творчество поэта. Начиная с 2007 года, на малой родине Р. Р., в с. Косиха Алтайского края проводятся Рождественские чтения на базе районной мемориальной библиотеки им. Р. Рождественского. Масштабы чтений расширились до российского уровня. В Косихинском районе учреждена муниципальная литературная премия им. Роберта Рождественского, первыми лауреатами стали авторы первой научной монографии о творчестве Р. Рождественского «Орфей великой эпохи». В книгу впервые включены Летопись жизни и творчества Р.И. Рождественского и Родословная поэта по линии матери и отца.

Таким образом, творчество Р.И. Рождественского – важная часть историко-литературного развития, совпадающая и, в какой-то мере, определяющая общий ход развития русской поэзии 1950-х – 1990-х гг. Можно, с уверенностью констатировать следующий факт – творческая жизнь Р. И. Рождественского продолжается и после физической смерти поэта (август 1994 г.) – уже в наше время – во втором десятилетии XXI века.

Библиографический список

1. Слуцкий, Б. Заметки о поэзии Р. Рождественского. – М., Российский государственный архив литературы и искусства. Ф 3101. Слуцкий, О.л., ред. хр.104, машинопись с подписью автора. 1968 г.
2. Воронов, Вл. Мы ещё будем // Вопросы литературы. – 1965. – № 3.
3. Аннинский, Л. Заметки о молодой поэзии // Знамя. – 1961. – № 9.
4. Жуховицкий, Л. Каждый день хоть кто-нибудь произносит его // Роберт Рождественский: удостоверение личности. – М., 2002.
5. Гамзатов, Р. Поэт // Роберт Рождественский: удостоверение личности. – М., 2002.
6. Ваншенкин, К. Поэзия не умирает // Роберт Рождественский: удостоверение личности. – М., 2002.
7. Соколов, В. О Роберте Рождественском // Роберт Рождественский: удостоверение личности. – М., 2002.
8. Аксёнов, В. Два не очень трезвых бога // Роберт Рождественский: удостоверение личности. – М., 2002.
9. Эдлис, Ю. Это было счастливое время // Роберт Рождественский: удостоверение личности. – М., 2002.
10. Евтушенко, Е. «Мы цапаемся жёстко, мы яростно молчим» // Роберт Рождественский: удостоверение личности. – М., 2002.
11. Озеров, Л. Последние стихи // Роберт Рождественский: удостоверение личности. – М., 2002.
12. Аннинский, Л. Не докричавшийся до ХХХ века. Приход и уход Роберта Рождественского // Р.И. Рождественский. Стихотворения. – М., 2006.
13. Тарасов, М. «А заката не ждять» // Роберт Рождественский: удостоверение личности. – М., 2002.
14. Фрадкин, М. О Р. Рождественском // Песни на стихи Р. Рождественского. – М., 1987.
15. Сидоров, Е. Служба поэтического слова // Р.И. Рождественский. Стихотворения. – М., 1988.
16. Рождественский, Р. Вот оно – святое наше воинство: 9 мая Б. Окуджаве исполнилось 70 лет // Независимая газета. – 1994. – Май.
17. Рождественский, Р. Уходят могикане // Ростислав Янович Плятт: воспоминания друзей и коллег. – М., 1994.
18. Медведев, Р. Цена прозрения. Спец. кор. «Огонька» берёт интервью. – М., 1990.

1. Sluckiy, B. Zametki o poezhii R. Rozhdestvenskogo. – M., Rossiyskiy gosudarstvenniy arkhiv literatury i iskusstva. F 3101.Sluckiy, Op.1., ed. khr.104, mashinopis s podpisuyu avtora. 1968 g.
2. Voronov, V.I. Mii ethyo budem // Voprosih literaturih. – 1965. – № 3.
3. Anninskiy, L. Zametki o molodoy poezhii // Znamya. – 1961. – № 9.
4. Zhukhovitskiy, L. Kazhdihy deni khoti kto-nibudj proiznosit ego // Robert Rozhdestvenskiy: udostoverenie lichnosti. – M., 2002.
5. Gamzatov, R. Poet // Robert Rozhdestvenskiy: udostoverenie lichnosti. – M., 2002.
6. Vanshenkin, K. Poehziya ne umiraet // Robert Rozhdestvenskiy: udostoverenie lichnosti. – M., 2002.
7. Sokolov, V. O Roberte Rozhdestvenskom // Robert Rozhdestvenskiy: udostoverenie lichnosti. – M., 2002.
8. Aksyonov, V. Dva ne ocheni trezvikh boga // Robert Rozhdestvenskiy: udostoverenie lichnosti. – M., 2002.
9. Ehdis, Yu. Ehto biho schastlivo vremya // Robert Rozhdestvenskiy: udostoverenie lichnosti. – M., 2002.
10. Evtushenko, E. «Mii capaemsya zhyostko, mii yarostno molchim» // Robert Rozhdestvenskiy: udostoverenie lichnosti. – M., 2002.
11. Ozerov, L. Poslednie stikhi // Robert Rozhdestvenskiy: udostoverenie lichnosti. – M., 2002.
12. Anninskiy, L. Ne dokrichavshiyjsya do KhKhKh veka. Prikhod i ukhod Roberta Rozhdestvenskogo // R.I. Rozhdestvenskiy. Stikhotvoreniya. – M., 2006.
13. Tarasov, M. «A zakata ne zhdai» // Robert Rozhdestvenskiy: udostoverenie lichnosti. – M., 2002.
14. Fradkin, M. O R. Rozhdestvenskom // Pesni na stikhi R. Rozhdestvenskogo. – M., 1987.
15. Sidorov, E. Sluzhba poehticheskogo slova // R.I. Rozhdestvenskiy. Stikhotvoreniya. – M., 1988.
16. Rozhdestvenskiy, R. Vot ono – svyatoe nashe voivstvo: 9 maya B. Okudzhave ispolnilosj 70 let // Nezavisimaya gazeta. – 1994. – Mayj.
17. Rozhdestvenskiy, R. Ukhodyat mgikane // Rostislav Yanovich Plyat: vospominaniya družey i kolleg. – M., 1994.
18. Medvedev, R. Cena prozreniya. Spec. kor. «Ogonjka» beryot intervyyu. – M., 1990.
19. Maljgin, A. Beseda o poehme. – M., 1990.
20. Shestkov, E. «Schitayu, chto ya – ditya voyjni». Beseda s R. Rozhdestvenskim // Nedelya. –1993. – № 18 (mayj).
21. Semyonov, V. «Zhiznj nasha zebvastaya» // Krasnaya zvezda. – 1993. – 25 iyunya.
22. Maljgin, A. Robert Rozhdestvenskiy. Ocherk tvorchestva. – M., 1990.
23. Agenosov, V. Sovremenniye russkie poehiti / V. Agenosov, K. Ankudinov. – M., 1997.
24. Baklanov, G. Vospominaniya o R. Rozhdestvenskom // Robert Rozhdestvenskiy: udostoverenie lichnosti. – M., 2002.
25. Karyakin, Yu. Dve posmertniye poehmih // Robert Rozhdestvenskiy: udostoverenie lichnosti. –M., 2002.
26. Lazarev, L. Udivlenie pered tvorchestvom // Robert Rozhdestvenskiy: udostoverenie lichnosti. – M., 2002.
27. Anninskiy, L. «Zona, nezabvennaya shestaya chastj zemli // Robert Rozhdestvenskiy: udostoverenie lichnosti. – M., 2002.

к чувствам, песня сближается с переживаниями бесчисленного количества людей и обретает особенный тип жизненных обобщений: «... солдат открывал в услышанной песне будто только ему предназначенное заветное слово... потому что песня была про него и про его жизнь, про его битву с врагом, и прибавлялось с той минуты солдату сил, и начинал он сражаться умнее и решительнее, и мечтать о послевоенной жизни ярче, и тверже верить в то, что она придёт», – писал участник войны Б.П. Маршалов [2, с. 7].

Присутствие искренних непосредственных чувств участников событий придаёт песням высокую степень сублимации. Особенно ярко это проявляется в песнях-некрологах, к которым можно отнести песни о герое Советского Союза генерал-майоре Л.М. Доваторе «*Зачем вы нахмурились, темные ночи...*» [3, с. 57], о командующем 3-м Белорусским фронтом И.Д. Черняховском «*Скрылись за тучами...*» [3, с. 61], об Александре Матросове «*Шумел валдайский темный бор...*» [3, с. 68], о Зое Космодемьянской «*Село родное вышло из тумана...*» [3, с. 180]. Эти песни об известных всей стране людях, они описывают реальные фронтовые события, одновременно типизируя образы героев: песни о Доваторе и Черняховском рисуют образ идеального командира, песни о Матросове и Космодемьянской передают пафос героического подвига.

Обобщение с высоким уровнем типизирования происходит в том случае, когда песня, утратив связь с историческим лицом, живет как песня о безымянном герое. В качестве примера можно привести «Песню о снайперах». Первоначально посвящённая Герою Советского Союза снайперу Николаю Ильину, впоследствии она пелась по всем армейским подразделениям просто как песня о снайперах:

*Ночью на границе
Умолкают птицы,
В тучах прячется луна,
Ветер в поле бродит, –
Снайпера выходят
Истреблять заклятого врага* [3, с. 64].

Иногда в вариантах песни слово «снайпера» заменялось конкретной фамилией выдающегося снайпера данного подразделения, части или полка, как в песне о герое Сталинградской битвы Пётре Гончарове:

*Гончаров выходит
Истреблять заклятого врага...* [3, с. 65].

Примеров героизма, совершенного на войне, было огромное количество, благодаря этому рождается другой тип обобщения: песни о безымянных героях:

*...В те дни враг пытался расширить
Стремительный танков прорыв
Но встали полки у Каширы,
Сердцами столицы прикрыв...* [3, с. 29].

Несмотря на то, что у героев данной песни нет имён, их подвиг связан с определенным участком фронта, с реальными военными действиями, а именно, с защитой Москвы. Образы безымянных героев присутствуют в песнях, отражающих все основные события войны.

Ярко проявляется сублимация в том случае, когда песня, которая изначально пелась о безымянном герое, впоследствии посвящалась конкретному человеку, такова, например, песня «*В чистом поле, поле под ракитой*» (слова М. Исаковского, музыка В. Захарова), получившая повсеместное распространение в партизанской среде. Рассказ в ней ведётся о безымянном партизане, погибшем в борьбе с врагом, но есть варианты, в которых герой наделён конкретным именем, среди них песня о Михаиле Голдышеве «*В чистом поле, поле под ракитой*» [3, с. 176], «*Песня о Заслонове*» [3, с. 178]. Сублимация позволила авторам наполнить данные песни фактическими подробностями. Например, в «*Песне о Заслонове*» не только говорится о том, как погиб герой: «*дядя Костя, командир Заслонов, пулей был прострелен он в бою*», но и указано место гибели партизанского командира: «*Возле Орши роща небольшая*». И в том и другом примере наблюдается сублимация – значительный отход условного образа от того, каким он был в первоисточнике.

Ещё один аспект сублимирования можно связать с возникновением новых вариантов на базе старых народных песен и популярных авторских песен довоенной и военной поры. Это огромный песенный пласт, ставший своеобразной парадигмой для народной творческой среды, на основе которого сформировался тематически новый песенный массив.

Вариативность становится одним из главных законов функционирования песен войны и проявляется в разных формах. Первая, основываясь на традициях, интерпретирует готовый сюжет: «На фронте и в тылу зазвучали песни о Ермаке, Степане Разине, о великих русских полководцах Суворове и Кутузове, песни первой мировой войны и войны гражданской» [4, с. 4]. В связи с этим закономерным актом явилось возрождение среди солдат старых воинских и казачьих песен с их тематикой и стилистическими особенностями: «*За курганом пики блещут*», «*То да сокол и орёл крылатый*», «*Любо, братцы, любо*» и другие. Вариативные элементы в этом случае возникают на основе устойчивой песенной формы с устойчивыми компонентами поэтики, сложившимися в народной практике. Сублимирование происходит через приспособление содержания песен к новым историческим условиям, через дополнение текстов конкретными деталями боевой обстановки, в которой данный песенный вариант возникал. Так, песня гражданской войны «*Смело мы в бой пойдём*» исполнялась в годы войны практически без изменений, только «*белые цепи*» были заменены на «*фашистские*»:

*Вот показались
Фашистские цепи,
С ними мы будем
Биться до смерти...* [4, с. 63].

Другая форма вариативности заключается в создании множества версий на исходный вербальный текст, когда на основе старых песен появляются новые песни с самостоятельной словарной основой. В этом случае наблюдается свободное типологическое воплощение исходного материала, когда текст становится важнейшим структурирующим элементом нового произведения, аккумулируя в себе сюжетную канву первоисточника. Многочисленные варианты альтернативных текстов были созданы в годы Великой Отечественной войны на сюжет песни «Варяг». Меняя тексты, песня обрела новый смысл, оставаясь при этом гимном стойкости и героизму:

*Товарищи, к бою! Рубеж не сдавать!
Горячее время настало.
Немало боёв нам пришлось испытать,
Такого ещё не бывало...*

*...Вот реутся снаряды, и танки гремят,
Над нами стервятники вьются,
Но мы решили: ни шагу назад!
Фашисты сюда не прорвутся!* [4, с. 79].

Не менее ярким является пример с песней «Коногон». В данном случае на основе сюжета о гибели шахтёра создаются новые образы, связанные с гибелью представителей разных родов войск: в песне «*Мы шли на дело ночью тёмной*» [4, с. 73] описана гибель партизана, в песне «*По полю танки грохотали*» [4, с. 76] поётся о гибели молодого краснофлотца, песня «*На поле танки грохотали*» рассказывает о гибели танкового экипажа:

*...По танку вдарил болванка.
Погиб гвардейский экипаж.
Четыре трупа возле танка
Дополняют утренний пейзаж* [5, с. 145].

Во всех представленных примерах обстоятельства гибели героев сублимируются в соответствии с реальными боевыми условиями, в которых приходилось действовать данному роду войск.

Ещё одним распространённым приёмом становится создание песен на любимые напевы. В этом случае создание варианта проходит через создание абсолютно нового текста, сюжет которого отличается от сюжета первоисточника. Как пишет П. Лебедев, «в большинстве случаев авторы стихов сознательно "нацеливались" на знакомую мелодию... Так, уже в первые дни войны Александр Твардовский создаёт "Песню девяного девятой дивизии" с подзаголовком: "На мотив "По военной дороге"» [6, с. 270].

Принцип адаптации популярных в народе песенных мелодий и бытующих напевов является традиционным для фольклора. Известны тексты песен периода Великой Отечественной войны на мотивы песен: «Коробейники» («*Выйду, выйду в ночь глубокую*») [5, с. 95], «По долинам и по взгорьям» («*Партизаны истребляют*») [5, с. 98], «Три танкиста» («*Ты пропой-ка песенку, подружка*») [5, с. 99], «На закате ходит парень» («*На закате ходит немец*») [5, с. 340] и многих других. Например, песня на мотив «Отпрягайте хлопцы коней»:

Отпрягайте, хлопцы, коней
 Да ложитесь сами спать.
 А я буду на дозоре
 Сон ваш зорко охранять,
 Гарнизон когда встряхнули,
 Завязался славный бой.
 Не ушел от вашей пули
 Ни один фашист живой...
 ... В перепутье бед немало
 Довелось вам перенести,
 Но отваги прибавляла
 Вам в боях святая месть... [5, с. 26].

Известная мелодия воплотилась в новом героико-патриотическом сюжете. Текст созданной песни абсолютно отличается от первоисточника, сохранился только запев.

Песни профессиональных поэтов и композиторов на фронтовую тематику: «Любимый город», «Катюша», «Синий платочек», «Землянка», «Огонек», «Темная ночь», «Моя любимая» – также породили огромное количество вариантов. Среди них есть варианты, полностью отличающиеся от исходных текстов. Именно создание песен-переделок с абсолютно новым текстом привело к многообразию сюжетов, созданных на одну и ту же мелодию. Например, песня «Синий платочек» (муз. Г. Петербургского, слова Я. Галицкого) получила необычайно широкое распространение на фронте и в тылу, её тексты варьировались, переделываясь на протяжении всех военных лет. «Новый текст на мелодию данной песни «Двадцать второго июня, ровно в четыре часа» был внесён в записную книжку фронтовика Н.И. Немчинова уже 29 июня 1941 года на Украине, но уже через месяц песня была записана в Ивановской области от бойца А.И. Смирнова» [7, с. 103]. Но это не единственный сюжет песен, исполнявшихся на данную мелодию. В песнях «С крестиком белый платочек» и «Беленький скромный платочек» говорится о медицинских сёстрах, их роли в спасении раненых героев. Первая песня поётся от имени раненого бойца, которого в госпитале выхаживает медсестра:

...Порой ночной...
 Помню больничный покой.

Солнце в закате.
 Был я в палате
 Раненый, слабый, больной.
 Чувства героя к спасительнице, вдохновляют его на борьбу с врагом:

Надо в борьбе за свободу
 Черную свастику смять.
 Шумным мотором, с русским задором
 Буду врага штурмовать [8, с. 23].

В конце песни звучит уверенность в победе и надежда на встречу с любимой. Песня «Беленький скромный платочек» повествует не только о спасении раненого бойца, но и о том, что он дождался Победы и встретил свою возлюбленную:

...Только закончилась битва,
 И под кудрявой сосной
 С девушкой в белом
 Скромном платочке
 Встретился парень-герой!
 – Здравствуй, родная сестрица!
 Вот и остался живой.
 В праздник Победы
 Теперь навсегда уже
 Встретились снова с тобой [8, с. 30].

Основу художественного обобщения в обеих песнях составляет фронтовая реальность: война, тяжелое ранение, выздоровление, возвращение в строй. Минувшая стадия конкретного воспроизведения фронтовой действительности, авторы свободно переходят к широким обобщениям сходных между собой явлений той поры: спасённый боец влюбляется в свою спасительницу – медицинскую сестру, надежда на встречу с любимой вдохновляет его на битву с врагом. Отход от конкретности и перевод художественных обобщений на ступень универсализма является в данном случае результатом сублимации.

Таким образом, сублимирующая работа художественной мысли определяет в песнях периода Великой Отечественной войны и фольклорный процесс, и формирование самого фольклорного произведения, помогает воссоздать реалии освободительной войны и показать её главного героя – воина-освободителя.

Библиографический список

1. Аникин, В.П. Теория фольклора: курс лекций. – М., 2007.
2. И сердцу по-прежнему горько... Песни / сост. Б.П. Маршалов. – Челябинск, 1995.
3. Круглянская, В.Ю. Материалы по истории песни Великой Отечественной войны / В.Ю. Круглянская, С.И. Минц. – М., 1953.
4. Незабываемые годы. Русский песенный фольклор Великой Отечественной войны в записях К.Г. Свитовой. – М., 1985.
5. Народные песни Великой Отечественной войны / составитель А.С. Яreshko. – М., 2012.
6. Лебедев, П. Песни боевых походов. Солдатское песенное творчество Великой Отечественной войны. – Саратов, 1986.
7. Русский фольклор Великой Отечественной войны. – М.; Л., 1964.
8. Родники народные. Песни Красноярского края / сост. К.М. Скопцов. – Красноярск, 1995.

Bibliography

1. Anikin, V.P. Teoriya folklora: kurs lekcij. – M., 2007.
2. I serdcu po-prezhnemu gor'ko... Pesni / sost. B.P. Marshalov. – Chelyabinsk, 1995.
3. Kruplyanskaya, V.Yu. Materialy po istorii pesni Velikoy Otechestvennoy vojny / V.Yu. Kruplyanskaya, S.I. Minc. – M., 1953.
4. Nezabivhaemiye godih. Russkiy pesenniy folklor Velikoy Otechestvennoy vojnyh v zapisyakh K.G. Svitovoy. – M., 1985.
5. Narodniye pesni Velikoy Otechestvennoy vojnyh / sostavitel A.S. Yareshko. – M., 2012.
6. Lebedev, P. Pesni boevikh pokhodov. Soldatskoye pesennoye tvorchestvo Velikoy Otechestvennoy vojnyh. – Saratov, 1986.
7. Russkiy folklor Velikoy Otechestvennoy vojnyh. – M.; L., 1964.
8. Rodniki narodniye. Pesni Krasnoyarskogo kraya / sost. K.M. Skopcov. – Krasnoyarsk, 1995.

Статья поступила в редакцию 18.11.13

УДК 811: 112

Berzina G.P. MULTIVARIABLE DESCRIPTION OF THE CATEGORY CONCESSIVITY IN A COGNITIVE PARADIGM OF RESEARCH. This article is devoted to the problem of multivariable method in description of the concessivity category in a cognitive paradigm. The short characteristic of aspects of concessivity category (anthropological, ontological, gnoseological, onomasiological, semasiological, communicative-pragmatically, social) is offered for the large-scale description the concessivity category with split-level language ontology.

Key words: category, concessivity, aspect, anthropological, split-level, gnoseological, semasiological, ontological.

Г.П. Берзина, канд. филол. наук, доц., проф. каф. иностранных языков Новосибирского военного института внутренних войск им. генерала армии И.К. Яковлева МВД России, г. Новосибирск, E-mail: bgp55@mail.ru

МНОГООБЪЕКТНОСТЬ КАТЕГОРИИ КОНЦЕССИВНОСТИ В КОГНИТИВНОЙ ПАРАДИГМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

В статье систематизируются аспекты исследования категории концессивности в когнитивной парадигме. Предлагается краткая характеристика аспектов рассмотрения категории концессивности: антропологического, онтологического, гносеологического, ономазиологического, семасиологического, коммуникативно-прагматического, деятельностного, социального для масштабного описания категории концессивности, имеющей разноразрядную языковую онтологию.

Ключевые слова: категория, концессивность, аспект, антропологический, разноразрядный, гносеологический, семасиологический, онтологический.

Окружающий мир представлен в сознании человека большим количеством категорий, репрезентирующих опыт освоения этого мира. В последнее время к проблеме категориально-го устройства обращаются все чаще в связи с изучением языковых способов и механизмов представления знаний, среди которых категории играют ведущую роль, поскольку именно категориальные значения занимают ведущее положение в установлении обратной связи между языком и планом концептуального содержания.

Главные усилия лингвистов направлены на выявление категорий, их определение и построение, правил, устанавливающих принадлежность к ним тех или иных языковых единиц. Для лингвистики существенно принятое в философии рассмотрение категорий как наиболее общих форм познания.

Согласно энциклопедическому словарю, языковая категория [от греч. *kategoria*] – в широком смысле – любая группа языковых элементов, выделяемая на основании какого-либо общего свойства; в строгом смысле – некоторый признак (параметр), который лежит в основе разбиения обширной совокупности однородных языковых единиц на ограниченное число непересекающихся классов, члены которых характеризуются одним и тем же значением данного признака ... [1, с. 215].

Исследования в области когнитивной лингвистики и смежных наук подводят к мысли о том, что языковые категории представляют собой определенные концептуальные структуры, или формы осмысления мира в языке. С.Д. Кацнельсон, размышляя о познавательной важности мыслительных категорий, подчеркивал, что категории – это этапы познания мира [2, с. 450]. Н.Н. Болдырев полагает, что языковые категории представляют собой определенные формы осмысления мира в языке, то есть формы языкового сознания и форматы знания особого типа. По способу формирования любая «категория – это концептуальное объединение объектов, или объединение объектов на основе общего концепта» [3, с. 23]. Главную роль, которую играют концепты в мышлении, – это категоризация, позволяющая группировать объекты, имеющие определенные сходства, в соответствующие классы.

Сближение когнитивной и коммуникативной парадигм знания, учет не только логического, но и иррационального начала языка и психической природы его носителя, позволяет более детализировано и многоаспектно представить пространство любой категории, в том числе и категории концессивности. Задачей данной статьи является выделение аспектов описания разноразрядной категории концессивности. Актуальность выбора категории концессивности в качестве предмета исследования обусловлена тем, что общетеоретические задачи современной лингвистики, направлены на комплексное изучение и построение теории крупных семантических, синтаксических и функционально-семантических категорий языка, имеющих разноразрядную языковую онтологию.

Под категорией в ракурсе нашего исследования мы понимаем лингвоментальное образование, представляющее собой совокупность ментальных единиц и их вербальных и невербальных репрезентантов, обладающих общностью когнитивных признаков и фиксирующих результаты познавательной деятельности коллективного и индивидуального сознания.

Анализ лингвистической литературы свидетельствует о том, что категория концессивности постепенно переходит из семантико-синтаксической категории преимущественно с синтаксической базой в разряд межуровневых категорий, которая включает в себя морфологические, лексические, синтаксические составляющие; категория концессивности рассматривается как речевая тактика в общении, выделяются невербальные уступитель-

ные средства. Важным этапом в исследовании уступительных отношений стал переход к изучению их в рамках дискурсивного анализа. Данный этап в изучении уступительных отношений ознаменовался обращением ряда ученых к деятельностно-ориентированному подходу, при котором объектом исследования являлась уступка как дискурсивный феномен [4-7 и др.].

Следовательно, категория концессивности, включенная в языковую картину мира самым непосредственным образом, как универсальная, сложноорганизованная, крупномасштабная семантико-прагматическая категория требует специального исследования с учетом достижений последних лет в области исследования когнитивной лингвистики, семантики, прагматики, психолингвистики, социолингвистики, лингвокультурологии.

Принцип антропоцентризма, или «человека в языке» утверждался в языкознании со времен В. фон Гумбольдта, в работах которого берет свое начало признание человека феноменом, консолидирующим науку о языке. Создаваемая человеком картина мира изначально антропоцентрична: этот мир строится разумом человека, который проецирует реалии объективной действительности, опираясь на свои представления о соотношении индивида и мира. Обращение к человеку, как носителю языка [8-12 и др.], составляет необходимое условие, так как категория концессивности сформировалась в практической, интеллектуальной деятельности людей. Очевиден тот факт, что категория концессивности включена не только в парадигму *познание и язык*, категорию *отношение*, но и в более широкую парадигму *человек – мир – язык*.

Сущность *гносеологического* аспекта категории концессивности заключается в следующем: понятие уступительности используется в качестве гносеологического инструмента в процессе познания картины мира, ее отдельных фрагментов. Познание окружающего мира – всегда длительный процесс, который предполагает известный жизненный опыт, накопление знаний.

Концептуальная система категории концессивности объединяет в себе все типы ментальных сущностей, которые выделяются в процессе познания, актуализируя свой образный, понятийный, схематический, прототипический, фреймовый, метафорический уровни или разные комбинации этих концептуальных сущностей. Становление ментального лексикона в онтогенезе происходит при непосредственном взаимодействии с развитием у человека познавательных процессов, направленных на постижение мира. Параллельно идет осмысление, упорядочение и организация речевого / языкового опыта при помощи интеллектуальных операций, что в итоге приводит к формированию языковых и метаязыковых знаний.

Ономазиологический аспект категории концессивности в языке обусловлен отражательной природой языка и связан, в частности, с решением вопросов: каков уступительный смысл, каково лингвистически релевантное строение уступительной ситуации, как и с помощью каких языковых средств обозначаются уступительные отношения, какой языковой семантической интерпретации они подвергаются при «оязыковлении». При изучении ономазиологического аспекта категории концессивности необходимо двигаться в направлении от объективной действительности к логико-понятийному их отражению и далее к языковой семантической модификации. Ономазиологический аспект переводит категорию концессивности в плоскость внутриязыковой семантики как явления, предопределенного объективной реальностью.

В связи с тем, что для языка существенно разграничение двух действительностей, двух онтологий – внеязыковой (картина мира) и внутриязыковой (языковая картина мира), *онтологический аспект* проблемы категории концессивности охватыва-

ет два ряда вопросов. Первый ряд вопросов касается онтологии уступительных отношений, объекта внеязыковой действительности, который послужил основой для концептуализации и категоризации и стал категориальным концептом категории concessивности, второй ряд вопросов касается языковой интерпретации категории concessивности.

Основными содержательными единицами языковой картины мира являются значение, понятие, концепт. Категория concessивности рассматривается в исследовании в качестве лингвоментального комплекса или сложной многокомпонентной структуры, объединенной на основе категориального уступительного концепта. Уступительный концепт – это свернутая ядерная идея, концентрированная содержательная единица сознания, центральный элемент категории concessивности, сформированный посредством мысленного увязывания осмысленных и обобщенных характеристик объектов, явлений, свойств предметов картины мира, совокупности личностных и социальных отношений.

Язык является средством строения и символической репрезентации различных концептуальных систем, один из способов кодирования и средством передачи содержащихся в них знаний. Это происходит, когда наше чувственное восприятие накладывается на концептуальную репрезентацию, а затем эта концептуальная репрезентация накладывается на языковую репрезентацию.

Категория concessивности репрезентируется как эксплицитными, так и имплицитными вербальными средствами. Репрезентативное поле вербальной категории concessивности включает в себя несколько взаимодействующих между собой областей: уступительность лексическая, уступительность грамматическая. Уступительная лексика отражает онтологические признаки изменения, получая специфическую лексическую, морфологическую и синтаксическую выраженность, что дает основание говорить о ее универсальности и всеприсутственности. Ономастологический аспект учитывает воздействие на семантику языковых единиц с уступительным значением четырех факторов: объективной действительности – субъекта познающего – мышления – языковых категорий и субкатегорий. В ономастологическом плане абстрактная категория concessивности приобретает статус семантической категории.

При семасиологическом изучении категории concessивности предпочтение отдается внутриязыковому – парадигматическому и синтагматическому рассмотрению языковых единиц с уступительным содержанием. В этом большую помощь оказывает термин уступительный концепт, который выступает как интегрирующее начало для объединения множества разноуровневых вербальных и невербальных средств выражения категории concessивности.

С появлением новых подходов к проблеме организации языкового материала (концептуальной интеграции, фреймовой семантики и т.д.) анализ тематической группы глаголов уступительного значения, на наш взгляд, позволяет наиболее четко проследить новые принципы классификации значений тематически родственной лексики.

Коммуникативно-прагматический аспект исследования категории concessивности предполагает изучение способов вербализации уступительного смысла в речи и воздействия высказываний уступительной семантики на адресата в зависимости от тех или иных целей говорящего. С точки зрения лингвистической семантики и прагматики, теории речевых актов, предложения уступительной семантики формируют особый вид речевых актов, которые имеют определенную прагматическую структуру. Специфика данных высказываний обусловлена их явной прагматической направленностью посткоммуникативного воздействия на адресата с целью побуждения к действию (к согласию, к уступке) или к бездействию.

Коммуникативный аспект уступительных высказываний можно представить следующим образом: говорящий сначала делает некоторое утверждение, которое вызывает у слушателя определенные предположения относительно возможных следствий или результатов сообщаемых фактов. Однако своим последующим утверждением говорящий уточняет, корректирует или даже опровергает возможные последствия, которые, по предположению говорящего, ожидает слушающий. Таким образом, второе суждение является в определенной мере неожиданным (относительно первого суждения) для говорящего или адресата.

Суть деятельностного аспекта – рассмотрение любого явления и процесса в его становлении и функционировании сквозь

призму категории деятельности. Основанием такого подхода выступает, естественно, общепсихологическая теория деятельности, а сам подход представляет собою приращение этой теории к изучению и формированию категории concessивности. Деятельностный подход является по своей сути универсальным, поскольку охватывает широчайший спектр познавательных процессов.

Категория concessивности имеет оценочный, аксиологический характер, в котором выражена эмоциональная сторона общественных (социальных) отношений. Стратегия поведения *уступка* выступает средством урегулирования взаимоотношений и поведения людей как определенная побудительная сила, выражая нравственные требования общества с позиций сущего или должного. Понятие «стратегия» определяет сущность мыслительных процессов, которые целенаправленны, систематичны и находятся под внешним контролем сознания.

Авторитет и значимость стратегии поведения *уступка* базируется на принципах, нормах, то есть на силе общественного мнения или самосознании личности. В процессе *нравственного* выбора (*уступать* – *не уступать*) личностно соотносит свой внутренний мир, свою субъективность с миром сущим, это возможно только в мыслительном акте.

Социальный аспект категории concessивности заключается в том, что концепт *уступка* может быть отнесен к концептам, обеспечивающим связь *человек – социум*, так как концепт *уступка* не мог возникнуть в индивидуальном сознании самостоятельно, не опираясь на социальный фон – обобщенные знания социума. Концепт *уступка* несет в себе коллективное знание, результат воздействия того или иного события на человека, положительная или отрицательная оценка этих событий.

Исходя из проведенного обзора аспектов изучения категории concessивности, следует, что при исследовании и описании содержания разноуровневой категории concessивности необходимо учитывать девять взаимосвязанных и взаимообусловленных аспектов ее рассмотрения: *онтологический, ономастологический, семасиологический, коммуникативно-прагматический, деятельностный, нравственный, социальный, антропологический*. Разграничение этих аспектов условно, так как они тесно взаимосвязаны и переплетены.

Перечисленные взаимообусловленные и взаимосвязанные аспекты позволяют рассмотреть категорию concessивности как многокомпонентную структуру, которая имеет сложное иерархическое внутреннее строение, сегменты которой взаимодействуют между собой, при этом каждый сегмент организован по типу центр-периферия. Исходя из задач исследования, в содержании категории concessивности мы условно выделяем четыре сегмента: 1) концептуальный (понятийный); 2) вербально-семантический; 3) коммуникативно-прагматический; 4) невербальный. Такое сегментирование категории concessивности основано на положении, что каждое языковое явление может считаться адекватно описанным и разъясненным только в тех случаях, если оно рассмотрено на перекрестке когниции и коммуникации [13, с. 16].

Особенность *концептуального сегмента* категории concessивности состоит в том, что он представляет собой результат первичного осмысления нового знания, выделения когнитивных признаков предметов, явлений, событий реальной действительности, обобщения и абстрагирования, формирования категориального концепта concessивности. *Вербально-семантический сегмент* категории concessивности – это коммуникативно-релевантная вербализованная часть категории, которая представляет собой семантико-прагматический и лексико-грамматический континуум, единицы которого предоставляют доступ к единицам концептуального уровня.

Коммуникативно-прагматический сегмент категории concessивности представлен различными коммуникативными стратегиями и тактиками, базирующимися на принципе «уступка с определенной целью». Мы выделили следующие виды уступительных коммуникативных тактик в речевом акте: коммуникативная тактика уступка-сближение в переговорном процессе, коммуникативная тактика взаимной уступки (компромисс), коммуникативная тактика уступка за уступку в торговом дискурсе, коммуникативная тактика выжимания уступки, коммуникативная тактика частичной уступки, коммуникативная тактика промежуточной уступки и другие.

Следует отметить, что языковое знание, как результат когнитивного опыта человека, существует в двух формах языка:

вербальной и невербальной. *Невербальный сегмент* категории концессивности включает в себя невербальные коды коммуникации: кинесические (мимика, взгляд, жесты), такесические (прикосновения, рукопожатие), проксемические (положение в пространстве). Невербальные сигналы, подобно словам, используются по-разному и имеют неоднозначное толкование, обладают денотативным (прямым) и коннотативным (ассоциативным) значениями.

К числу константных признаков категории концессивности мы относим следующие: 1) универсальность; 2) содержательная насыщенность, отражающая разные сферы социального опыта, общественной практики и культурных знаний; 3) динамичность, предполагающая непрерывное обновление знаково-го состава категории. Важными характеристиками категории концессивности являются многообразие, многоуровневость, много-

плановость и масштабность. Категория концессивности не существует в сознании человека изолированно, она имеет совместные периферийные области с такими категориями как категории обусловленности, с модальными категориями (модальность, оценка, отрицание), лексическими, морфологическими, синтаксическими и другими категориями.

Таким образом, многоаспектный подход в исследовании категории концессивности позволяет условно интерпретировать содержание языковой категории, определить ее иерархическое строение, поскольку предусматривает систематизацию всех типов знаний, имеющих опору на познавательную деятельность человека. В свете когнитивной парадигмы лингвоментальная категория концессивности рассматривается как отражение определенных пластов человеческого опыта, зафиксированных в языке.

Библиографический список

1. Языкознание. Большой энциклопедический словарь. — М., 1998.
2. Каснелъсон, С.Д. Категории языка и мышления: из научного наследия. — М., 2001.
3. Болдырев, Н.Н. Репрезентация знаний в системе языка // Вопросы когнитивной лингвистики. — 2007. — № 4.
4. Апресян, В.Ю. Уступительность в языке // Языковая картина мира и системная лексикография. — М., 2006.
5. Берзина, Г.П. Функционально-семантическое поле уступительности в современном немецком языке: учеб. пос. к спецкурсу. — Новосибирск, 2007.
6. Кадырова, А.И. Отношения уступительности в современном английском тексте: автореф. дис. ... канд. филол. наук. — М., 1987.
7. Хилалова, Н.Г. Функционально-прагматический аспект блокирующей уступки в контексте бытового конфликтного дискурса в современном немецком языке: автореф. дис. ... кандидата филол. наук. — Иркутск, 2004.
8. Бондарко, А.В. О стратификации семантики // Общее языкознание и теория грамматики. — СПб., 1998.
9. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность. — М., 1987.
10. Кубрякова, Е.С. Что может дать когнитивная лингвистика исследованию сознания и разума человека // Международный конгресс по когнитивной лингвистике. — Тамбов, 2006.
11. Падучева, Е.В. О семантике синтаксиса. Материалы к трансформационной грамматике русского языка. — М., 1974.
12. Серебренников, Б.А. Роль человеческого фактора в языке: язык и мышление. — М., 1988.
13. Кубрякова, Е.С. Об установках когнитивной науки и актуальных проблемах когнитивной лингвистики // Вопросы когнитивной лингвистики. — 2004. — № 1.

Bibliography

1. Yazhkoznaniye. Bolshoy ehnciklopedicheskiy slovarj. — M., 1998.
2. Kasneljson, S.D. Kategorii yazhka i mihsleniya: iz nauchnogo naslediya. — M., 2001.
3. Boldihrev, N.N. Reprezentaciya znaniy v sisteme yazhka // Voprosih kognitivnoy lingvistiki. — 2007. — № 4.
4. Apresyan, V.Yu. Ustupitel'nostj v yazhke // Yazhkovaya kartina mira i sistemnaya leksikografiya. — M., 2006.
5. Berzina, G.P. Funkcionaljno-semanticheskoe pole ustupitel'nosti v sovremennom nemeckom yazhke: ucheb. pos. k speckursu. — Novosibirsk, 2007.
6. Kadihrova, A.I. Otnosheniya ustupitel'nosti v sovremennom anglijskom tekste: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. — M., 1987.
7. Khilalova, N.G. Funkcionaljno-pragmaticheskij aspekt blokiryuthey ustupki v kontekste bihtovogo konfliktного diskursa v sovremennom nemeckom yazhke: avtoref. dis. ... kandidata filol. nauk. — Irkutsk, 2004.
8. Bondarko, A.V. O stratifikacii semantiki // Obthee yazhkoznaniye i teoriya grammatiki. — SPb., 1998.
9. Karaulov, Yu.N. Russkiy yazhik i yazhkovaya lichnostj. — M., 1987.
10. Kubryakova, E.S. Chto mozhet datj kognitivnaya lingvistika issledovaniyu soznaniya i razuma cheloveka // Mezhdunarodnihy kongress po kognitivnoy lingvistike. — Tambov, 2006.
11. Paducheva, E.V. O semantike sintaksisa. Materialih k transformacionnoy grammatike russkogo yazhka. — M., 1974.
12. Serebrennikov, B.A. Rolj chelovecheskogo faktora v yazhke: yazhik i mihslenie. — M., 1988.
13. Kubryakova, E.S. Ob ustanovkakh kognitivnoy nauki i aktualnihkh problemakh kognitivnoy lingvistiki // Voprosih kognitivnoy lingvistiki. — 2004. — № 1.

Статья поступила в редакцию 18.01.14

УДК 81-119

Gogichev Ch.G. THE COGNITIVE MODELS AND THE PROCESS OF THEIR REALIZATION IN IDIOM SEMANTICS.

The article looks at the cognitive models and their role in forming of the categories of the subordinate level. The cognitive models associated with idioms reveal following properties: some of them can be taken as a reason for a further categorization process of an existing class or the meaning expressed by means of idioms can be considered as insufficient for a categorization change.

Key words: cognitive model, categories, subordinate level, idioms, categorization, potential semantic properties.

Ч.Г. Гогичев, канд. фил. наук, доц. каф. делового общения РЭУ им. Г.В. Плеханова, г. Москва,
E-mail: chgo@mail.ru

ПРОЦЕССЫ РЕАЛИЗАЦИИ КОГНИТИВНЫХ МОДЕЛЕЙ В ЗНАЧЕНИИ ИДИОМ

В статье рассматривается процесс формирования категорий субординатного уровня на материале идиом и связанных с ними когнитивных моделей. Соотнесение объекта/категории с когнитивным классификатором происходит в сигнификате, здесь осуществляется активация потенциальных когнитивных моделей, их потенциальный статус доказывается существованием субкатегорий, представляющих собой результат рекатегоризации соответствующей категории базового уровня. Не все потенциальные когнитивные модели могут служить основанием для образования нового класса, существуют категоризирующие и некатегоризирующие когнитивные модели.

Ключевые слова: идиомы, когнитивные модели, сигнификат, субкатегория, категоризация, когнитивный классификатор.

Исследование концептуальной системы, лежащей в основе семантики языковых единиц предполагает обращение к категориям, их структуре и признакам. В рамках когнитивной парадигмы сложилось понимание категории как отражения в сознании некоторого объекта в виде признаков, выраженных в денотате соответствующей языковой единицы и связанных с ним представлений, оформленных как когнитивные модели (в понимании Дж. Лакоффа). Каждая категория имеет как непосредственно связанные с ней когнитивные модели, так и потенциально относимые к ней представления. Например, для категории **человек** непосредственно связанными представлениями являются физические характеристики, обладание органами чувств. На основании этих признаков производится первичная категоризация объекта человек, представляющая собою некоторый образ, выраженный, например, на дорожных знаках или иных местах, требующих общего обозначения человека и когнитивные модели, отражающие общие свойства объекта, например, способность дышать. Категоризованный таким образом объект связан также с набором потенциальных характеристик (когнитивных моделей), являющихся основанием для дальнейшей (*вторичной*) категоризации этого объекта или его рекатегоризации/декатегоризации (*ни рыба, ни мясо*), т.е. процесс категоризации не заканчивается формированием некоторого класса, в дальнейшем происходит взаимодействие образованного класса с другими элементами концептуальной системы, что приводит к структурированию категории, образованию субклассов или участию данной категории в развитии другой категории, например, в рамках процесса метафоризации [1].

Целью нашей работы является исследование процессов обработки уже существующих категорий на материале идиом.

Экспликация некоторого признака в идиомах призвана «отдать» категоризацию слушающему для того, чтобы не возникала необходимость верификации мнения говорящего. Представление признака/когнитивной модели, необходимой для категоризации явления слушающим происходит путем отсылки к некоторым свойствам объекта, которые могут быть когнитивными моделями, связанными с денотатом, признаками денотата, моторной функцией, связанной с рассматриваемой категорией или выводом, связанным с образом, представленным во внутренней форме. Актуализация признака зависит от гештальта, в который включен денотат вспомогательного компонента. Как отмечал В.И. Абаев: «Именно в силу различий в мышлении, в мировоззрении мы видим часто, что одно и то же, по своей объективной сущности, явление или отношение может выражаться в различных средах совершенно различными способами и наоборот. Различие заключено, разумеется, не в ощущении, а в осознании. По свойствам нашего сознания, отражающим свойства самой действительности, никакое новое явление или отношение, будучи нами воспринято в опыте, не остается изолированным, отделенным стеной от всего предшествующего опыта. В процессе осознания и наречения оно вводится нами в те или иные, прежде выработавшиеся семантические комплексы и таким образом занимает свое место в системе всей нашей осознанной, идеологизированной практики. ...Независимо от нашего желания, в осознании и наречении нами вещей, явлений и отношений выявляется наше общественно детерминированное мышление, мировоззрение, идеология [2, с. 47]. Если, например, денотат вспомогательного компонента включен в гештальт «тонкие вещи», то следует предполагать реализацию признаков денотата, а не когнитивных моделей, связанных с ним. Важно отметить также порядок расположения компонентов в гештальте: на последующий компонент могут переноситься некоторые признаки предыдущего или месторасположение компонента может определять его признаки (ср. надпись на стадионе: gut – besser – Paulaner).

Роль вспомогательного объекта метафоры, в отличие от распространяемого мнения, может заключаться не только в экстракции некоторых его признаков, но и в «импорте» отношения этой категории к другой категории, т.е. признака внешнего отношения данной категории, а также, например, пресуппозиции. Например, в осетинской идиоме *йж тасжй бындз ратжжын джр нж ундзы* (мимо него даже муха пролететь боится) класс, представляемый компонентом *бындз* (муха), сформирован для ре-

ализации востребованной культурой категории «безобидные вещи» и отношения к ней референта представленного идиомой значения. Идиома в данном случае выражает негативное отношение к данному классу, результатом чего является категоризация объекта в класс «галиу».

Процесс образования новых категорий на основе уже существующих элементов концептуальной системы мы называем рекатегоризацией. Рекатегоризацию можно определить как подвид категоризации/классификации, сущностной характеристикой которого является более жесткий путь классификации – если при первичной категоризации объект можно отнести к огромному количеству категорий на основании огромного количества признаков, то при рекатегоризации категорий-целей гораздо меньше, и они располагаются на суперординатном или субординатном уровне по отношению к исходному классу – например, неизвестный объект можно классифицировать как стол, стул или холодильник, однако, уже категоризованный объект, к примеру, «человек» к классу холодильников уже никак нельзя отнести. Вторичная категоризация или рекатегоризация является ключевым порождающим основанием для формирования идиом и единиц вторичной номинации. Первичная категоризация может быть обусловлена как наличием явления в окружающем мире, а, следовательно, и соответствующей категории в сознании, так и ментальными артефактами, такими как *изящество*, а вторичная категоризация вызвана проявлением у объекта одного из потенциально реализуемых признаков/когнитивных моделей и необходимостью их фиксации и, следовательно, рекатегоризации объекта. Например, в приведенной метафоре, свойство «незаметность», ассоциируемое с вспомогательным объектом «Бен Ладен», приводит к образованию субкатегории в классе «банкноты, относящиеся к валюте евро»:

Купюры в €500 по прозвищу «Бен Ладен» могут изъять из оборота

Аналитик Bank of America Асанасиос Вамвакидис предложил Европейскому центральному банку вывести из обращения купюры достоинством в €500, получившие прозвище «Бен Ладен» за то, что все знают об их существовании, но многие никогда их не видели, пишет The Wall Street Journal.

(Новости на mail.ru [3/p]. – П/д: <http://news.mail.ru/politics/12683113/?frommail=1> (дата обращения 19.10.2013).

Потенциально реализуемая и релевантная для рекатегоризации когнитивная модель обусловлена особенностями данной культуры [3] и, в отличие от первичной категоризации носит характер о б у с л о в л е н н о с т и, поскольку обработка категории происходит на основе ее соотношения с когнитивными классификаторами. (Дж. Лакофф, З.Д. Попова, И.Д. Стернин). Реализация отношения «категория – когнитивный классификатор **вес, рост**» для класса «человек» на основании небразных лексических средств приводит к субкатегоризации типа «толстый человек», «высокий человек», а образность, в особенности, привлечение сложных образов, представленных во внутренней форме идиом, «уводит» категоризацию объекта на самые нижние уровни концептуальной системы, где к значению присоединяются дополнительные семантические признаки и разные типы оценочности, например, «облитый ванильным мороженым Чингисхан»:

Рак-богомол – одно из самых удивительных созданий подводного мира. Он выглядит просто великолепно и обладает невероятной способностью различать огромное количество цветов, которые не может видеть человек. И при этом рак-богомол – совершенная машина убийства. Он как будто облитый ванильным мороженым Чингисхан (Fishki [3/p]. – П/д: <http://fishki.net/comment.php?id=136179> (дата обращения 12.04.2013).

Положение о детерминированности восприятия не отрицает реальности концептуальной системы: «Система лексики формируется как результат обработки нашим сознанием материала реальной жизни и реального мира. Эта обработка, включающая операции селекции, обобщения и классификации, бывает разной в зависимости от уровня общественного и культурного развития. Но она никогда не отрывается от своей почвы: от реального мира и происходящих в нем явлений» [2, с. 41]. Соотнесение объекта/категории с когнитивным классификатором может

диктоваться необходимостью выработки сценария поведения по отношению к объекту, выявления способа взаимодействия с ним. Такое соотнесение происходит в сигнификате – одном из основных блоков значения, на который воздействует когнитивный классификатор. Здесь осуществляется активация когнитивных моделей, которые, в отличие от задействованных структур, находятся в потенциально активном состоянии. Их потенциальный статус доказывается существованием субкатегорий, представляющих собой результат рекатегоризации соответствующей категории базового уровня, образующейся вследствие активации некоторой потенциальной когнитивной модели, например, человек (категория базового уровня) – **коломенская верста** (субкатегория, являющаяся результатом активации потенциальной когнитивной модели – «объект очень высокого роста»).

Процедура рекатегоризации может быть представлена следующим образом: активируется когнитивный классификатор, относящийся к некоторой категории, обладающей потенциальными когнитивными моделями, характеризующими разное отношение к когнитивному классификатору, после выявления этого отношения происходит рекатегоризация объекта и пересмотр функций применимых к нему. Например, в осетинском языке одним из когнитивных классификаторов категории «человек» является концепт «**æгъдау**» (прибл. обычай, порядок), в сигнификат (состав когнитивных моделей) этой категории входят потенциальные когнитивные модели «объект соблюдает/не соблюдает **æгъдау**». Оказываясь в ситуациях, регулируемых **æгъдау**, человек дает основания для фиксации своего отношения к данному регулятору и, следовательно, для соответствующей рекатегоризации и изменения отношения окружающих к себе. В процессе рекатегоризации образуется субкатегории «**æгъдауджын/æнæгъдау адæймаг**» (прибл. порядочный/непорядочный человек), в структуре которых происходят изменения, отражающиеся как в денотате, так и в сигнификате выражающих эти субкатегории языковых единиц. Прежде всего, это, как известно, более насыщенный признаками денотат. Кроме того, это, напротив, сокращенный сигнификат – меньший набор когнитивных признаков, и расширенный спектр эмоциональных отношений.

Однако не все потенциальные когнитивные модели могут служить основанием для образования нового класса. Мы выделяем категоризирующие и некатегоризирующие когнитивные модели. Отличие вторых от первых заключается в темпоральности представленного и предсказуемого объекту признака, например, идиома, описывающая рост человека, является категоризирующей, см. **коломенская верста**, а осет. **æхсгæ каст фæкæнын** – бросить на кого-либо быстрый взгляд – не является основанием для категоризации объекта, так как элемент «действие» структуры «объект – действие», представленный значением данной идиомы, выражен темпоральным признаком, не влияющим на категоризацию объекта. Когнитивные модели, находящиеся в области потенциальных признаков, актуализируются при соотнесении с когнитивными классификаторами, на их основании происходит первичная категоризация (на базовом уровне категоризации), а в дальнейшем и последующая категоризация, обуславливающая движение объекта вниз по уровням концептуальной системы в процессе насыщения признаками. По мнению Н.Д. Арутюновой: «Суть предиката состоит в обозначении и оценке статических свойств и динамических проявлений предметов действительности, их отношений друг к другу» [4, с. 10]. Суть предиката, выраженного идиомой заключается в э к с п л и к а ц и и р е к а т е г о р и з у ю щ е й к о г н и т и в н о й м о д е л и, например, в предложении *Петя идет в школу* (обозначение некатегоризирующих динамических проявлений) нет никаких оснований для рекатегоризации Пети – он остается самим собой, а в предложении *У Пети семь пятниц на неделе* или *Петя – голова садовая* (обозначение категоризирующих динамических проявлений) дает основание для отнесения субъекта высказывания к субкатегориям «легкомысленный человек» и «рассеянный человек» соответственно.

Таким образом, процедуру обработки когнитивной модели, выраженной во внутренней форме идиом можно представить

следующим образом: *называние признака/когнитивной модели (релевантного в данной культуре, соотносимого с одним из когнитивных классификаторов) – обращение к геишта-ту, в который включен признак/когнитивная модель/денотат – предикация признака в когнитивную структуру исходной категории – рекатегоризация/субкатегоризация.*

Процесс обработки категоризирующих и некатегоризирующих когнитивных моделей представлен, например, в романе Н.В. Гоголя «Мертвые души», когда возникает необходимость категоризации некоторого объекта: даны образцы когнитивных моделей, привлекаемых для рекатегоризации человека (в каком тулупчике ходит, и к какой Аграфене Ивановне наведывается, и что любит покушать), образуется авторская категория (дама, приятная во всех отношениях), называются ее признаки (когнитивные модели), послужившие основанием для образования этой категории (это название она приобрела законным образом, ибо, точно, ничего не пожалела, чтобы сделаться любезною в последней степени), несмотря на то, что существовали признаки, препятствовавшие подобной категоризации (Хотя, конечно, сквозь любезность прокрадывалась ух какая юркая прыть женского характера! и хотя подчас в каждом приятном слове ее торчала ух какая булавка! а уж не приведи бог, что кипело в сердце против той, которая бы пролезла как-нибудь и чем-нибудь в первые), однако, следующие основания для окончательного решения все-таки перевешивают (Но всё это было облечено самою тонкою светскостью, какая только бывает в губернском городе. Всякое движение производила она со вкусом, даже любила стихи, даже иногда мечтательно умела держать голову, и все согласились, что она, точно, дама приятная во всех отношениях):

«В этом доме жила искренняя приятельница приехавшей дамы. Автор чрезвычайно затрудняется, как назвать ему обеих дам таким образом, чтобы опять не рассердились на него, как серживались встарь. Назвать выдуманною фамилиею опасно. Какое ни придумаю имя, уж непременно найдется в каком-нибудь углу нашего государства, благо велико, кто-нибудь носящий его, и непременно рассердится не на жизнь, а на смерть, станет говорить, что автор нарочно приезжал секретно с тем, чтобы выведавать всё, что он такое сам, и в каком тулупчике ходит, и к какой Аграфене Ивановне наведывается, и что любит покушать. ... А потому, для избежания всего этого, будем называть даму, к которой приехала гостья, так, как она называлась почти единогласно в городе N., именно дамою приятною во всех отношениях. Это название она приобрела законным образом, ибо, точно, ничего не пожалела, чтобы сделаться любезною в последней степени. Хотя, конечно, сквозь любезность прокрадывалась ух какая юркая прыть женского характера! и хотя подчас в каждом приятном слове ее торчала ух какая булавка! а уж не приведи бог, что кипело в сердце против той, которая бы пролезла как-нибудь и чем-нибудь в первые. Но всё это было облечено самою тонкою светскостью, какая только бывает в губернском городе. Всякое движение производила она со вкусом, даже любила стихи, даже иногда мечтательно умела держать голову, и все согласились, что она, точно, дама приятная во всех отношениях. Другая же дама, то-есть приехавшая, не имела такой многосторонности в характере, и потому будем называть ее: просто приятная дама» [5].

В заключение хотелось бы сформулировать выводы из проведенного анализа: вторичная категоризация или рекатегоризация является ключевым порождающим основанием для формирования идиом и единиц вторичной номинации; соотнесение объекта/категории с когнитивным классификатором происходит в сигнификате, здесь осуществляется активация потенциальных когнитивных моделей, их потенциальный статус доказывается существованием субкатегорий, представляющих собой результат рекатегоризации соответствующей категории базового уровня; не все потенциальные когнитивные модели могут служить основанием для образования нового класса, существуют категоризирующие и некатегоризирующие когнитивные модели. Отличие вторых от первых заключается в темпоральности представленного и предсказуемого объекту признака.

Библиографический список

1. Гогичев, Ч.Г. О структуре классов «Интеллект человека» в немецком и осетинском языках // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 3.
2. Аббасов, В.И. Язык как идеология и язык как техника / Избранные труды. – Владикавказ, 1995. – Т. 2.
3. Гогичев, Ч.Г. Культура в семантике идиом // Вестник Северо-Осетинского государственного университета им. Коста Левановича Хетагурова. – 2010. – № 1.

4. Арутюнова, Н.Д. Язык и мир человека. – М., 1998.
5. Гоголь, Н.В. Мертвые души. – Т. 1. [Э/р]. – Р/д: http://az.lib.ru/g/gogolx_n_w/text_0140.shtml

Bibliography

1. Gogichev, Ch.G. O strukture klassov «Intelлект cheloveka» v nemeckom i osetinskom yazihkakh // Mir nauki, kul'turihi, obrazovaniya. – 2011. – № 3.
2. Abaev, V.I. Yazihk kak ideologiya i yazihk kak tekhnika / Izbrannihe trudih. – Vladikavkaz, 1995. – Т. 2.
3. Gogichev, Ch.G. Kul'tura v semantike idiom // Vestnik Severo-Osetinskogo gosudarstvennogo universiteta im. Kosta Levanovicha Khetagurova. – 2010. – № 1.
4. Arutyunova, N.D. Yazihk i mir cheloveka. – М., 1998.
5. Gogolj, N.V. Mertvihe dushi. – Т. 1. [Eh/r]. – Р/д: http://az.lib.ru/g/gogolx_n_w/text_0140.shtml

Статья поступила в редакцию 18.01.14

УДК 811.161.1'28

Gorovaya I.G. CONCEPTUAL FIELD OF «FAITH» AND ITS REPRESENTATION IN THE DIALECTAL PICTURE OF THE WORLD URAL COSSACKS. The Article is devoted to nuclear and peripheral concepts in the field of conceptual structure of «Faith», the analysis of means of conceptual representation of the field «Faith» in the dialect worldview of Ural Cossacks.

Key words: concept, conceptual field, dialectal picture of the world, faith, Ural Cossacks.

И.Г. Горовая, канд. филол. наук, доц. каф. русской филологии и методики преподавания русского языка, Оренбургского гос. университета, г. Оренбург, E-mail: nik1965@yandex.ru

КОНЦЕПТУАЛЬНОЕ ПОЛЕ «ВЕРА» И ЕГО РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ В ДИАЛЕКТНОЙ КАРТИНЕ МИРА УРАЛЬСКИХ КАЗАКОВ

Статья посвящена выявлению ядерных и периферийных концептов в структуре концептуального поля «Вера», анализу средств репрезентации концептуального поля «Вера» в диалектной картине мира уральских казаков.

Ключевые слова: концепт, концептуальное поле, диалектная картина мира, вера, уральские казаки.

Современное языкознание характеризуется становлением новой научной парадигмы, отмеченной возрастанием роли антропоцентрического, когнитивного и культурологического подходов к изучению языка. В связи с этим внимание исследователей сфокусировано на отражении в языке человеческого мировосприятия, на языке как орудии создания, трансляции, хранения и передачи языковых и культурных традиций (Н.Д. Арутюнова, Н.Н. Болдырев, А. Вежицкая, С.Г. Воркачев, В.З. Демьянков, В.И. Карасик, Ю.Н. Караулов, В.В. Колесов, Е.С. Кубрякова, В.А. Маслова, З.Д. Попова, И.А. Стернин, В.Н. Телия, Р.М. Фрумкина и др.).

Частью общей национальной картины мира, выразителем национального мироощущения является диалектная языковая картина мира, которая имеет не только общие с национальной, но и «особенные, проявляющиеся в характере восприятия окружающего мира диалектным сообществом и в особенностях языковой репрезентации этого мира» [1, с. 68]. Так, диалектная картина мира обладает индивидуальным набором концептов, общенациональные концепты зачастую получают иную степень концептуализации и место внутри концептосферы. В связи с этим реконструкция отдельных фрагментов диалектной картины мира остается актуальной.

Целью нашего исследования является выявление ядерных и периферийных концептов в структуре концептуального поля «Вера» и анализ средств его репрезентации в диалектной картине мира [8] уральских казаков.

На формирование диалектной картины мира Урала оказали влияние многие факторы [2; 3], которые привели к тому, что был сформирован особый диалект уральских казаков с единством структурных элементов и богатым словарным составом. Именно лексический пласт, зафиксированный в составленном на материале современных говоров и письменных источников «Словаре говоров уральских (яицких) казаков» [4] отражает представление казаков о мире.

В диалектной картине мира уральских казаков концепт «Вера», являющийся одним из ключевых для понимания русского менталитета как специфического отношения к миру его носителей, репрезентируется посредством разнообразных способов номинации в рамках того или иного концептуального поля. Под концептуальным полем, вслед за Е.В. Добровольской [5, с. 16], мы понимаем совокупность семантически связанных

и экстралингвистически обусловленных элементов, представляющих в диахронии и синхронии фрагмент концептуальной системы говорящего социума, который отражает этническую шкалу ценностей, действующие культурные коды. Наиболее яркие и значимые для народа ассоциации составляют ядро концепта, а менее значимые – периферию. В разряд ядерных конструкторов поля также попадает словообразовательное гнездо с исходным именем исследуемого концепта.

В толковых словарях русского языка слово «вера» трактуется как «1. Твердая убежденность в осуществлении чего-либо; уверенность в исполнении ожидаемого. 2. Уверенность в положительных качествах, достоинствах и т.д. кого-л. 3. Убежденность в реальном существовании бога (или чего-л. сверхъестественного, фантастического, связанного с ним) как основа мировоззрения и психологии религиозного человека» [6, с. 106].

В философии под верой понимается центральная мировоззренческая позиция и одновременно психологическая установка, включающая принятие определенных утверждений (например, о бытии и природе божества) и решимость придерживаться этих догматов вопреки всем сомнениям, оцениваемым как «искушения»; личное доверие к богу как устройству жизни верующего, его руководителю, помощнику и спасителю во всех конкретных ситуациях, посылающему страдания и предъявляющему трудные требования для блага самого верующего; личную верность богу, на «служение» которому верующий отдает себя [7].

На основе анализа словарных дефиниций и лексем, зафиксированных в «Словаре говоров уральских (яицких) казаков» нами были выделены следующие компоненты, структурирующие концептуальное поле «Вера»: «вера», «бог», «святые», «духнопокровители», «человек верующий», «служители культа», «праздники, даты народного календаря», «старообрядчество», «святые места», «устройство храма» и др..

В центре этого поля находится концепт «вера», который дает ему имя, организует его и притягивает к нему другие концепты.

Ядро концепта «Вера» составляют лексемы *вера* и *вероисповедание*. Так, лексема «вера» в «Словаре говоров уральских (яицких) казаков» трактуется как «вероисповедание» (например: «Три веры: 1) благословенская, 2) бессвященская – мы, 3) священная – московская (постригание, довершение происходили)», «Две веры: старообрядческа и церковна», «Старообрядцы московской веры», «Отдали меня замуж за часовина, не нашей

веры», «Тогда (прежде) веры московской были, а потом православною». Лексема *вероисповедание* имеет значение 'вера' (на-пример: Она одной вероисповедании, пусть ее и засвятивают!).

Данные лексемы встречаются также в устойчивом сочетании *производить в веру* ('обращать в веру'), а также в глаголе *веровать* ('быть религиозным'), образованном от имени существительного «вера».

Ядерный концепт «бог, святые» представлен лексемами *андел* ('ангел, календарный святой по церковным святым'), *архандил* ('архангел'), *Богородица*, *Бугуродица* ('у христиан название матери мифического бога Христа; молитва, обращенная к Богородице'), в выражении *Богородицу вязать* ('читать молитву «Богородица»'), *божички* ('божки', например: Тебе, Никола, два поклона, а тебе, Спас, — один раз, а вы, божички, не прогневайтесь на нас) и др.), а также имена прилагательные *андельский* ('ангельский') *архангельский* ('монашеский'), *божественный* ('верующий, религиозный'), *божий* ('богослужебный, предназначенный для бога'), в выражении *божье масло* ('лампадное масло') и наречие *боженьки* 'в междометном восклицании-клятве ей боженьки! Например: Стариков очень боялись: не поздороваться — ей боженьки беда!

К ядру концептуального поля «Вера» относится также концепт «духи-покровители», представленный лексемами, имеющими оценочный компонент значения «положительное»: *Домовушка* ('по суеверным народным представлениям, дух, покровительствующий дому, домовый'), *Бабушка* ('почетный титул «праматери уральских казаков» Гугнихи), *Гугниха* ('имя легендарной «праматери» уральских казаков') и др.

Согласно преданию, казаки перед походом убивали жен и детей, дабы не обрекать их на плен и мученическую смерть. Атаман Василий Гугня не смог поднять саблю перед любимой женой-татаркой. С тех пор этот обычай был утрачен, Бабушка Гугниха, первая жена Гугнихи, допущенная в казачий быт, стала как бы родоначальницей непрерывного казачьего рода на Яике. Бабушка Гугниха почиталась уральскими казаками как святая. Обязательный тост на любом застолье — за Горыныча (Урал) и Бабушку Гугниху.

Концептуальное поле «человек верующий» включает концепт «человек верующий» (*белец* ('живущий в монастыре, но еще не постриженный в монахи'), *блюдник* ('человек, строго соблюдающий все религиозные предписания, обряды и правила'), *богомольщик* ('молящийся, паломник') и др.), концепт «качества верующего человека» (совесть, честь, честность, целомудрие, любовь, сострадание, пожертвование, гостеприимство, трудолюбие: *гомоюн* ('труженик; человек, не любящий сидеть без дела'), *гостеприимчивый*, *жалливный* ('жалостливый, сострадательный'), *жаловать* и др.), концепт «служители культа» (*отец благочинный* ('священник, выполняющий административные обязанности в православном управлении'), *головиц* 'регент на клиросе', *игуменша* ('игуменья') и др.), а также ассоциативно связанные лексемы *богоданный* ('законный, освещенный церковью'), *богодуховенный* ('богослужащий'), *вселетая* ('всеми прославляемая'), *блюсти* ('соблюдать, хранить обычаи, предписываемые старообрядческими законами; сохранять верность мужу (о жене)'), *говеть* 'поститься, постничать, ходить на исповедь'), *дать молебен* ('отслужить молебен'), *дотягивать* ('при чтении церковных книг четко произносить концы слов; полностью воспроизводить старинный напев со всеми присущими ему модуляциями голоса'), *на голос читать* ('читать нараспев') и др.

В данной группе можно выделить лексемы с эмоционально-оценочным компонентом значения. Так, в концепте «служители культа» встречаем слово *блинохват*, имеющее оценочное значение «отрицательное» ('о лицах духовного звания, бывших семинаристах', 'презрительное название представителей духовенства и учащихся духовных училищ').

Концепт «честность, целомудрие» представлен метафорой *аленький цветочек* ('невеста, сохранившая целомудренность;

в казачьем фольклоре вообще невеста'), *буянташечка*, а также выражениями *сорвать буянташечку* ('нарушить девичье целомудрие'), *бить стакан* ('разбить стакан (или рюмку) — символический прием, свидетельствующий о «честности» невесты').

Ассоциативно в эту группу можно отнести также периферийные концепты «святые места» (*Аристань*, *Иордань*, *Ярдань*, а также имя прилагательное *ярданский* ('взятый из Иордани') и др.) и «устройство храма» *царские двери* ('царские врата» в православной церкви').

Наиболее объемным является околядерный концепт «праздники, даты народного календаря», который объединяет лексемы, называющие народные, календарные, сельскохозяйственные даты, а также религиозные праздники. Наряду с фонетическими вариантами слов в словарь включены также грамматические варианты (имена прилагательные (относительные, притяжательные), образованные от имен существительных): *Алексеев день* (Алексей), *Арина*, *Благовещение*, *Борис и Глеб* (Борис), *Введенный* (Введение, Введенье), *Вербини* (Вербное Воскресенье, Вербна), *Встретенье* (Встречня), *Госпожинки* (госпожинский), *Грачевник* (Герасим-грачевник, грачиный, грачий, грачевый; грачиный праздник), *Грипина* (Агрипина), *Дарья*, *Евдокия*, *Егорий* (Егоров, Георгиев, егорьевский), *Жаворонок* (жавороночек), *Здвижение* (Воздвижение), *Ивана Купала*, *Иван постный*, *Илья* (ильинский), *Троица* (Венки) и др.

Концепт «старообрядчество», отражающий религиозные представления казаков, также входит в ядро концепта «вера» и включает лексемы, в числе которых названия старообрядческих сект и их членов: *австриец* (австрийский) (старообрядец австрийского толка, «австрийской веры», имеющий отношение к религиозной секте «австрийцев»), *белокриницкий* (старообрядческая секта), *беспоповец* (беспоповка, беспоповичинский) (член старообрядческой секты, не признающей священства), *бессвященский* (не признающий священства), *благословенец* (благословенский) (старообрядец, принадлежащий к секте благословенцев), *благословенный* (старик-старообрядец, получивший благословение совершать религиозные обряды), *дырник* (член религиозной секты, дыркиной веры) и др.; старообрядческие требы и обряды, пение: *благословение* (благословение, благословеньице, благословенный, благословенный, благословенский, благословенский, благословить), *богомолье*, *двуверстие* (двоелестие), *демество* (хоровое многоголосное религиозное пение) и др. Соответствие старообрядческим канонам передается лексемами *истованный*, *истово*, *истовый*, *истый* (истинный, настоящий, неподдельный), а также выражением *крест истовый* (в значении 'ей богу').

Несмотря на то, что слово «борода» характеризует «человека внешнего», его необходимо отнести и к ядру концепта «старообрядчество», так как уральские казаки бороду называли «отечество», право носить ее они отстаивали всеми способами, как истые староверы.

Таким образом, концептуальное поле «Вера» в целом является сложным образованием и репрезентирует важный фрагмент диалектной картины мира уральских казаков. Одни элементы данного концептуального поля ассоциативно связаны с ключевым концептом и влияют на его содержание, другие формируют содержание ключевого элемента поля и его языковых репрезентантов. Эти элементы составляют набор его наиболее важных концептуальных признаков. Концептуальное поле «Вера» репрезентируется в словах, свободных и устойчивых выражениях, разного рода синтаксических конструкциях, в ассоциациях и наивных толкованиях, спонтанно создаваемых носителями языка. Яркая особенность этого концепта — наличие слов с оценочным компонентом значения и метафор, являющихся средством выражения языковой картины мира носителя диалекта и отражающих особенности его мышления, специфику его речетворчества.

Библиографический список

1. Демидова, К.И. Диалектная языковая картина мира и особенности её репрезентации в частных диалектных системах (на материале русских говоров Урала) // Лексический атлас русских народных говоров: материалы и исследования. — СПб., 2008.
2. Горовая, И.Г. Внутренний человек в диалектной картине мира уральских казаков // Материалы Мiedzynarodowej Naukowi-Praktycznej Konferencji Nauki. Teoria i praktyka. — Poznan, 2012.
3. Горовая, И.Г. Репрезентация концепта «характер» в диалектной картине мира уральских казаков // Филологические чтения. — Оренбург, 2012.
4. Малеча, Н. Словарь говоров уральских (яицких) казаков: в 4 т. — Оренбург, 2002-2003.
5. Добровольская, Е.В. Концептуализация семьи в русской языковой картине мира: автореф. дис. ...канд. филол. наук. — Томск, 2005.

6. Словарь современного русского литературного языка: в 20 т. / гл. ред. К.С. Горбачевич. — М., 1991-1994. — Т. IV.
7. Новая философская энциклопедия / под ред. В.С. Степина. — М., 2001.
8. Якимов, П.А. Особенности диалектной картины мира (на материале говоров Оренбургской области) // Мир науки, культуры и образования. — 2012. — № 5(36).

Bibliography

1. Demidova, K.I. Dialektnaya yazhkovaya kartina mira i osobennosti eyo reprezentacii v chastnykh dialektnykh sistemakh (na materiale russkikh govorov Urala) // Leksicheskiy atlas russkikh narodnykh govorov: materialy i issledovaniya. — SPb., 2008.
2. Gorovaya, I.G. Vnutrenniy chelovek v dialektnoy kartine mira ural'skikh kazakov // Materialy Miedzynarodowej Naukowej-Praktycznej Konferencji Nauki. Teoria i praktyka. — Poznan, 2012.
3. Gorovaya, I.G. Reprezentatsiya koncepta «kharakter» v dialektnoy kartine mira ural'skikh kazakov // Filologicheskie chteniya. — Orenburg, 2012.
4. Malecha, N. Slovar' govorov ural'skikh (yaickikh) kazakov: v 4 t. — Orenburg, 2002-2003.
5. Dobrovolskaya, E.V. Konceptualizatsiya semji v russkoy yazhkovoy kartine mira: avtoref. dis. ...kand. filol. nauk. — Tomsk, 2005.
6. Slovar' sovremennogo russkogo literaturnogo yazhka: v 20 t. / gl. red. K.S. Gorbachevich. — M., 1991-1994. — Т. IV.
7. Novaya filosofskaya ehnciklopediya / pod red. V.S. Stepina. — M., 2001.
8. Yakimov, P.A. Osobennosti dialektnoy kartini mira (na materiale govorov Orenburgskoy oblasti) // Mir nauki, kul'turi i obrazovaniya. — 2012. — № 5(36).

Статья поступила в редакцию 20.01.14

УДК 81'25

Korzhneva E.A. THE PROBLEMS OF ADEQUATE TRANSLATION OF SHORT STORIES BY W. M. SHUKSHIN INTO GERMAN. While analyzing the original text «My son-in-law has stolen a car with firewood» by V.M. Shukshin and its translated variant, the author reveals the difference at the lexical level of texts' organization which leads to the loss of the author's individual connotations and formation of senseless gaps. The research is grounded on the theoretical postulates put forward in the works by the modern German linguists C. Nord, K. Reiss, A. Linke.

Key words: original text, translated text, a social and cultural component, information leaks, loss of meaning.

Е.А. Коржнева, канд. филол. наук, доц. каф. германских языков Алтайской гос. академии образования им. В.М. Шукшина, г. Бийск, E-mail: korzhnewa@mail.ru

ПРОБЛЕМЫ АДЕКВАТНОГО ПЕРЕВОДА РАССКАЗОВ В.М. ШУКШИНА НА НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫК

В процессе анализа исходного и переводного текстов В.М. Шукшина «Мой зять украл машину дров» устанавливаются расхождения на лексическом уровне, которые ведут к утрате авторских коннотаций и смысловым «лакунам». К анализу привлекаются работы современных немецких лингвистов C. Nord, K. Reiss, A. Linke.

Ключевые слова: исходный текст, переводной текст, социокультурный компонент, утечка информации, потеря смысла.

Вопросам адекватного перевода текста, и художественно-го текста в частности, посвящены работы многих зарубежных и отечественных лингвистов (М.П. Брандес, В.Н. Комиссаров, Л.К. Латышев, И.И. Ревзин, А.Д. Швейцер, Н. Gerzymisch-Arbogast, A. Ludskanov, W. Koller, Ch. Nord, K. Reiss, R. Stolze, T. Nida, A. Neubert, W. Wills и др.).

Перевод художественных текстов имеет свою специфику. Как отмечает Ю.М. Лотман, «художественное произведение, являющееся определенной моделью мира, некоторым сообщением на языке <...> просто не существует вне этого языка» [1, с. 60].

В исходном тексте (далее – ИТ) имплицитно/эксплицитно представлена информация о создателе текста, социокультурном контексте, типе и сорте текста, коммуникативной интенции исходного текста, времени и месте, изображенных в тексте, языковых и стилистических особенностях текста [2; 3].

В процессе предпереводческого анализа лингвистических и экстралингвистических параметров ИТ (*textinterne Faktoren* и *textexterne Faktoren* по Ch. Nord) переводчик выполняет ряд функций: 1) анализирует язык ИТ; 2) устанавливает неизвестные денотаты и определяет степень их эквивалентности в ИТ и переводном тексте (далее – ПТ); 3) определяет тип и сорт ИТ, 4) выявляет коммуникативную функцию ИТ; 4) определяет социокультурный фон ИТ; 5) и по результатам предпереводческого анализа определяет стратегию перевода. Предпереводческий анализ помогает очертить круг проблем, которые могут возникнуть при переводе.

Во время анализа ИТ переводчик определяет условия коммуникативной ситуации, которая складывается из внетекстовых (прагматика, интенция, время и место, описываемые в тексте, коммуникативная функция) и внутритекстовых факторов (тематика, содержание, невербальные элементы, лексика, синтаксис).

Эти факторы устанавливаются при помощи известных в немецкой лингвистике «W-Fragen» [4].

В процессе перевода лингвист взаимодействует с языком текста как с целостным образованием и эффективность передачи информации, заключенной в ИТ, его эмоционального и психологического воздействия на читателя обусловлена всей системой способов выражения содержания/смысла произведения согласно языковым нормам. Трудность перевода состоит в передаче смысла во всем его объеме, «где смысл является строго организованной сущностью. И адекватность перевода связана с сохранением этой организованности» [5, с. 9].

Художественный текст – структура, представленная поверхностным и глубинным уровнями (*Textoberflächenstruktur/Texttieferstruktur* по A. Linke), взаимодействующими между собой за счет когерентности. На поверхностном уровне функционируют языковые единицы, связанные между собой посредством когезии, глубинная структура текста – это общие внеязыковые знания о мире, общие знания о тексте [6].

Переводной художественный текст – сложная по организации система: с одной стороны – это система определенного национального и авторского языка, с другой стороны – это собственная «кодовая система», которую переводчик должен правильно дешифровать, чтобы адекватно перевести текст. Пренебрежение в процессе перевода одним из параметров ИТ ведет к смысловой деформации ПТ.

После создания ПТ переводчик осуществляет его «послепереводческий» анализ, устанавливает меру соответствия лингвистических и экстралингвистических параметров ИТ и ПТ, адаптируя затем ПТ для читателя, находящегося в ином социокультурном контексте.

Каждому из перечисленных выше аспектов процесса перевода может быть посвящено отдельное исследование. В данной работе рассматривается лишь один из них – лексический, в котором как эксплицитно, так и имплицитно представлены все другие параметры текста. Материалом исследования послужили ИТ и ТП рассказа В.М. Шукшина «Мой зять украл машину дров» / «Mein Schwiegersohn hat eine Fuhre Holz geklaut» (перевод И. Шрёдер, 1984, Berlin). Этот выбор обусловлен тем, что произведения В.М. Шукшина используются изучающими русский язык иностранцами при знакомстве с русским языком и культурой, одновременно являясь сложными для понимания и перевода.

Шукшин создает образы персонажей при помощи уникального деревенского языка, который насыщен фонетическими, морфологическими и словообразовательными просторечиями. В качестве фонетических просторечий выступают нейтральные слова, воспроизводимые в отличии от литературного языка звучании: *им жиСТЬ надо сообЧА, друзую жиСь, я б ТАДА*. Словообразовательные просторечия представлены словами с суффиксами субъективной оценки: *мечТЯК коньяЧИШКО, кожАН*, морфологические – такими формами, как: *любЮТ* меня, много *всяких ездИЮТ*.

Суффиксы субъективной оценки применяются в художественном произведении для речевой характеристики персонажей, выражения авторского отношения к описываемой ситуации, для изображения внешнего или внутреннего облика персонажей. Например, суффиксы с уменьшительным значением, сопровождающимся ласкательной экспрессией (иногда имеющим оттенок пренебрежительности): «*Приехал я, мне, значит, коеЧКУ, чистЕНЬКО все, простыНКИ*» («Беседы при ясной луне»). «*Захарыч, тщедушЕНЬКИЙ старичОК с малЕНЬКОЙ сухой головой*» («Стенька Разин»).

С целью усиления «звучания» языка В.М. Шукшин использует в одном контексте слова одного словообразовательного типа; например, существительные с суффиксом *-ость* (зн. отвлеченного признака или состояния): «*...мелкие мысли покинули голову, вселилась в душу некая ЦЕЛЬНОСТЬ, КРУПНОСТЬ, ЯСНОСТЬ – жизнь стала понятной*» («Алеша Бесконвойный»).

Другой особенностью языка В.М. Шукшина являются формы «нового звательного» падежа, то есть усеченные формы именительного падежа личных имен и названий рода, используемые в обращении. Например: «*ВАЛЕРК! – позвал он. – А кто на тройке-то едет?*» («Забуксовал»); «*- Да ты что, ЗОЙ!*» («Петька Краснов рассказывает...»); «*- СЕРГУНЬ! – ласково позвала Клава*» («Сапожки») [7, с. 182].

В шукшинских текстах усеченные формы именительного падежа функционируют как средство стилизации, характеризуют социальный статус коммуникантов и косвенно свидетельствуют о неофициальности, фамильярности или непринужденности отношений, установившихся между участниками диалога [7, с. 184].

Рассказы В.М. Шукшина изобилуют лексикой, характерной для сибирских говоров: *базланить, глянуться, даве, доходной, жалиться, заполошноичать, зауститься, кафыркать, изладить, ухайдакать, прясло; колки, лесина, листовуха, созра, ботало*. К сибирским особенностям речи относится также употребление слов «но» в значении «да» и «однако» в значении «наверное», а также ряд фонетических диалектизмов: *еслив (если), ишо (еще), пужать (пугать), ись (есть), ничо (ничего)*, отсутствие *Н* у местоимений 3 лица после предлогов: *у ей, про его, у их* [8, с. 159].

Одним из характерных признаков речи Шукшина является частотное употребление фразеологических единиц (далее – ФЕ) и их сибирских вариантов, например, «*реветь коровой*»: «*Нюра ЗАРЕВЕЛА КОРОВОЙ, бросилась обнимать Спирьку*» («Сураз»). Общеизвестен фразеологический оборот «*реветь белугой*» в значении «громко, безудержно плакать». В. М. Шукшин заменяет в ФЕ один компонент *белуга! корова*, это диктуется целесообразностью, «привязкой» данного фразеологического оборота к местным условиям. События в рассказе происходят в сибирской деревне, и замена слов понятна и мотивирована, так как отражает быт сибирского села.

В произведениях В.М. Шукшина встречаются и индивидуальные по своему происхождению, авторские фразеологические единицы, например, «*каленая боль*» (зн. очень сильная, нестерпимая боль). «*Гринька встал и тут же сел – в сердце воткнулась такая КАЛЕНАЯ БОЛЬ, что в глазах потемнело*» («Гринька Малюгин»).

Как видно, богатство языка Шукшина, создающее смысловую «многослойность» его произведений, не всегда позволяет найти адекватные средства в языке перевода. Арсенал языковых средств, на языки которых переводятся произведения В.М. Шукшина, как правило, не обладает эквивалентными свойствами. Перед переводчиком встает вопрос: Как сохранить при переводе все «многозвучие» шукшинской лексики?

Как показал сравнительный анализ ИТ и ТП рассказа «Мой зять украл машину дров» [9], в целом немецкий вариант оказался достаточно удачным. При этом, перевод по степени передачи адекватности значений можно разделить на три группы: 1) значение единицы русского и немецкого языков полностью совпадает на денотативном и коннотативном уровнях; 2) значение единиц русского и немецкого языков частично совпадают на денотативном, однако расходятся на коннотативном уровнях; 3) значения единиц частично совпадают на денотативном уровне либо не совпадают совсем.

Ниже представлены примеры, характеризующие первую группу [9, с. 231, 236]:

Пример 1. Чего лаешься то? Кто лается? / Was kläffst du denn? Wer kläfft hier?

Пример 2. Дармоеды! Schmarotzer!

Пример 3. Двух сожрала.... / Zwei hat sie schon fertiggemacht.

Вторая треть лексических единиц в процессе перевода сохранила лишь денотативное значение, утратив свои коннотации, то есть особенности, связанные, с культурно-исторической традицией, спецификой русского языка и особенностями контекста [9, с. 233, 236, 238]. Однако, как известно, коннотации – дополнительная фоновая информация слова. Язык – «национальное средство общения, и было бы странным, если бы в нем не отразились специфически национальные факты материальной и духовной культуры общества, которое он обслуживает» [10, с. 38].

Пример 1. Ты всю получку домой отдал! / Hast du doch deinen ganzen Lohn zu Hause abgegeben! Здесь при сохранении компонента значения «*плата за выполненный труд*» была произведена нейтрализация значения: слово с разговорно-просторечной окраской стало нейтральным: *получка* → *заработная плата*.

Пример 2. А то они заклюют тебя! Sonst machen sie Hackefleisch aus dir. В этом примере выражение «*заклевать к-либо*» употребляется в переносном значении «*извести кого-либо придирками, нападениями*» [10]. При употреблении данной лексики возникают ассоциации с курами, которые могут заклевать наиболее слабого члена стаи. Герой рассказа постоянно называет свою тещу «*курвой*», этимология данного слова указывает, что первоначально слово имело значение «*курица*» (и лишь позднее – вульг. «*потаскуха*»). «*Клевать*» и «*курва*», находясь в рамках одного контекста усиливают, эмоциональный фон описываемой ситуации.

В русско-немецком словаре под ред. К. Лейна глагол «*клевать*» имеет значение *j-m mit (Schikanen, Angriffen) arg zusetzen* [11], что является его прямым эквивалентом. Однако глагол «*клевать*» был переведен словосочетанием *aus j-n Hackefleisch machen* (зн. сделать из кого-либо фарш). Как видно, денотативное значение единицы оригинала лишь частично совпадает с денотативным значением перевода.

*Пример 3. Сейчас она у меня будет пятый угол искать. В каракуле. Вы думали, я вам ишак бессловесный? Сколько я вам получек перетаскал, а хоть один костюмИШКО маломальский купили мне? / Die soll mich kennenlernen. In ihrem Persianer. ...Ihr dacht wohl, bin ich so "n Esel, der sich alles gefallen lässt. Wie viel Geld habe ich nach Hause geschleppt, und ich habe mir auch nur einen einzigen schäbigen Anzug gekauft? В результате весь фрагмент потерял свою экспрессивность: разговорные и просторечные слова переведены нейтральной лексикой: *будет пятый угол искать* → *die soll mich kennenlernen*; *ишак бессловесный* → *Esel, der sich alles gefallen lässt*; *получек перетаскал* → *Geldschleppen*; *костюмишко маломальский* купить → *einen einzigen schäbigen Anzug kaufen*.*

Следует обратить внимание и на употребление в данном контексте слова *костюмИШКО* с суффиксом субъективной оценки – *ИШК* (зн. пренебрежительности, уничижительности). В сочетании с прилагательным *маломальский* оно приобретает мощную силу, демонстрируя степень внутреннего напряжения «маленького человека, нервного, стремительного» и его незавидную долю: всю жизнь прожил в тяжком труде, при этом не нажив себе ничего, не заслужив ни любви, ни сочувствия.

Язык Шукшина отличается богатством словообразовательных ресурсов, обладающих яркой стилистической окраской. Разнообразие используемых оценочных суффиксов придает речи экспрессию. К сожалению, словообразовательная система немецкого языка не позволяет передавать такие нюансы.

Примечательно представлена третья группа: в нее вошли переводы фразеологических единиц (ФЕ), слов-безэквивалентов, слов, принадлежащих к сибирским говорам, а также фонетических, словообразовательных и лексических просторечий.

Рассмотрим сначала примеры перевода устойчивых словосочетаний [9, с. 233, 238, 234]:

Пример 1. Да тебе двадцать восемь, а от тебя уж козлиным потом пахнет! Bist du achtundzwanzig, und blöckst wie ein alter Bock (досл. Блеешь, ревеешь как старый козел). Как видно из перевода, здесь передано содержание лишь незначительной части предложения.

Пример 2. Вот ведь и не скажешь, что жареный петух в зад не клевал. / Wenn es dem Esel zuwohl ist, geht er aufs Eis tanzen. В Большом словаре русских поговорок шутливое выражение «жареный петух в задницу клюнул» толкуется как «кому-л. срочно понадобилось что-л.» [13, с. 129]. В тексте Шукшина выражение имеет значение «и не скажешь, что судья не била».

Эквивалент, выбранный переводчиком «wenn es dem Esel zuwohl ist, geht er aufs Eis tanzen», определяется словарем как: «кому слишком хорошо живется, тот с жиру бесится» [11], носитель же немецкого языка дает такое объяснение этому фразеологизму: «wenn jemandem zu gut geht, beginnt er verrückte Sachen zu machen» (когда у человека все очень хорошо, он начинает совершать безумные поступки).

Как видно из анализа фразеологических единиц ИТ и ПТ, эквиваленты оригинала и перевода не совпадают, как по значению (описывают различные денотаты), так и по стилистической окрашенности: в русском языке они имеют ярко-выраженную просторечную, а в немецком – нейтральную окраску.

Пример 3. Копил, копил, елки-зеленые! После бани четвертинку жадничал выпить, а она взяла, шубу купила! / Verflixt und zugenäht! Man spart und spart, gönnt sich nicht nach dem Schwitzbad nicht mal ein Viertelliterchen, und sie geht hin und kauft sich den Pelz! Анализируемый контекст содержит лексический безэквивалент «елки-зеленые!». Эта единица используется в разговорной речи в качестве междометия в широком спектре ситуаций и выражает различные чувства, от крайней степени удивления до раздражения. В силу безэквивалентности данная лексема может быть переведена лишь приблизительно, то есть «Verflixt und zugenäht!». Это восклицание переводится как «Черт побери!» и употребляется в случаях выражения неудовольствия [14, с. 705].

В примерах 4, 5, 6 представлены сибирские диалектизмы: [9, с. 231, 232, 238].

Пример 4. Вена приезжает из рейса и обнаруживает, что деньги, которые копились ему на кожаное пальто, жена Соня ухайдакала себе на шубу из искусственного каракуля. / Wenja war mit seinem Lastwagen von einer Tour gekommen und hatte entdeckt, dass das ganze Geld, das er für eine lange Lederjoppe gespart hat, futsch war, seine Frau Sonja hatte sich da für einen Mantel aus Kunstpelz gekauft.

Употребление слова ухайдакать характерно для сибирских сельских районов. В словаре Т.Ф. Ефремовой лексема ухайдакать имеет значение «убить, замучить, извести» с пометой разг.-сниж. [15]. Переводчик перевел ее нейтральным глаголом kaufen, введя при этом в предложение конструкцию war futsch, уточняющую, что деньги, которые копил Вена, исчезли.

Пример 5. И вдобавок хромой: подростком был прицепщиком, задремал ночью на прицепе, свалился в борозду, и его шаркнуло плугом по норе. / Oben drin ein Hinfefuss; vor langen Jahren, als er als Beisitzer auf dem Pflug arbeitete, war er eines Nachts eingeschlafen, in die Furche gefallen, und der Pflug hatte sein Bein gestreift. Диалектизм шаркнуть толкуется как «ударять, бить чем-либо» [11]. Здесь, как и в предыдущем примере, передано лишь денотативное значение, с утратой местного колорита.

Пример 6. Над старухой так изаляться! / Eine alte Frau so zu verhöhnen! Глагол изаляться толкуется как «издеваться, насмехаться» [11]. Такой вариант и был подобран в переводе: диалектизму соответствует немецкий глагол verhöhnen. В немецком

ком разговорном языке имеется ряд выражений, имеющих более экспрессивную коннотацию, чем verhöhnen, например: j-m auf dem Kopf herumreiten, j-m auf dem Kopf tanzen, j-n auf den Besen laden, j-n spinnen. Однако переводчиком был выбран вариант, функционирующий в нейтральной сфере, и не имеющий стилистической окраски.

Особым предметом изучения в переводах В.М. Шукшина должны стать фонетические и словообразовательные просторечия, которые никак не проявляются в языке перевода [9, с. 238, 239, 240].

Пример 1. ЗаплоНБирована 25 июля 1969 г. Не кантАвать. / Verplombt am 25. Juli 1969. Vorsicht Glas! Nicht stürzen! Этот пример представляет надпись, сделанную Веней на туалете, после того как он заколотил там свою тещу. Слово заплоНБировано (вместо заплоМБировано) является примером фонетического (либо графического) просторечия, характерного для жителей многих сибирских деревень. В слове кантАвать (зд. переворачивать) главным героем допущена орфографическая ошибка. Это сделано не случайно. Шукшин подчеркивает таким образом неграмотность Вени, «университеты» которого пришлось на военные годы. Вместо школы – тяжелый труд. К сожалению, такие яркие черты главного героя не находят отражения в переводе.

Примеры 2, 3 характеризуют речь Михаила Кузнецова, «старого солдата, уважаемого человека», ставшего на защиту Вени во время показательного суда.

Пример 2. Какая твоя заслуга перед обществом! Was für große Verdienste hast du schon vor der Gesellschaft?

Пример 3. И тот солдатик испужался! Und der junge Soldat bekam Angst. Просторечия в речи Михаила характеризуют его как умудренного опытом человека, прошедшего несколько войн и повидавшего много на своем веку. В процессе перевода все эти языковые нюансы были утрачены, что конечно, привело к «утечке информации» на содержательно-смысловом уровне.

Употребления в речи персонажей эмоционально-экспрессивной лексики – средство создания их образов, такая лексика позволяет понимать эмоции героя и сопереживать ему, что возможно лишь с опорой на язык. «Неназванная эмоция <...> не существует, <...> чем меньше объем языкового представления эмоций, тем меньше и их осознание. Чтобы сообщить о чувствах, надо их назвать. Чем меньше объем языкового представления эмоций в дискурсе, тем больше смысловых утрат» [16, с. 25].

Как отмечалось выше, при переводе следует принимать во внимание как социокультурные особенности ИТ, так и социокультурный контекст ПТ. Пренебрежение социокультурными особенностями ИТ и ПТ ведут к прагматическим трудностям. Так, в процессе анкетирования немецкоязычных читателей, студентов Института Славистики университета имени Ф. Шиллера (г. Йена, Германия), было установлено, что при чтении В.М. Шукшина возникли проблемы понимания таких реалий как: колхозы (die Kolchose), контора (die Kontor), раскулачивать (entkulakisieren), кулак (der Kulak), кулачка (die Kulakin). Переводчик, однако, дал транслитерацию русских реалий, не объяснив при этом их значение.

Значение слова колхоз (der Kolchos) понимают только жители бывшей ГДР или стран, входящих ранее в соц. лагерь. В этих странах имелись подобные коллективные хозяйства – сельскохозяйственные производственные кооперативы (die LPG). Для жителей иных стран, в том числе и нынешней Германии, данное явление не известно.

Слово контора (die Kontor) употребляется в тексте в значении «административно-канцелярское учреждение». В современном немецком языке это слово понимается как «предприятие, которое представляет крупную фирму за рубежом» [19, с. 577].

Слова раскулачивать (entkulakisieren), кулак (der Kulak), кулачка (die Kulakin) не имеют соответствий в немецком языке, поскольку эти реалии отражают русскую и советскую историю. Слово «кулак» с 19 века использовалось для обозначения относительно зажиточных крестьян. В 20 веке после Октябрьской революции и во времена Сталина слово приобрело отрицательную коннотацию.

Ассоциации, которые возникают у носителей русского языка при слове баня, не совпадают с ассоциациями у носителей немецкого языка к слову Schwitzbad. Для сибиряков баня означала завершение трудовой недели. Сама подготовка бани (дрова, вода, растопка бани) доставляет огромное удовольствие и радость. Немецкое слово Schwitzbad (дословно: место (ванна, бассейн), где потеют) не вызывает таких ассоциаций. Подобные реакции были даны реципиентами во время анкетирования.

Подводя итогу сказанному, можно сделать следующие выводы:

1) Трудности перевода рассказов В.М. Шукшина на немецкий язык обусловлены богатством лексических средств, функционирующих в языке писателя: наличием разговорно-просторечной и диалектной лексики, сибирских вариантов фразеологизмов, разнообразных оценочных суффиксов:

– использование просторечной и диалектной лексики является маркером местной культуры. Подобная лексика – средство индивидуализации персонажей, выражение оттенков шутовства, непринужденности, пренебрежительности, ироничности, грубости. Диалектизмы придают контексту живость, особый местный колорит, художественную достоверность;

– употребление лексем с оценочными суффиксами придает ситуации большую экспрессию, а сибирские фразеологизмы – речи героев В.М. Шукшина образность.

2) Частичная эквивалентность значений слов при переводе приводит к потере коннотативной составляющей, что в свою

очередь является причиной «утечки информации», и соответственно, «сдвигов» в содержательно-смысловом плане переводного текста. Переводческие трудности, возникающие на этапе постижения оригинала, ведут к фактическим ошибкам в тексте перевода.

3) При переводе не учитывается социокультурный контекст немецкоязычного читателя, транслитерация реалий русской деревни 60-х годов, без дополнительных комментариев, является малопродуктивным способом перевода.

4) Перевод прозы Шукшина на немецкий язык предполагает длительный предпереводческий период, во время которого переводчик знакомится с реалиями русской деревни, особенностями русской просторечной и диалектной речи, творчеством автора. На этапе послепереводческого анализа переводного текста необходимо сравнение коммуникативной ситуации (вне-текстовые и внутритекстовые факторы), представленной в исходном тексте, с коммуникативной ситуацией, созданной переводчиком в переводном тексте.

Библиографический список

1. Лотман, Ю.М. Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера – история. – М., 1999.
2. Gerzymisch-Arbogast, H. Übersetzungswissenschaftliches Propädeutikum. – Tübingen: Francke., 1994.
3. Reiss, K. Grundfragen der Übersetzungswissenschaft. – Wien: Facultas Universitätsverlag, 1995.
4. Брандес, М.П. Предпереводческий анализ: учеб. пособие / М.П. Брандес, В.И. Провоторов. – М., 2001.
5. Nord, C. Textanalyse und Übersetzen. Theoretische Grundlagen, Methode und didaktische Anwendung einer Übersetzungsrelevanten Textanalyse. – Heidelberg: Julius Groos Verlag, 1995.
6. Linke, A. Studienbuch Linguistik/ A. Linke, M. Nussbaumer, P.R. Portman. – Max Niemeyer Verlag. Tübingen, 2004.
7. Проничев, В.Н. «Новый звателный» в рассказах В.М. Шукшина // В.М. Шукшин. Жизнь и творчество. Труды краевого музея истории литературы, искусства и культуры Алтая. – Барнаул, 1992. – Вып. 2.
8. Байрамова, Т.Ф. Нелитературная эмоционально-оценочная лексика в рассказах В.М. Шукшина // В.М. Шукшин – жизнь и творчество. Труды краевого музея истории литературы, искусства и культуры Алтая. – Барнаул, 1992. – Вып. 2.
9. Schröder, I. Mein Schwiegersohn hat eine Fuhre Holz geklaut. In: W. Schukschin. Erzählungen. Berlin: Verlag Volk und Welt, 1984.
10. Виноградов, В.С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). – М., 2001.
11. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М., 2009.
12. Мокиенко, В.М. Большой словарь русских поговорок / В.М. Мокиенко, Т.Г. Никитина. – М., 2007.
13. Лейн, К. Большой русско-немецкий словарь / К. Лейн, Д.Г. Мальцева. – М., 2002.
14. Девкин, В.Д. Немецко-русский словарь разговорной лексики. – М., 2002.
15. Ефремова, Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. – М., 2000.
16. Gdovska, B. Jazykovye sredstva predstavlenija emocij v poézii: na materiale liriki A. S. Puškina i russkich poetov XX veka. Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznani. – Poznan, 2006.
17. Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache. – Berlin/München, 2002

Bibliography

1. Lotman, Yu.M. Vnutri mihslyathikh mirov. Chelovek – tekst – semiosfera – istoriya. – M., 1999.
2. Gerzymisch-Arbogast, H. Übersetzungswissenschaftliches Propädeutikum. – Tübingen: Francke., 1994.
3. Reiss, K. Grundfragen der Übersetzungswissenschaft. – Wien: Facultas Universitätsverlag, 1995.
4. Brandes, M.P. Predperevodcheskiy analiz: ucheb. posobie / M.P. Brandes, V.I. Provotorov. – M., 2001.
5. Nord, C. Textanalyse und Übersetzen. Theoretische Grundlagen, Methode und didaktische Anwendung einer übersetzungsrelevanten Textanalyse. – Heidelberg: Julius Groos Verlag, 1995.
6. Linke, A. Studienbuch Linguistik/ A. Linke, M. Nussbaumer, P.R. Portman. – Max Niemeyer Verlag. Tübingen, 2004.
7. Pronichev, V.N. «Novihy zvatelnyhy» v rasskazakh V.M. Shukshina // V.M. Shukshin. Zhiznj i tvorchestvo. Trudih kraevogo muzeya istorii literaturih, iskusstva i kuljturh Altaya. – Barnaul, 1992. – Vihp. 2.
8. Bayjramova, T.F. Neliteraturnaya ehmocionaljno-ocenochnaya leksika v rasskazakh V.M. Shukshina // V.M. Shukshin – zhiznj i tvorchestvo. Trudih kraevogo muzeya istorii literaturih, iskusstva i kuljturh Altaya. – Barnaul, 1992. – Vihp. 2.
9. Schröder, I. Mein Schwiegersohn hat eine Fuhre Holz geklaut. In: W. Schukschin. Erzählungen. Berlin: Verlag Volk und Welt, 1984.
10. Vinogradov, V.S. Vvedenie v perevodovedenie (obthie i leksicheskie voprosih). – M., 2001.
11. Ozhegov, S.I. Tolkovihy slovarj russkogo yazihka / S.I. Ozhegov, N.Yu. Shvedova. – M., 2009.
12. Mokienko, V.M. Boljshoy slovarj russkikh pogovorok / V.M. Mokienko, T.G. Nikitina. – M., 2007.
13. Leyjn, K. Boljshoy rusско-nemeckij slovarj / K. Leyjn, D.G. Maljceva. – M., 2002.
14. Devkin, V.D. Nemecko-russkiy slovarj razgovornoy leksiki. – M., 2002.
15. Efremova, T.F. Novihy slovarj russkogo yazihka. Tolkovo-slovoobrazovatelnyhy. – M., 2000.
16. Gdovska, B. Jazykovye sredstva predstavlenija emocij v poézii: na materiale liriki A. S. Puškina i russkich poetov XX veka. Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznani. – Poznan, 2006.
17. Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache. – Berlin/München, 2002

Статья поступила в редакцию 18.01.14

УДК 81-26

Provatorova O.N. THE PROBLEM OF IMAGE AND SEMANTICS OF THE EARLIEST CHINESE HIEROGLYPHICS.

The article describes and analyzes the image and semantics of the earliest Chinese hieroglyphics. Determined that the earliest Chinese hieroglyphics of all detected are those which are recorded prophetic Scriptures on the bones of the times of the Shang dynasty (about 1500-1050 BC). It is proved that the important condition at all stages of analysis of the image and semantics of the earliest Chinese hieroglyphics is the consideration of the cultural and historical context in which there is composing his sign. It is proved that the graphical structure and values of some Shan Yin «hieroglyphics» are quite comparable with the signs of modern Chinese literature.

Key words: hieroglyphic writing, semantic letter, sign, image and semantics of the earliest Chinese hieroglyphics, the cultural and historical context.

О.Н. Проваторова, канд. филол. наук, ст. преп. каф. русской филологии и методики преподавания русского языка Оренбургского гос. университета, г. Оренбург, E-mail: ryakimov@mail.ru

ПРОБЛЕМА ОБРАЗА И СЕМАНТИКИ РАННИХ КИТАЙСКИХ ИЕРОГЛИФОВ

В статье рассмотрены и проанализированы образ и семантика ранних китайских иероглифов. Определено, что самыми ранними китайскими иероглифами из всех обнаруженных являются те, которыми записаны пророческие писания на костях времен династии Шан (около 1500-1050 г.г. до н.э.). Доказано, что важнейшим условием на всех этапах анализа образа и семантики ранних китайских иероглифов является рассмотрение культурно-исторического контекста, в котором существует составляющий его знак. Обосновывается, что графическая структура и значения некоторых шань-иньских «иероглифов» вполне сопоставимы со знаками современной китайской письменности.

Ключевые слова: иероглифическая письменность, смысловое письмо, знак, образ и семантика ранних китайских иероглифов, культурно-исторический контекст.

Письмо играет важную роль в развитии человеческого общества и относится к величайшим культурным ценностям человечества.

Китайская система письма является уникальной не только потому, что это одна из древнейших письменностей. Исследованию иероглифики посвящены работы О.И. Завьяловой, Т.П. Задоренко, В.С. Колоколова, А.Ф. Кондрашевского, В.М. Солнцева, М.В. Софронова и других исследователей. Первыми к этой проблеме обратились китайские ученые. Важнейшим трудом в этом плане стал словарь Сюй Шэня «Шовэнь Цзезы» – объяснение простых и толкование сложных иероглифов (первый век нашей эры). В своем словаре Сюй Шэнь дал определения шести категориям иероглифов, которые и являются способами их образования. В работах современных китайских исследователей письменности основным направлением является изучение происхождения и эволюции иероглифа, издан ряд монографий (Су Пэйчен. Основные положения современной китайской иероглифики. – Пекин, 2001; Ван Хуин. Введение в происхождение иероглифов. – Пекин, 1997 г. и другие). В России проблемы взаимодействия значимых единиц, лексических значений иероглифов нашли отражение в работах И.М. Ошанина, Н.Н. Короткова, В.М. Солнцева, А.Л. Семенас, А.Я. Шера и других. Исследованию китайской письменности и ее связи с этнокультурными особенностями посвящены работы Б. Карлгрена, Ю.В. Бунакова, С.Е. Яхонтова, А.М. Карапетянца, М.В. Софронова, Н.П. Мартыненко, А.А. Пруцких, А.Я. Шера и других исследователей.

Уникальность китайской письменности заключается и в том, что она отражает мировосприятие человека китайской культуры и его философию. Вне сомнения, китайская философия, будучи частью мировой философии, имеет в тоже время яркий национальный характер. Специфика заключается в том, что *китайская философская мысль выражена в иероглифических текстах*. Возможно, именно многовековая иероглифическая система письменности, древнейшая в мире, концептуально отличает китайскую письменную культуру от других. «Знаки иероглифической письменности вносят дополнительный элемент знаковой информации, так как иероглифы несут в себе дешифровку смысла понятия на образном уровне», – считают исследователи [1]. Несмотря на то, что исследованию китайской письменности и ее связи с этнокультурными особенностями посвящены работы Б. Карлгрена, Ю.В. Бунакова, С.Е. Яхонтова, А.М. Карапетянца, М.В. Софронова, Н.П. Мартыненко, А.А. Пруцких, А.Я. Шера и других исследователей, мы считаем, что исследований, рассматривающих образ и семантику китайских иероглифов, недостаточно. А проблема является неоднозначной, требующей привлечения лингвистического, исторического, этнокультурологического материала. Актуальность проблемы исследования определяется необходимостью дальнейшего изучения свойств китайского иероглифического письма для понимания ментальности, мировосприятия китайцев. По мнению исследователя В.С. Колоколова, будущее письменности – за иероглифической формой письма. А также изучение этой уникальной письменной формы дает возможность понять мировосприятие народа, создавшего эту письменность [2, с. 222-229].

Научная новизна исследования определяется культурно-историческим и/или социальным подходом к изучению образа и семантики ранних китайских иероглифов, критериями, положенными в основу методики анализа образа и семантики ранних китайских иероглифов. Теоретическая и практическая значимость:

изучение образа и семантики ранних китайских иероглифов в аспекте исторических и культурных традиций китайской письменности позволит углубить и расширить современные представления о китайской иероглифике, уточнить ее специфику.

История формирования китайской письменности и ее дальнейшего развития говорит о том, что важнейшая семиотическая особенность древнекитайских текстов заключается в том, что знаки этой письменности в самом начале своего возникновения были рисунками. Рисунок – это вид запечатления, дающий другим увидеть то, что увидел его создатель. Указание на его значение закреплено его прямым изображением, которое транслирует содержание сознания без слов. Письменность и письменный текст в китайском языке именуют одно слово – «вэньцзы». Вэнь – изначально – простые пиктограммы, «цзы» – сложные составные идеограммы. Знатоков письменности и культуры называли знатоками «вэнь». К «вэнь» относятся истоки китайской письменности, а также культуры – «вэнь-хуа», что дословно переводится как «превращения вэнь».

Изучение культурно-исторического и языкового контекстов может содействовать воссозданию истории развития представлений, возникших в процессе осмысления семантики древних рисунков, которые использовались в китайской культуре на протяжении тысячелетий и наполнились немалым количеством смысловых связей. Можно сказать, что в глазах древних китайцев письменность не была отображением предметов, а была отражением их теней и следов, то есть, превращенных, измененных образов, в итоге – самого деяния преобразования бытия, которое раскрывает грань всех вещей.

Для китайского языка (и ряда других) наглядно воспринимаемой сущностью стал иероглиф как знак, фиксирующий и транслирующий информацию независимо от времени и пространства. Ранняя история китайской письменности начинается с насечек на керамических сосудах, обнаруженных при раскопках всех неолитических культур Китая. Насечки на керамике неолитических культур по форме представляют собой линии, пересекающиеся под разными углами. По технике исполнения это черты, нанесенные заостренным предметом на необожженные, иногда на обожженные керамические изделия.

Традицию нанесения знаков-насечек на сосудах можно рассматривать как объективацию развития системы китайской письменности. Свое дальнейшее развитие эта традиция получила в надписях на гадательных костях, а также на бронзовых изделиях, относящихся к периоду правления династии Шан. С этого периода возникает новый этап формирования письменности, в котором она явлена уже в своем развитом виде.

Надписи на гадательных костях представляют собой древнейшие китайские тексты, написанные иероглифами, отчетливо сохранившиеся черты пиктографии и рисуночного письма. Обладают они ритуальным предназначением, а также касаются самых разных сторон жизни и деятельности общества и в общем дают весьма ценную подборку материалов. Наряду с археологическими находками эти надписи стали основным историческим источником об обществе Шан-Инь. Эти «самые первые иероглифы», по сути, являются самыми обыкновенными простыми рисунчатými изображениями обычных предметов. Естественно, они по виду иногда слегка, иногда значительно отличаются от современных. Однако *графическую структуру и значения некоторых иньских «иероглифов» вполне можно сопоставить со знаками современной китайской письменности*. Как и древ-

ние наскальные рисунки в период своего зарождения пиктограммы гадательных надписей могли быть лишь истинным и детальным отражением реального мира. Поэтому верно понять и интерпретировать изображения можно лишь сравнивая их с реалистическими прообразами.

Мы считаем, что при анализе образа и семантики ранних китайских иероглифов следует выделить следующие этапы:

1. Исследование начертания иероглифов с целью восстановления и понимания того, что они изображают. Важно, на наш взгляд, воссоздать рисунок, лежащий в его основании.

2. Обнаружение смысла знака в определённом социальном контексте.

3. Изучение упорядоченности знаков в конкретном тексте для понимания присущего ему контекста и смысла.

Важнейшим условием на всех этапах анализа образа и семантики ранних китайских иероглифов является рассмотрение культурно-исторического контекста, в котором существует составляющий его знак.

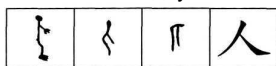
С помощью данной методики мы проанализируем образ и семантику иероглифов «небо» 天 и «человек» 人, которые считаем концептуально значимыми для китайской культуры. Для анализа нами были выбраны иероглифы, обнаруженные исследователями на гадательных костях периода Шань-Инь.

Например, иероглиф «небо» 天 tiān состоит из двух частей: человек (с расставленными в сторону руками и ногами), а над ним горизонтальная планка, что и означает превышающее человека и находящееся над ним «небо».

Образ неба является одной из важнейших составляющих культуры Китая, что определило и название страны – «Поднебесная». Для китайских правителей отождествление с Небом означало принятие на себя ответственности за весь мир, в который они включали собственно Китай и окружающую его варварскую периферию, явно тяготеющую, по их представлениям, к центру – к китайскому властителю Поднебесной, сыну Неба [1]. При таком представлении образа Неба усиливалась антропологическая линия: боги словно спускались на землю, а человек, осознавший свою мировую ответственность, свою нравственную природу, вознесся над миром духов. А.А. Маслов в своей работе «Китай: укрощение драконов. Духовные поиски и сакральный экстаз» отмечает, что этот иероглиф изображался как человек с широко расставленными ногами, разведенными в сторону руками и большой головой.



Представляется, что в этом случае речь также идет о человеке в большой маске (ритуальной), а собственно само священное Небо здесь дано в виде его «земного представителя» – медиума.



Ученый говорит о том, что «В этой символическо-сакральной культуре лишь правитель-медиум рассматривался как человек воистину. Не случайно, как видно из гадательных надписей, правители говорили о себе: «я – единственный из людей» или «я – единственный человек» (у и жэнь), что указывает на то, что само понятие 人 «человек» (жэнь) по своему смыслу заметно отличалось от современного значения. «Человеком» считался тот, кто опосредует связь между Небом и землей, и таким образом перед нами в виде правителя выступает знакомый образ медиума. Не случайно во всех иероглифах, связанных с обозначениями магов, медиумов, Неба и правителя присутствует компонент «человек» [3, с. 117]. Попутно автор замечает, что на древних надписях люди как таковые, не изображались – достойными зарисовывания или записывания считались только духи и их земные представители. В древних письменных памятниках человека изображали как человека: 人

В принципе, иероглиф «человек» – один из тех иероглифов, который почти не изменился со времени шанских

пиктограмм, и мало отличается от современного. Посмотрим на современные значения слов «небо» и «человек» и сочетаний слов с ними, зная первоначальные сакральные значения иероглифов:

[tiān] (Большой китайско-русский словарь (по русской графической системе) / под ред. проф. И.М. Ошанина. – М., 1983- 1984).

抬頭望天 поднимать голову и смотреть на небо

天目 очи неба (обр. о солнце и луне); 天地 небо и земля

2) рел. небо (как местопребывание бога); бог, божество (первоначально: обожествлённый предок); божественный

天高皇帝遠 до неба — высоко, до царя — далеко; 天曉得! бог весты; 天照應! слава богу!

3) незыблемое начало; верховная власть; непререкаемый авторитет; твёрдая основа – 父者子之天也, 夫者妻之天也 отец – высший авторитет для сына, муж – для жены

4) день; сутки – 有一天 однажды и т.д.

[tiān] (А.В. Котов. Новый китайско-русский словарь. – М., 2009).

1) небо; небесный – 青天 qīngtiān – синее [голубое] небо

2) день; сутки – 兩天 liǎng tiān – два дня

3) время

4) сезон, пора – 冷天 lěngtiān – холодная пора

5) погода; климат – 天冷 tiān lěng – погода холодная и т.д.

[rén] (Большой китайско-русский словарь (по русской графической системе) / под ред. проф. И.М. Ошанина).

1) человек; род человеческий; человечество; человеческий 咱們都是人 все мы – люди

2) каждый человек; все (данные) люди (часто безлично) – 人齊了 все прибыли полностью

3) люди, другие (не я); некоторые; кто-то

人不犯我, 我不犯人 (если) другие меня не задевают – и я не задеваю никого

4) взрослый; солидный (достойный, способный) человек; персона, особа

他長成(zhǎngchéng)人了 он стал взрослым

5) человек, уроженец (данной местности) – 他是上海人 он уроженец Шанхая, он – шанхаец и т.д.

[rén] (А. В. Котов. Новый китайско-русский словарь).

1) человек; люди – 三个人 sānge rén – три человека

2) словообразовательный элемент существительных, обозначающих национальность, профессию и т.п. – 北京人 běijīng rén – пекинец; 中國人 zhōngguó rén – китаец

5) черты характера; человеческие свойства – 他人很好 tā rén hěn hǎo – он очень хороший человек и т.д.

Таким образом, графический образ иероглифов «небо» и «человек» дошел до наших дней почти в неизменном виде, тем не менее, во многом первоначальный, сакральный смысл иероглифов во многом утрачен.

На основе рассмотрения выбранных нами для анализа иероглифов мы делаем вывод о том, что проанализированные нами иероглифы в известной степени сохранили свой образ и семантику в современной иероглифике. В то же время иероглифы 天 и 人 частично свой древний, первоначальный, сакральный смысл утратили. Чем древнее знаки китайской письменности, тем более они образительны, т.е. включают достаточно зримую информацию.

Китайская письменность продолжает оставаться смысловым письмом, письменностью идеографического типа. За длительную историю существования китайской письменности эволюция знаков имела графический характер, и они остались принципиально устойчивыми с точки зрения принципа передачи значений, частично утратив свой древний, первоначальный, сакральный смысл. Наиболее убедительным доводом в пользу этого положения является множественность систем иероглифической письменности в современном Китае.

Библиографический список

1. Мартыненко, Н.П. Специфика семиотического изучения древнекитайских текстов: автореф. ... д-ра филос. наук. – М., 2007.
2. Колоколов, В.С. Некоторые соображения о китайской иероглифической письменности и языке // Страны и народы Востока. – М., 1971. – Вып. XI.
3. Маслов, А.А. Китай: укрощение драконов. Духовные поиски и сакральный экстаз. – М., 2006.

Bibliography

1. Martihnenko, N.P. Specifika semioticheskogo izucheniya drevnekitajjskikh tekstov: avtoref. ... d-ra filos. nauk. – M., 2007.
2. Kolokolov, B.C. Nekotorighe soobrazheniya o kitajjskoy ieroglificheskoy pismennosti i yazhke // Stranix i narodix Vostoka. – M., 1971. – Vihp. XI.
3. Maslov, A.A. Kitajj: ukrothenie drakonov. Dukhovnihe poiski i sakraljnihiy ehkstaz. – M., 2006.

Статья поступила в редакцию 20.01.14

УДК 821.161.1

Shunkov A.V. THE IMAGE OF DEATH IN THE EPISTOLARY TRADITION TRANSITION (BY THE EXAMPLE OF EPISTLES OF TSAR ALEXEY MIKHAILOVICH). The article is devoted to considering of two variants of the image of the person's death in the literary tradition of ancient Russia by the example of the two Epistles of Tsar Alexey Mikhailovich. This images show two different types of Heroes: the righteous man and the sinner. It was described the productivity of traditional stylistic, linguistic techniques of heroes model's creation and their dynamics in the development's transition of Russian literature.

Key words: Russian literature of transition, the literary work of Tsar Alexei Mikhailovich, epistolary genre, literary tradition and innovation.

А.В. Шунков, канд. филол. наук, доц., проректор по научной и инновационной деятельности Кемеровского гос. университета культуры и искусств, г. Кемерово, E-mail: alexandr_shunkov@mail.ru

СМЕРТЬ «ЧИННАЯ» И «БЕСЧИННАЯ» В ЭПИСТОЛЯРНОЙ ТРАДИЦИИ ПЕРЕХОДНОГО ВРЕМЕНИ (НА ПРИМЕРЕ ПОСЛАНИЙ ЦАРЯ АЛЕКСЕЯ МИХАЙЛОВИЧА)

В статье на примере двух посланий царя Алексея Михайловича рассматриваются два варианта изображения смерти человека, существовавшие в литературной традиции Древней Руси и демонстрировавшие два разных типа героев: праведника и грешника. Отмечается как продуктивность традиционных стилистических языковых приемов создания моделей героев, так и их динамика в переходный период развития русской литературы.

Ключевые слова: русская литература переходного периода, литературное творчество царя Алексея Михайловича, эпистолярный жанр, литературная традиция и новаторство.

Вторая половина XVII века в истории русской культуры и литературы традиционно определяется как начало переходных процессов, приведших к серьезным сдвигам и изменениям в области словесного творчества. Масштабы этих процессов подробно представлены в солидном корпусе специальной исследовательской литературы как отечественных, так и европейских медиевистов. Признаки переходных процессов проявили себя в жанровой динамике, изменении законов создания книжного текста, раскрепощении авторского сознания и ряде других моментов, традиционно приводимых как показательные для литературного процесса второй половины XVII века. Нестабильность и подвижность границ переходной эпохи заметны в изменении понимания человеком вопросов бытия, взаимоотношения его с Богом, позволении себе индивидуального подхода в интерпретации традиционных, с точки зрения Средневековья, правил жизни. Также одним из признаков переходной эпохи можно назвать стремление книжника найти и зафиксировать в условиях века потрясений ту основу, которая предала бы миру в целом стабильность, прочность и позволила бы человеку жить и поступать по «чину» и «урядству». В сложившихся условиях описание жизни и смерти человека в книжных текстах переходного времени приобретало динамичный характер.

Сами исторические события «бунташного века» не могли не актуализировать апокалипсические настроения, связанные с ожиданием конца света, общей и личной ответственностью за свои земные поступки на Страшном Суде. Именно по этой причине тема смерти становится ведущей в творчестве книжников переходного времени, приобретая особое звучание в сочинениях как анонимных авторов, так и принадлежащих известным историческим государственным деятелям эпохи. Тема смерти найдет свое особое воплощение и в эпистолярном творчестве царя Алексея Михайловича.

Знание жанровых требований средневековой книжности, прекрасное владение литературной техникой составления «высокого» книжного текста позволяло Алексею Михайловичу как автору в полной мере применять их во всех сферах своего писательского творчества, в том числе и дружеском послании, беллетристическом по своей природе, ярко заявившем о себе

в литературном процессе переходного периода. Одним из примеров таких посланий, принадлежащих перу монарха является широко известный «Статейный список 1652 года» («Повесть о преставлении патриарха Иосифа»), ранее уже неоднократно становившийся предметом специального изучения. Сочинение, написанное по случаю смерти патриарха Иосифа, как уже установлено, по своим формальным признакам вписывается в традицию особой жанровой формы древнерусской литературы – «повести о преставлении» [1]. Данный жанр был близок к житию, с той только разницей, что в «повести о преставлении» изображалась кончина не святого, а иерарха церкви или князя, не отличившегося какими-либо великими подвигами во славу веры и Церкви. Однако это обстоятельство не означало, что автор был свободен в использовании приемов и средств, изображающих событие смерти героя. Положение и статус героя требовали соблюдения соответствующего этикета, выражавшегося в создании идеального портрета христианина. Таковыми, например, предстают Василий III в «Повести о смерти Василия III» [2], Скопин-Шуйский в «Повести о преставлении и погребении М.В. Скопина-Шуйского» [3].

«Повесть о преставлении патриарха Иосифа» демонстрирует новую модель построения текста, в сюжетной основе которого лежит событие, традиционное для духовной книжности Древней Руси и требовавшее соблюдения канонических правил его описания. Однако при воссоздании в послании Никону события кончины патриарха, «обязанного умирать по законам, предписанным ему канонам» [4, с. 17], Алексей Михайлович, имевший «достаточно ясное представление о том, как подобает писать о смерти иерарха» [4, с. 10], создает текст, не вписывающийся в средневековую книжную традицию. Каждое действие, совершаемое патриархом Иосифом как накануне кончины, так и в последние моменты жизни, изобличает его греховность, несоответствие титулу святейшего патриарха. Описываемая в «Повести...» ситуация болезни и смерти Иосифа диссонирует со временем Великой Седмицы (Страстной недели) и последующей Пасхи, тем самым исключая патриарха из времени и пространства и намекая на его тяготение больше к земному миру, нежели святости.

В качестве дополнения к тем наблюдениям, которые уже были высказаны в исследованиях, посвященных «Повести...» (Е.В. Душечкина, М.Г. Кротов, А.В. Шунков), приведем еще некоторые, ранее не отмеченные, но позволяющие рассматривать сочинение царя середины XVII века как образец текста переходной эпохи. Так, например, отдельные сюжетные эпизоды содержат элементы, приносящие в эпическое по своей природе произведение драматическое начало, проявляющееся в описании событий, протекающих с точностью по времени (дни и часы), как акты в пьесе. В результате сюжет повести обретает особую динамичность, убыстряющую развитие событий. Доказательством может служить фрагмент, изображающий сцену агонии патриарха Иосифа, сопровождающуюся описанием предсмертного видения умирающего. Приведем его полностью. «И как прочел Казанской и приложил его, так послѣ евангелія того почаль гораздо быстро смотрѣть на лѣвую сторону ко властямъ, гдѣ масло то освящают, да повель очми тѣми вверхъ да почаль съ краю того жаться къ стѣнѣ; и меня прости, владыко святой, кой часть почаль пристально и быстро смотрѣть, и я узналъ, что онъ видѣние видитъ; ... и молвилъ я отцу его духовному: "Видить отецъ нашъ нѣкакое видѣние". И онъ молвилъ: "Видить де нѣчто". А смотрѣль с четверть часа создомъ, а смотрит все въ потолокъ знатно то что видитъ, и почаль руками закрываться и жаться къ стѣнѣ то и въ уголь, как стѣну ту не выломить, и руки те вырываль у протопопа, да почаль закрываться, да закрываль великимъ гласомъ, а невѣдомо что, да почаль хорониться и жаться добрѣ въ уголь, походило добрѣ на то, какъ кто кого бьетъ, а кого бьютъ, так тотъ закрывается, так то над нимъ святителемъ было. Да затрясся весь въ ту пору и плакать почаль и кричать такъ же, а смотритъ вверхъ. Да было того съ полчетверти часа» [5, с. 165–166].

Непродолжительная во времени сцена царем изображена как стремительно развивающееся событие человеческой драмы, передающее эмоциональное состояние главного героя. Царь, описывая последние минуты жизни патриарха, с помощью глагольной лексики показывает его душевные муки, выражаемые через яркую палитру жестов. Однако эмоциональное буйство героя, проявляемое им в состоянии агонии, дискредитирует его, демонстрирует «бесчинное» поведение, выходящее за рамки «урядства» и «строга», и тем самым подтверждает неблагоприятность земной жизни патриарха. Не осуждая напрямую патриарха за его грехи, подтверждаемые событиями, происходящими на смертном одре на глазах всех присутствующих, Алексей Михайлович тем не менее дает понять, что патриарх далек от идеала христианина. Приближающаяся смерть обнажает его душу, снимает с его лица маску и демонстрирует гримасы страха. Предсмертное видение патриарха Алексей Михайлович трактует в традиции библейской символики, которая и убеждает в обоснованности предположений о неугодности страдающего патриарха Иосифа Богу, по воле которого свершаются рождение и смерть. Ранее нами уже отмечалось [6, с. 57–59], что Алексей Михайлович прибегает здесь к использованию устойчивого христианского символа «мир как книга», которая содержит описание всех земных поступков человека, занесенных в нее невидимой рукою, и которая полностью раскрывается перед ним, страница за страницей, перед уходом в иной мир [7]. Благие поступки, совершенные человеком при жизни и зафиксированные в книге жизни, в предсмертный момент не могут вызывать страха и ужаса. Человек, готовый переступить черту жизни, прочитывая эти страницы, пребывает в состоянии покоя и умиротворения, на его лице запечатлена улыбка как символ праведной жизни. Дурные и неблагоприятные поступки порождают совершенно противоположные эмоции, заставляя человека на одре метаться, искать возможность избежать тех страшных мук, на которые он обрекается в будущем. Именно в этой плоскости и трактуется Алексеем Михайловичем состояние умирающего патриарха, прочитывающего свою «книгу жизни» как свидетельство его поступков. «Не упомню, гдѣ я читаль: передъ разлученіемъ души отъ тѣла видить человекъ вся своя добрые и злые дѣла» [5, с. 165].

Наиболее ярко приемы беллетризации повествования, использованные Алексеем Михайловичем и приносящие особый колорит, проявили себя в другом сюжетном эпизоде «Статейного списка» – описании собственного смятения и испуга священника, читавшего над усопшим патриархом Псалтирь, в момент свидетельства ими «античудес», творимых усопшим. Первое, на

что обращает внимание Алексей Михайлович в своем описании покойного патриарха, это его «псевдосвятость» – «лежить как есть живъ», «а он свѣтъ как есть живъ лежить, и вѣры неметается, что он государь отецъ нашъ преставился, таковъ хорошъ лежить во гробѣ, толко не говорить» [5, с. 168]. Подобный прием, как известно, является обязательным для агиографического жанра, подтверждающий и доказывающий святость усопшего. Однако далее привычное ожидание появления других доказательств святости умершего сменяется противоречащими идеалу святого поступками, развенчивающими представления о богоизбранности патриарха. Пребывание с телом усопшего наводит страх на священника, который он пытается заглушить в себе громким чтением молитв: «А над нимъ одинъ священникъ говорить псалтырь, и тотъ говорит во всю голову кричить, а двѣри въ отворилъ» [5, с. 169]. Объяснение своего поведения («не по подобію»), приводимое священником, заключается в увиденном им ужасном «преображении» патриарха: «Вдругъ взнесло животь у него государя и лицо въ тужъ пору почало пухнуть: то-то де меня и страхъ взялъ, я де чаль ожилъ, дла того де я и двѣри отворилъ, хотѣлъ бежать, ... страхъ такой нашель, едва съ ногъ не свалился» [5, с. 169–170]. Испытываемый страх священником передается и самому царю, который также через силу пытается побороть его: «А се и при мнѣ грыва то ходитъ прытко добръ въ животь, какъ есть у живого, да и мнѣ приде помышление такое отъ врага: побѣги де ты вонъ, тотчасъ де тебя вскоца удавить; а насъ только я да священникъ тотъ, который псалтырь говорить» [5, с. 170].

Приведенные примеры в своей совокупности создают целостную картину «святости» патриарха. Алексей Михайлович как автор текста, рисуя подобные картины ужаса, не мог не знать, что они противоречат книжным канонам, нарушают жанровую традицию. Подобный ход совершен не по незнанию правил (в чем нельзя упрекнуть Алексея Михайловича, прекрасно знавшего церковные обряды), а оправдан самим авторским замыслом: проиллюстрировать неугодность патриарха, наказанного Богом, но сделать это не прямо, вынося ему приговор, а фигурально. Интересным может показаться и такой нюанс: описание самого погребения патриарха полностью нарушает установленный церемониал «чина погребения», что отмечает и сам автор. Проявляется это в той поспешности, с которой было предано земле тело усопшего по причине предстоящего великого праздника Пасхи. Смерть патриарха внесла диссонанс, сбей в совершение церковных обрядов Страстной недели. Она противоречит самой идеи возрождения и обновления жизни, ежегодно даруемой миру Пасхой. Интересным в этом плане может быть упоминание о том зловонии, которое источало тело усопшего патриарха, тем самым отвращая от себя паству в момент последнего прощания. Поэтому и погребение происходит опять не по «чину»: «...погрѣбли безъ звону: всѣ позабыли въ страхъ; я вспамятоваль, как почали поклоны класть за него, так я вельѣ звонить послѣ погребенія доколь мы всѣ поклоны клали, а в ту пору звонили, а прежнихъ патриарховъ съ звономъ погребали» [5, с. 173–174]. Алексей Михайлович, в деталях пересказывая произошедшие события в Москве, тем самым убеждает Никона в необходимости скорейшим образом принять волю Бога – стать патриархом. Никон этого заслуживает. Свидетельством являются как традиционные этикетные обращения, звучащие в адрес Никона в редакции официального послания, написанного на полтора месяца раньше «Статейного списка», так и во фрагментах основного текста «Повести...», где царь открыто говорит о своем желании видеть Никона патриархом: «Пишу сице свѣтлосіающему во архіереяхъ, аки солнцу свѣтающему по всей вселеннѣй, тако и тебѣ сіающе по всему нашему государству благими нравами и дѣлы добрыми» («Послание Никону») [5, с. 152]; «Яко овцы безъ пастуха не вѣдаютъ, гдѣ дѣться, так-то мы нынѣ грѣшныя не вѣдаемъ, гдѣ главы приклонити, понеже прежняго отца и пастыря отстали, а нового не имѣемъ» («Статейный список») [5, с. 167].

В конечном итоге, использование Алексеем Михайловичем традиционных средневековых приемов построения сюжета приносит в текст «Повести...» очень много индивидуального, личного в оценке произошедшего события, свидетелем которого был автор. В этой ситуации показательно, как творчество царя Алексея Михайловича отражает в целом мировоззренческие процессы XVII века, свидетельствующие о динамике миропредставления. Оставаясь приверженцем средневековых норм и правил средневековой поэтики, Алексей Михайлович подробен в описании действий, нарушающих установленные «урядство»

и «чин». Таких отклонений он подмечает и описывает достаточно количественно. В результате текст «Статейного списка 1652 года» («Повести о преставлении патриарха Иосифа») приобретает совершенно иное звучание: традиционный с точки зрения жанра, в содержательном плане (исповедальное начало, субъективный подход, элементы драматизации повествования) памятник намечает новые перспективы и тенденции развития русской прозы, открытие которых произойдет в переходный период. Поэтому согласимся с выводами Е.В. Душечкиной, не потерявшими своей актуальности: «Показанная нами особенность статейного списка, суть которого состоит в фиксации внимания автора на всевозможных отклонениях от нормы и нарушениях ее, прослеживается на протяжении всего текста. В результате такого творческого задания, которое было обусловлено исповедальным характером сочинения и отчетливостью его формы, Алексей Михайлович создает текст, ориентированный на нарушение норм, отчего он более походит на тексты новой литературы, чем на канонические тексты древней русской письменности» [4, с. 15]. Анализ «Повести...» также продемонстрировал определенный тип писательского мышления Алексея Михайловича, основу которого составляют традиционные средневековые представления о природе обрядовых действий, основанных на соблюдении канонических книжных приемов. В то же время они обладают уже двойственной природой: преследующие в некоторых случаях практические цели при этом не лишены беллетристического и драматического начал, что существенно усложняет их литературную природу и определяет их место в литературном процессе переходного периода.

В традиции жанра «повести о преставлении», а соответственно и в развитии темы смерти в творчестве монарха, находится и другой памятник, принадлежащий перу Алексея Михайловича, – это послание к князю Никите Ивановичу Одоевскому (1653 года), в котором царь подробно рассказывает об обстоятельствах смерти Федора Одоевского, сына князя. Памятник интересен и как образец жанра дружеского послания, занимавшего одно из центральных мест в творчестве царя, и как пример текста, продолжающего развитие интересующей нас темы. В этом случае послание может быть рассмотрено как противоположное по манере повествования «Статейному списку» 1652 года и позволяющее рассмотреть еще один вариант сюжета утраты/смерти в творчестве Алексея Михайловича как одного из ярких представителей литературной традиции переходной эпохи.

Послание царя Н.И. Одоевскому публиковалось неоднократно. Оно представлено в изданиях Петра Бартеенева 1856 года [5, с. 226–232], Владимира Ламанского 1861 года [8, с. 702–706]. Послание неоднократно попадало в поле внимания российских историков (С.Ф. Платонов, В.О. Ключевский, С.М. Соловьев), для которых оно было свидетельством особой душевной организации монарха, способного на искреннее выражение своих чувств по отношению к близким и родным: «Всякое горе, всякая беда находили в его душе отклики и сочувствие. Он был способен и склонен к самым теплым и деликатным дружеским утешениям, лучше всего рисующим его глубокую душевную доброту» [9, с. 417]. Однако послание интересно не только с позиции общегуманных ценностей, отмеченных историками, но и историко-литературной.

Послание в сравнении со «Статейным списком» демонстрирует уже традиционный (по средневековым меркам) вариант текста, содержащий описание этикетного события. И это заметно при проведении сопоставительного анализа. При использовании общих этикетных стилистических приемов, внешне ни чем не отличающихся друг от друга, огромное различие в содержательном аспекте. В Послании князю Одоевскому изображена схожая со «Статейным списком 1652 года» ситуация – смерть князя Федора в результате болезни, наступившей также неожиданно и протекавшей стремительно, как и у патриарха Иосифа. Как и в предыдущем тексте царь определяет точные временные границы с начала болезни и кончины героя: «Его повелѣниемъ изволилъ Онъ, Свѣтъ, взять сына твоего ... въ небесныя абытели, ноября въ 19 день, въ пятокъ часу дни в полы. ... А лежалъ огневою три недѣли безъ дву день, а разболѣлся при мнѣ, ноября первое число, на память Козмы и Доміана, понедѣльникъ» [8, с. 703]. Однако восприятие и оценка автором послания слу-

чившегося события уже абсолютно иные. В выражении своих чувств, вызванных переживанием смерти сына князя Одоевского, Алексея Михайловича нельзя уже уличить в неискренности или двусмысленности. Наоборот, общая стилистика послания показывает, что царь – человек сострадательный, умеющий найти слова утешения для пребывающего в горе отца, потерявшего сына. Алексей Михайлович, демонстрируя свое расположение и дружеское отношение к князю Федору, его уход из жизни изображает согласно средневековой этикету как смерть истинного христианина: «...а после причастія отнюдь ничего не молвилъ, какъ естъ уснул: отнюдь ни рыданія не было, ни терзанія» [8, с. 704]. Нельзя не заметить, что описание смерти князя Федора Одоевского абсолютно противоположно варианту, представленному в «Повести о преставлении патриарха Иосифа». Вариативность сюжета здесь основывается на принципе полярности: «смерть праведника – смерть грешника». Федор Одоевский уходит из жизни тихо, благостно и «чинно», демонстрируя и подтверждая тем самым свою душевную чистоту.

Именно по этой причине Алексей Михайлович в последующем фрагменте своего послания просит адресата (Никиту Одоевского), оплакивая сына, поступать согласно христианскому этикету: соблюдать меру, излишне не проявлять своих эмоций и чувств, как ни тяжела утрата: «И тебѣ бы, боярину нашему и слугѣ, и дѣтемъ твоимъ черезъ **мѣру не скорбѣть**, а нельзя что **не скорбѣть** или **не прослезитца, и прослезитца** надобно, да въ мѣру, чтобы Бога наипаче не прогнѣвить» [8, с. 704]. Фразы, выделенные курсивом, в рукописи написаны вместо первоначального варианта: «**силу не плакать, а нельзя что не тужить или не плакать, надобно**». Как видно, замена лексических единиц, имеющих разговорную природу («плакать», «тужить»), на церковнославянский эквивалент «скорбеть», а также замена лексемы «плакать», передающей повышенную эмоциональность субъекта, на книжный аналог «прослезиться», приводит к появлению определенного семантического оттенка в тексте. В результате авторской правки устраняется неуместная в данном случае лексика, десакрализирующая событие, привносящая обыденность и повседневность. Приведенный пример показателен еще и с другой стороны. Он раскрывает образ царя как писателя, в начале находящегося во власти своих чувств, которые испытывает обычный человек, страдающий горю близкого и пытающийся утешить его по-дружески, но затем осознающего, что, с точки зрения книжных канонов, в данном случае выбранная стилистика не пригодна и поэтому должна быть заменена.

Алексей Михайлович как автор своего текста, демонстрирующего «правильную» благоверную смерть христианина, использует традиционный книжный прием – приводит в качестве доказательства своей правоты примеры, взятые из авторитетных источников. Таковыми в послании явились процитированные им фрагменты из книги Иова, сочинений Иоанна Златоуста, агиографических произведений (житие Варлаама Хутынского). Приводимые из них примеры смерти героев являются своего рода обрамлением изображения скорострительной кончины князя Федора Одоевского, доказывают правильность суждения царя о благочинной его смерти. Всевышний забрал Федора из милости к нему, даровав ему венец. Поэтому скорбь отца не должна выходить за границы, быть чрезмерно эмоциональной, так как подобное поведение противоречит пониманию смерти как спасения, открывающего для истинного христианина горний мир: «А таперѣ радуйся и веселися, что совсѣмъ Богъ совершилъ и изволилъ взять съ милостию Своею, и ты приймай съ радостію сію печаль, а не в кручину себѣ и не во оскорбленіе» [8, с. 705]. Таким образом, личное послание царя Алексея Михайловича, с одной стороны (с позиции жанра и используемых книжных приемов), демонстрирует традиционное христианское мышление автора, с другой (содержательной стороны) – являет собой пример текста, обладающего признаками художественной парадигмы нового времени. Это лиризм и личностное, субъективное отношение к изображаемым событиям. В конечном итоге можно сказать, что благодаря присутствию этих двух начал становится возможным наблюдать и переходность авторского мышления, стремящегося уже выйти за рамки средневековой модели мировосприятия.

Библиографический список

1. Кротов, М.Г. Послание царя Алексея Михайловича о смерти патриарха Иосифа. (Этюд из исторической психологии) // Герменевтика древнерусской литературы XVI – начала XVIII века. – М., 1989.

2. Повесть о болезни и смерти Василия III // Памятники литературы Древней Руси: середина XVI века / изд. текста, пер., ст. и коммент. Н.С. Демковой. – М., 1985.
3. Писание о преставлении и погребении князя Скопина-Шуйского // Памятники литературы Древней Руси: Конец XVI – начало XVII века / изд. текста, пер., ст. и коммент. Н.С. Демковой. – М., 1987.
4. Душечкина, Е.В. Статейный список 1652 года как литературный памятник // Уч. зап. Тартус. ун-та. – Тарту, 1975. – Вып. 369: Тр. по рус. и славян. филологии. Литературоведение.
5. Собрание писем царя Алексея Михайловича. – М., 1856.
6. Шунков, А.В. Жанр послания в русской литературе XVII века. (На материале эпистолярного наследия царя Алексея Михайловича). – Кемерово, 2006.
7. Русская силлабическая поэзия XVII–XVIII веков / вступ. ст., подгот. текстов и прим. А.М. Панченко; общ. ред. В.П. Адриановой-Перетц. – Л., 1970.
8. Записки отделения русской и славянской археологии. – СПб., 1861. – Т. 2.
9. Платонов, С.Ф. Лекции по русской истории. – М., 1993.

Bibliography

1. Krotov, M.G. Poslanie carya Alekseya Mikhaylovicha o smerti patriarkha Iosifa. (Ehtyud iz istoricheskoy psikhologii) // Germenevtika drevnerusskoy literatury XVI – nachala XVIII veka. – M., 1989.
2. Povestj o bolezni i smerti Vasiliya III // Pamyatniki literatury Drevney Rusi: seredina XVI veka / izd. teksta, per., st. i komment. N.S. Demkovoyj. – M., 1985.
3. Pisanie o prestavlenii i pogrebenii knyazya Skopina-Shuyjskogo // Pamyatniki literatury Drevney Rusi: Konec XVI – nachalo XVII veka / izd. teksta, per., st. i komment. N.S. Demkovoyj. – M., 1987.
4. Dushchikina, E.V. Stateyniy spisok 1652 goda kak literaturniy pamyatnik // Uch. zap. Tartus. un-ta. – Tartu, 1975. – Vihp. 369: Tr. po rus. i slavyan. filologii. Literaturovedenie.
5. Sobranie pisem carya Alekseya Mikhaylovicha. – M., 1856.
6. Shunkov, A.V. Zhanr poslaniya v russkoy literature XVII veka. (Na materiale ehpistoynarnogo naslediya carya Alekseya Mikhaylovicha). – Kemerovo, 2006.
7. Russkaya sillabicheskaya poehziya XVII–XVIII vekov / vstup. st., podgot. tekstov i prim. A.M. Panchenko; obth. red. V.P. Adrianovoyj-Peretc. – L., 1970.
8. Zapiski otdeleniya russkoy i slavyanskoy arkheologii. – SPb., 1861. – T. 2.
9. Platonov, S.F. Lekcii po russkoy istorii. – M., 1993.

Статья поступила в редакцию 25.12.13

УДК 81'373

Yakimov P.A., Kirina M.M. THE CONCEPT OF «CHILD» IN ORENBURG DIALECT PICTURE OF THE WORLD

The article attempts to analyze the features of a lexical representation of the concept «Child» in Orenburg dialect picture of the world, which is regarded as a piece of Russian language picture of the world. Particular attention is paid mikrokontseptam «Child's Play», «Children's character», «Childhood diseases», «Age», make up the structure of the concept «Child».

Key words: a dialect picture of the world, a dialect, a lexeme, kontsept «Child», an explication of kontsept.

П.А. Якимов, канд. пед. наук, доц. ОГУ, г. Оренбург;

М.М. Кирина, студентка 3 курса факультета филологии ОГУ, г. Оренбург, E-mail: pyakimov@mail.ru

КОНЦЕПТ «РЕБЕНОК» В ОРЕНБУРГСКОЙ ДИАЛЕКТНОЙ КАРТИНЕ МИРА

В статье предпринята попытка проанализировать особенности лексического представления концепта «Ребенок» в оренбургской диалектной картине мира, которая рассматривается как фрагмент русской языковой картины мира. Особое внимание уделяется микроконцептам «Детская игра», «Детский характер», «Детские болезни», «Возраст», составляющим структуру концепта «Ребенок».

Ключевые слова: диалектная картина мира, диалект, лексема, концепт «Ребенок», вербализация концепта.

Ставшее весьма актуальным в последние годы понятие «картина мира» в науке трактуется с позиций различных гуманитарных наук весьма многообразно. Обобщая многочисленные определения понятия «картина мира», можно выделить несколько уровней его представления: картина мира как продукт человеческого сознания; как идеальное представление всей взаимосвязи объективных предметов и процессов в исторической перспективе (Г.В. Колшанский); картина мира как совокупность всех знаний (или знаний в конкретной области) о мире, выработанная на данном этапе развития человеческого общества (О.А. Корнилов); картина мира как одна из форм конкретизации общей картины мира; картина мира как «целостный, глобальный образ мира, который является результатом всей духовной активности человека» и «возникает у человека в ходе всех его контактов с миром» (В.А. Маслова).

Можно выделить, описать и реконструировать картину мира у любой «социопсихологической единицы – от нации до отдельной личности» [1, с. 175]. Видение мира каждой из «социопсихологических единиц» (будь то этническая группа, или социальная группа, или отдельная личность) обусловлено ее культурой: одни и те же явления реальности по-разному воспринима-

ются и интерпретируются разными группами людей (и/или отдельными личностями). Важно при этом определить, как язык, используемый данной группой людей (или отдельной личностью), отражает ее представление о мире (В.А. Маслова).

Целью нашего исследования было определение особенностей объективации одного из малоисследованных фрагментов картины мира – концепта «Ребенок» – в языке народной культуры (на материале говоров Оренбургской области). При этом картину мира, воплощающую народную культуру, мы обозначили диалектной вслед за Н.И. Толстым, который, рассматривая все многообразие русской культуры в 4 срезах – элитарном, деревенском, городском и профессиональном, соотносит народную культуру именно с говорами и диалектами [2]. В основу исследования легли данные Оренбургского областного словаря, а также материалы, собранные в ходе экспедиций по разным районам Оренбургской области, являющейся в диалектном отношении «уникальным заповедником разнообразнейших говоров» [3] – здесь представлены особенности, характерные говорам северного и южного наречий, а также среднерусским говорам.

Под диалектной картиной мира мы понимаем систему традиционно-народных представлений о мире, имеющую нечеткий,

во многом эклектический характер и отраженную в совокупности территориально-социальных коммуникативных средств. Главными функциями такой картины мира следует считать мировоззренческую, транслирующую, коммуникативную, аксиологическую и регулятивную [4].

Для картины мира, воплощающей народную культуру, важнейшим являются представления о семье. Доказательством тому служит огромное количество пословиц о семейном укладе жизни. Наиболее ярко в этой парадигме представлены пословицы о ребенке, отношении к ребенку. В работе А.В. Ледневой дается анализ прототипических ситуаций, закрепленных в пословичном фонде, которые описывают положение ребенка в семье: отношение родителей к ребенку, отношение матери к ребенку, отношение родителей к дочери, отношение отца к сыну, методы воспитания [5].

В оренбургских говорах концепт «Ребенок» представлен разнообразно. Если исходить из положения об иерархичности концепта, то внутри концепта «Ребенок» условно можно выделить 4 микроконцепта – «Детская игра», «Детский характер», «Детские болезни», «Возраст».

Игры и забавы многократно запечатлевались народной мудростью в пословицах, поговорках, считалках, потешках, пестушках, прибаутках, страшилках, дразнилках и т.п. В оренбургской диалектной картине мира микроконцепт «Детские игры» является самым многочисленным по количеству его вербализаторов, что подтверждает значимость пословицы «Чем бы дитя ни тешилось, лишь бы не плакало».

Разнообразны сами названия детских игр: *долевая* (игра в мяч, в лапту), *застукалки* (игра в прятки), *клёк* (игра в городки), *кльзи* (игра, при которой стараются попасть одной палкой в другую, положенную на землю на некотором расстоянии), *козаналяжка* (игра, где одного играющего привязывают веревкой за кол, около которого остальные участники кладут свои вещи; водящий должен поймать кого-нибудь), *крогод*, *корогод* (хоровод), *косая корова* (игра, напоминающая горелки), *кулики* (игра в чижа), *кулюкушки* (игра в прятки), *кума-закупка*, *погулюк* (игра в прятки), *штандар*, *штундор* (игра в мяч).

Как мы видим, одни и те же игры в разных населенных пунктах называются по-разному, например, игра в прятки – *застукалки*, *погулюк*, *кулюкушки* и т.п.

Следует отметить, что среди наименований игр в оренбургских говорах всего 2 собственно-лексических диалектизма – *клёк* и *кльзи*. Предположительно лексема *клёк* является бессуффиксным образованием от глагола *клёкать*; путем переосмысления значения слова образовано наименование *долевая* (напрямую связано с направлением броска мяча); название *погулюк* сочетает словообразовательный способ (прибавляется приставка *по-* к бессуффиксному образованию *гулюк*, *кулюк* от глагола *кулюкать*) и фонетические изменения (озвончение *кулюк* до *гулюк*).

Не менее интересны наименования предметов, предназначенных для игр: *баль*, *бурулька*, *закупорка*, *кубан*, *кубарь*, *лапта*, *опука*, *шабалка*. Здесь мы опять наблюдаем наличие разных лексем для наименования одних и тех же предметов, например: *опука*, *баль*, *закупорка* – «мяч»; *шабалка*, *лапта* – «палка для битья по мячу».

В данную тематическую группу входят собственно лексические (*баль*, *бурулька*, *кубан*) и лексико-семантические (*закупорка*, *кубарь*) диалектизмы. Значение «палка для битья по мячу» для лексемы *лапта* – результат метонимического переноса с названия игры на предмет, используемый в ней.

Интересны глаголы, которые обозначают действия во время игры, которые по большей части относятся к собственно-лексическим диалектизмам. Например, *поймать горку* (поймать мяч во время игры), *зачкать* (ударить кого-нибудь мячом во время игры), *клёкать* (быть водящим во время игры в клёк), *кондылять* (кидать палку во время игры в клёк), *шукаться* (договариваться перед игрой), *щедровать* (шутливое поздравление с праздником с целью получения вознаграждения).

В игре дети часто используют слова, похожие больше на набор звуков: *алабуга*, *албак*, *дегеляй*, *дик*, которые часто используются для называния водящего во время игры.

Другой микроконцепт, входящий в иерархию концепта «Ребенок», – микроконцепт «Детский характер». Характер – это совокупность духовных, психических свойств человека, обнаруживающихся в поведении. Некоторые аспекты характера человека, представленные в говорах уральских казаков, описаны в работе И.Г. Горовой [6]. В оренбургских говорах широко представлены отрицательные черты характера ребенка: *армай* (шалун, озорник), *армайка* (шалунья, озорница), *галда* (крикун, болтун), *задирун* (задира, драчун), *отрошник* (избалованный мальчик), *отрошница* (избалованная девочка), *урлапанчик* (крикун, болтун).

В лексеме *армай* (и соответственно, в ее грамматическом варианте – *армайка*) мы наблюдаем расширение значения: сема «разбойник, грабитель» (В.И. Даль) расширяется до «шалун, озорника» (оренб. говоры); при этом наблюдается утрата коннотации. Лексемы *галда* и *задирун* – результат деривации, соответственно, от *галдеть* (много говорить) и *задира* (зачинщик драк).

Следует отметить, что нами не выявлены в анализируемых текстах и в словаре говоров примеры, дающие положительную оценку характера ребенка.

Третий микроконцепт «Детские болезни» представлен не так многообразно. Большинство наименований болезней детей связано в младенческом возрасте: *гуньба* или *молочница* (болезнь грудных детей; мелкая сыпь в ротовой полости), *кочерга* (болезнь, при которой ребенок корчится), *молоденская* (болезнь грудных детей), *полуношница* (бессонница у ребенка от болезни), *щекотуха* (детская болезнь). Болезнь ребенка может быть названа не только существительным, но глаголом, например, *кавкать* (издавать слабые звуки, плакать), *кукаться* (плакать, хныкать перед сном).

Интересен четвертый микроконцепт «Возраст». Большая часть вербализаторов данного микроконцепта называет детский возраст, безотносительно возрастных периодов: *бишара*, *гаврошек*, *малай*, *малайка*, *малец*. Данные лексемы употребительны не только в оренбургских говорах, о чем свидетельствует наличие их в диалектном «Словаре Новгородской области» и «Словаре живого великорусского языка» В.И. Даля.

Микроконцепт «Возраст» в основном представлен нейтральными с точки зрения оценки лексемами. Только 3 лексемы оценивают определенный возрастной период ребенка: *бельмешок* (грудной ребенок), *лежень* (грудной ребенок, который еще не научился сидеть), *полползень* (ребенок-ползунок, ближе к лежню). Лексема *бельмешок* образована от слова *бельмей* (ничего не понимаю); лексема *лежень* – от глагола *лежать*; лексема *ползунок* – от глагола *ползти*.

Очень яркая оценка содержится при наименовании маленьких детей по их внешнему виду. Так, ребенка голого, без штанишек называют *бештанным* или *голоштанным* (очень часто данные лексемы используются в дразнилках – «*Голоштаный рак покотился в овраг...*»), бесстыдного ребенка, переростка называют *бугаем* или *бугаихой* (например, «*Такая бугаиха выросла, а все на горшок ходит, отца не стесняется...*»), пухлого, толстого ребенка называют *пухляк*.

За пределами анализируемых микроконцептов находятся лексемы, используемые, например для того, чтобы напугать ребенка – *каган*, для называния предметов, необходимых для взращивания ребенка – *качка*, для называния родственных связей – *примуш*, *примушка*, для восклицания во время игры – *матана*.

Подводя итог, отметим, что лексическое представление концепта «Ребенок» в оренбургской диалектной картине мира близко тому, как оно представлено в других диалектных картинах мира, однако далеко от общеязыкового представления, поскольку большая часть лексем, используемых для вербализации микроконцептов «Детская игра», «Детский характер», «Детские болезни», «Возраст», отсутствует в толковых словарях русского языка. Рассмотренный материал позволяет значительно обогатить представление о русской национальной языковой картине мира в целом, и об отдельном ее фрагменте – диалектной картине мира.

Библиографический список

1. Руднев, В.П. Словарь культуры XX века. – М., 1999.
2. Толстой, Н.И. Язык и народная культура: Очерки по славянской мифологии и этнолингвистике. – М., 1995.
3. Якимов, П.А. Хрестоматия говоров Оренбуржья. – Оренбург, 2012.

4. Ефремов, В.А. Теория концепта и концептуальное пространство / В.А. Ефремов // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2009. – № 104.
5. Леднева, А.В. Концепт «ребенок» в пословичном фонде (на материале русских и немецких пословиц и поговорок) // Вестник Адыгейского университета. – 2001. – № 4.
6. Горовая, И.Г. Внутренний человек в диалектной картине мира уральских казаков // Nauki. Teoria i praktyka. – Poznan, 2012.

Bibliography

1. Rudnev, V.P. Slovarj kul'turh XX veka. – M., 1999.
2. Tolstoy, N.I. Yazhik i narodnaya kul'tura: Ocherki po slavyanskoy mifologii i etnolingvistike. – M., 1995.
3. Yakimov, P.A. Khrestomatiya govorov Orenburzhya. – Orenburg, 2012.
4. Efremov, V.A. Teoriya koncepta i konceptualnoye prostranstvo / V.A. Efremov // Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena. – 2009. – № 104.
5. Ledneva, A.V. Koncept «rebenok» v poslovichnom fonde (na materiale russkikh i nemeckikh poslovic i pogovorok) // Vestnik Adihgeyskogo universiteta. – 2001. – № 4.
6. Gorovaya, I.G. Vnutrenniy chelovek v dialektnoy kartine mira ural'skikh kazakov // Nauki. Teoria i praktyka. – Poznan, 2012.

Статья поступила в редакцию 20.01.14

УДК 811.512.1

Sereedar N.Ch. STRUCTURAL SEMANTIC TYPES OF MODELS OF EXISTENTIAL SENTENCES IN THE TURKIC LANGUAGE OF SOUTH SIBERIA. The paper presents the analysis of the structure and semantics of simple existential sentences in the Tuvian language. Versions of these models are found. The existential sentences in the Tuvian language are compared with the ones in other Turkic languages of South Siberia. Similar and different peculiarities of the existential sentences models in the Tuvian and other Turkic languages are found.

Key words: elementary simple sentences, model, structural scheme, plane of expression, plane of content, existential sentences, predicates, subject, object.

Н.Ч. Серээдар, канд. филол. наук, в.н.с. Туvinского института гуманитарных исследований, зав. сектором языка, г. Кызыл, E-mail: sereedar.62@mail.ru

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ТИПЫ МОДЕЛЕЙ БЫТИЙНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В ТЮРКСКИХ ЯЗЫКАХ ЮЖНОЙ СИБИРИ

В статье анализируются структура и семантика простых бытийных предложений в тувинском языке. Выявляются варианты данных моделей. Сравнивают бытийные предложения тувинского языка с другими тюркскими языками Южной Сибири. Обнаруживают сходные и отличительные черты моделей бытийных предложений тувинского языка от других тюркских языков.

Ключевые слова: элементарные простые предложения, модель, структурная схема, план выражения, план содержания, бытийные предложения, предикаты, субъект, объект.

Задачей статьи является выявление и описание бытийных предложений в тувинском языке, понимаемых как единицы языка, а не как речевые построения. Мы исходим из того, что говорящие строят свои предложения в соответствии с некоторыми образцами, которые закладываются в их сознание в процессе овладения языком, в раннем детстве.

Разные исследователи по-разному представляют и по-разному описывают эту сущность. Этому посвящено немало работ. Так, Т.П. Ломтев представлял языковые сущности, «образцы», в виде искусственных фраз, в которых устранялось все лишнее и оставались только структурно необходимые компоненты. Например, Иван бьет Петра, Иван дает Петру книгу, Иван режет мясо ножом [1]. Подобные предложения, с одной стороны, обнажают грамматическое устройство образца, наглядно демонстрируя то, что позже будет названо *структурной схемой*, с другой стороны, так же непосредственно выражают определенный синтаксический смысл, то есть намечают некоторый класс ситуаций, которые можно описать таким же способом. Такой способ представления сблизил своей конкретностью, но он не позволяет детализировать этого представления, не описывает семантических возможностей данного образца.

Н.Ю. Шведова требует от предложения формальной законченности, наличия предиката и предикандума, но остается безразличной к структурно-смысловой, коммуникативной недостаточности: Иван купил – но что? у кого? – это остается за рамками описания, представленного в Грамматике -70 и Грамматике – 80 [2].

В.А. Белошапкова сделала следующий очень важный шаг, потребовав от представления о предложении коммуникативной достаточности [3]. Структурно-семантические модели простого предложения описываются и на материале тувинского [4], карачаево-балкарского [5; 6; 7; 8], алтайского [9; 10; 11], шорского [12; 13] и других тюркских языков.

Настоящая работа пользуется положениями и терминологией Новосибирской синтаксической школы, основанной М.И. Черемисиной, подход которой в основных чертах перекликается с изложенными выше. По М.И. Черемисиной, основной синтаксической единицей является элементарное простое предложение (ЭПП). ЭПП как языковая сущность недоступна прямому наблюдению, поэтому его записывают в виде моделей, в которых отражается понимание исследователем структурно-семантического устройства этих языковых объектов. Модель ЭПП фиксирует необходимые компоненты синтаксической единицы, которые представляются с помощью традиционных «символов классов слов». План выражения ЭПП можно представить в виде структурной схемы. Планом содержания ЭПП является пропозиция – абстракция, которая соответствует смыслу предложения как знака языка [14].

Модели бытийных предложений описывают ситуации наличия, присутствия некоторого объекта (объектов) в некотором пространстве. Объект может быть единичным или множественным, и в этом случае к значению наличия может добавляться обобщенная количественная оценка наличествующих объектов, выражаемая специальными предикатами. Предложениям наличия противопостоят антонимичные предложения, обозначающие отсутствие объекта, отрицающие его наличие. Но антонимичность всегда предполагает существенную общность признака, по которому антонимы противопостоят друг другу. Поэтому все эти группы предложений – собственно наличия, наличия + количественной характеристики и отсутствия наличия объекта объединяются в общей «модели наличия» в широком понимании термина.

Чтобы охарактеризовать эти модели, нужно показать, во-первых, что представляют собой те объекты, о локализации которых в предложении сообщается, во-вторых, каковы бывают те пространства, в которых они локализируются, в-третьих – что

представляя собой предикаты этих предложений, какими словами и выражениями описывается наличие и отсутствие и дается количественная характеристика наличных объектов, и в четвертых – как выражаются важнейшие грамматические значения в этих моделях: лицо, наклонение-время, отрицание, модальность, экспрессия.

Во многих языках мира предложения этой семантики строятся по разным специальным структурным схемам. Так обстоит дело и в тюркских языках Южной Сибири. Например, в тувинском: Тожу=да (N_{Loc}) Азас деп хөл (N_{Nom}) бар – В Тодже есть озеро по имени Азас; в алтайском: Бис эку=де аттар бар (АА, JTJ, 104) – У нас двоих есть кони; в хакасском: Мын=да тохлах пастыг тигей пар (ФБ, ТО, 115) – Здесь есть голая вершина.

Всмагиваясь в то, как устроены эти предложения, можно увидеть, что все они построены по нескольким структурным схемам, с каждой из которых связан свой обобщенный синтаксический (пропозитивный) смысл. Основную структурную схему можно представить формулой $\{N_{Loc} + N_{Nom} + бар / хөй / чок + (сор) чве/чер\}$. В этой формуле символ N_{Loc} подразумевает позицию локализатора: где находится что-то; в тюркских языках это синтаксическое значение выражается местным падежом; но в синтаксической формуле символ N_{Loc} существенна именно функция локализатора. Символ N_{Nom} представляет объект. Это – подлежащее конструкции, форма «прямого» (неопределенного) падежа.

Предикаты *бар/хөй/чок* – ‘есть/много/нет’ – это тоже символы; эти тувинские слова представляют не только самих себя, но и другие слова, того же и других языков, с тем же типовым смыслом. Например, предикат *хөй* представляет и слова с семантикой мало, и с семантикой ‘очень много, прорва, полно’.

За символом *чок* (алт. *жок*) также стоит целый ряд конкретных предикатов отсутствия: тув.: *чогул*, *чогул=у*, *чогул=ду* ‘не обнаружение, оказывается, чего-то нет’; алт.: *жог=ыл=а* ‘оказывается, чего-то нет’; основной предикат отсутствия в хакасском языке *чогул* ‘нет’; слово *чох* в значении ‘нет’ употребляется редко, его основное значение ‘не’ (частица отрицания); отсутствие выражается также предикатом *чогул=ох* ‘тоже нету’, *чогул=лар*, *чогул=лар=ох* ‘тоже нету’.

Рассмотренным структурным схемам соответствуют пропозиции: [где-то что-то есть (в некотором количестве)] или *чего-то нет, что-то отсутствует*.

В конкретных предложениях, конечно, всегда реализуется какая-то одна из этих возможностей, например, алтайская структурная схема $\{N_{Loc} N_{Nom} жок (сор)\}$ – где-то чего-то нет; хакасская структурная схема $\{N_{Loc} N_{Nom} чогул (сор)\}$ – где-то чего-то нет; тувинская структурная схема $\{N_{Loc} N_{Nom} эвээш (сор)\}$ – ‘где-то чего-то мало’. Конкретный состав предикатов с количественно-оценочной семантикой в разных языках существенно различается, их еще предстоит выявлять.

Символ (*сор*) подразумевает связку. Связка в тюркских предложениях этого типа, как и в русском, может быть нулевой, если предложение строится в настоящем времени индикатива. В остальных случаях (за одним исключением, о чем будет сказано ниже) связка обязательна, и в этой роли может появляться целый ряд глаголов; в разных тюркских языках, в том числе и южно-сибирских, состав этих глаголов не совсем одинаков.

В тувинском это глаголы *бол=* ‘быть’, *тур=* ‘быть’ (первичн. ‘стоять’), *чор=* ‘быть’ (ходить); связки используются несколько по-разному. В алтайском используется преимущественно связка *бол=* ‘быть’ и, реже, *эди* ‘был’ (только в этой форме). В хакасском функционирует только связка *пол=* ‘быть’.

В специальной литературе на материале разных языков, русского, тюркских и других, в рамках названной микросистемы выделялись разные взаимно противопоставленные модели и высказывались разные точки зрения на границы их формального и содержательного варьирования. Коротко представим существующие точки зрения.

Библиографический список

1. Ломтев, Т.П. Основы синтаксиса современного русского языка. – М., 1958.
2. Шведова, Н.Ю. О соотношении грамматической и семантической структуры предложения // Славянское языкознание (седьмой международный съезд славистов). – М., 1973.
3. Белошапкова, В.А. Расширенные структурные схемы русского предложения // Русский язык за рубежом. – 1979. – № 5.
4. Серээдар, Н.Ч. Основные типы предложений с именным сказуемым в тувинском языке: дис. ... канд. филол. наук. – Новосибирск, 1995.
5. Ахматов, И.Х. Структурно-семантические модели простого предложения в современном карачаево-балкарском языке. – Нальчик, 1983.

Разработка в этом ключе предложений наличия начинается в середине 70-х гг. В 1961 г. П.А. Лекант еще рассматривал предложения типа «У ворот скамья» как «развернутые бытийные односоставные предложения» [15]. Н.Д. Арутюнова уже обратила внимание на различие между «локативными» и «бытийными» предложениями: «Предложения типа “В двери ключ”, “В деревне сестра” выражают экзистенциальные отношения, сообщая о том, что в данной сфере бытия имеются объекты некоторого типа. Предложение “Сестра в деревне” сообщает о местонахождении» [16; с. 260]. Тем самым она поставила вопрос о системных отношениях в сфере предложений рассматриваемого нами типа.

В другой системе понятий, но, в сущности, о том же говорит Г.А. Золотова [17]. «Формально носитель признака (в терминологии Ю.С. Степанова “именно сенсиональное подлежащее”) получает выражение соответственно своему значению, в формах локативных: *На дворе мороз (морозно, морозит)* – характеристика состояния среды; *В комнате стол и стул; В комнате двое; Кругом цветы* – пространственная среда предикативно характеризуется наличием названных предметов». По мнению Ю.С. Степанова, «...перемещение предметного имени из позиции “классического” субъекта (*Гости в саду*) в позицию предиката (*В саду – гости*) обращает его в имя события или состояния, даже при его исходной индивидуности: предложение “В саду – мать” заставляет оценить “мать, находящуюся в саду” как обозначение ситуации, того, что происходит в саду» [18; с. 125].

О том же писали М.В. Всеволодова и Е.Ю. Владимирский: «В плане смысловой, логической организации предложения “На столе книга” и “Книга на столе” относятся к двум различным типам. Один тип – это так называемые экзистенциальные, или бытийные, предложения, в которых утверждается (отрицается) идея существования (наличия, бытования) предмета или класса предметов в данном пространстве, ср.: *В этом лесу есть волки, В этом лесу змей нет*. Ко второму типу относятся предложения, которые “выражают предикацию локального отношения”: *Петя на службе, Волки в этом лесу*. Эти же авторы замечают, что глаголы – показатели бытия – в неактуализованной позиции могут быть опущены, ср.: *В этом городе есть университет – В Москве два университета*» [19, с. 113].

К.Г. Чинчлей сближает предложения $\{N_{Loc} N_{Nom} (сор)\}$ “В лесу озеро” и предложения $\{N_{Loc} N_{Nom} есть (сор)\}$ “В лесу есть озеро”, сообщаящие о наличии некоторого предмета в определенном пространстве, но противопоставляет их предложениям со схемой $\{N_{Nom} N_{Loc} (сор)\}$ “Озеро в лесу”, сообщаящим о местонахождении объекта, но не несущим новой информации о пространстве. Первые ориентированы на пространство (что есть в данном пространстве), вторые – на субъект, который находится где-то [20, с. 16].

Проблема, активно обсуждаемая названными авторами на русском языковом материале, является вовсе не только русской. Те же вопросы возникают и при анализе тюркского материала. Каждый язык, конечно, своеобразен и предполагает какие-то свои решения общей проблемы. М.Б. Кетенчиев, рассматривая именные модели карачаево-балкарского языка, пишет, что при актуализации семантического конкретизатора бытийные предложения начинают передавать локальное значение [6]. По его мнению, актуальное членение представляет собой один из важных аспектов простого предложения.

Все предложения, построенные по этим структурным схемам, в общей системе форм тюркского предложения составляют одну микросистему. Но как организована эта микроструктура в каждом из языков, то есть какими именно отдельными образцами она представлена в каждом данном языке, как варьируют эти образцы, каковы те рамки их формальных и содержательных модификаций, которые позволяют оценить их как варианты одной модели и когда следует уже говорить о разных моделях – подобные вопросы пока еще окончательно не решены и заслуживают внимательного изучения и обсуждения.

6. Кетенчиев, М.Б. Структурно-семантическая организация простого предложения в карачаево-балкарском языке. – М., 2010.
7. Додуева, А.Т. Формально-семантические модели простых предложений с предикатами движения в карачаево-балкарском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Махачкала, 1997.
8. Хуболов, С.М. Формально-семантические модели одноместных фразеологизированных предложений в карачаево-балкарском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Нальчик, 1997.
9. Тыбыкова, А.Т. Исследования по синтаксису алтайского языка. Простое предложение. – Новосибирск, 1991.
10. Байжанова, Н.Р. Базовая структурная схема элементарного простого предложения N₁ V₁ в алтайском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Новосибирск, 1999.
11. Черемисина, М.И. Элементарное простое предложение с глагольным сказуемым в тюркских языках Южной Сибири / М.И. Черемисина, А.А. Ознова, А.Р. Тазранова. – Новосибирск, 2008.
12. Телякова, В.М. Простое предложение в шорском языке (в сопоставлении с русским): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Новосибирск, 1994.
13. Невская, И.А. Типология локативных конструкций в тюркских языках Южной Сибири (на материале шорского языка): автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – Новосибирск, 1997.
14. Черемисина, М.И. Элементарное простое предложение в языках Сибири // Гуманитарные науки в Сибири. – 1995. – № 4.
15. Лекант, П.А. Продуктивные типы безглагольных односоставных и двусоставных предложений в современном русском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1961.
16. Арутюнова, Н.Д. Предложение и его смысл. – М., 1976.
17. Золотова, Г.А. Очерк функционального синтаксиса. – М., 1973.
18. Степанов, Ю.С. Имена. Предикаты. Предложения. – М., 1981.
19. Всеволодова, М.В. Способы выражения пространственных отношений в современном русском языке / М.В. Всеволодова, Е.Ю. Владимировский. – М., 1982.
20. Чинчлей, К.Г. Типология категории посессивности. – Кишинев, 1990.

Bibliography

1. Lomtev, T.P. Osnovih sintaksisa sovremennogo russkogo yazihka. – M., 1958.
2. Shvedova, N.Yu. O sootnoshenii grammaticheskoy i semanticheskoy strukturih predlozheniya // Slavyanskoe yazihkoznanie (sedjmoj mezhdunarodnijh sijezd slavistov). – M., 1973.
3. Beloshapkova, V.A. Rasshirenniye strukturih skhemih russkogo predlozheniya // Russkiy yazihk za rubezhom. – 1979. – № 5.
4. Sereheddar, N.Ch. Osnovniye tipih predlozhenij s imennim skazuemim v tuvinskom yazihke: dis. ... kand. filol. nauk. – Novosibirsk, 1995.
5. Akhmatov, I.Kh. Strukturno-semanticheskie modeli prostogo predlozheniya v sovremennom karachaevo-balkarskom yazihke. – Nalchik, 1983.
6. Ketenchiev, M.B. Strukturno-semanticheskaya organizaciya prostogo predlozheniya v karachaevo-balkarskom yazihke. – M., 2010.
7. Dodueva, A.T. Formaljno-semanticheskie modeli prostih predlozhenij s predikatami dvizheniya v karachaevo-balkarskom yazihke: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. – Makhachkala, 1997.
8. Khubolov, S.M. Formaljno-semanticheskie modeli odnomestnihkh frazeologizirovannihkh predlozhenij v karachaevo-balkarskom yazihke: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. – Nalchik, 1997.
9. Tihbikhova, A.T. Issledovaniya po sintaksisu altajskogo yazihka. Prostoe predlozhenie. – Novosibirsk, 1991.
10. Bayzhanova, N.R. Bazovaya strukturalnaya skhema ehlementarnogo prostogo predlozheniya N₁ V₁ v altajskom yazihke: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. – Novosibirsk, 1999.
11. Cheremisina, M.I. Ehlementarnoe prostoe predlozhenie s glagolnjam skazuemim v tyurkskih yazihkakh Yuzhnoj Sibiri / M.I. Cheremisina, A.A. Ozonova, A.R. Tazranova. – Novosibirsk, 2008.
12. Telyakova, V.M. Prostoe predlozhenie v shorskoy yazihke (v sopostavlenii s russkim): avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. – Novosibirsk, 1994.
13. Nevskaya, I.A. Tipologiya lokativnihkh konstrukcij v tyurkskih yazihkakh Yuzhnoj Sibiri (na materiale shorskogo yazihka): avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk. – Novosibirsk, 1997.
14. Cheremisina, M.I. Ehlementarnoe prostoe predlozhenie v yazihkakh Sibiri // Gumanitarniye nauki v Sibiri. – 1995. – № 4.
15. Lekant, P.A. Produktivniye tipih bezglagolnihkh odnosostavnihkh i dvusostavnihkh predlozhenij v sovremennom russkom yazihke: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. – M., 1961.
16. Arutyunova, N.D. Predlozhenie i ego smisl. – M., 1976.
17. Zolotova, G.A. Ocherk funkcionalnogo sintaksisa. – M., 1973.
18. Stepanov, Yu.S. Imena. Predikatih. Predlozheniya. – M., 1981.
19. Vsevolodova, M.V. Sposobih vihrazheniya prostranstvennihkh otnoshenij v sovremennom russkom yazihke / M.V. Vsevolodova, E.Yu. Vladimirovskiy. – M., 1982.
20. Chinchley, K.G. Tipologiya kategorii posessivnosti. – Kishinev, 1990.

Статья поступила в редакцию 20.01.14

УДК 82-1

Smolina N.Y. FONOMOTIV «CALL» IN THE STRUCTURE OF THE ARTISTIC WORLD OF THE «SPACE IN THE PATH» IN THE LYRICS A.A. BLOCK. The article considers the embodiment of the concept of «world of Sound» in the model of the lyrical world of A. Block, the role of sound leitmotifs in the organization its structure and formation of the «space journey».

Key words: Text, the motive, the art world, «the myth of the Road», «the myth of the world».

Н.Ю. Смолина, канд. филол. наук, доц., каф. литературы Тувинского гос. университета, г. Кызыл, E-mail: 68nus@mail.ru

ФОНОМОТИВ «ЗВ» В СТРУКТУРЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО МИРА И «ПРОСТРАНСТВА ПУТИ» В ЛИРИКЕ А.А. БЛОКА

В статье рассматривается воплощение концепции «мира-звука» в модели художественного мира А. Блока, роль звуковых лейтмотивов в организации ее структуры и формировании «пространства пути».

Ключевые слова: текст, мотив, художественный мир, «миф о пути», «миф о мире».

Рубеж XIX-XX веков породил совершенно уникальное по своей культурной значимости явление – Серебряный век. В конце 1880-90-х годов складываются основы нового художественного мышления, особая система миропонимания, определившая

развитие философии и эстетики нового искусства, «культурного ренессанса» [1], которое в то же время «стремится выйти за свои пределы. Нарушаются грани, отделяющие одно искусство от другого и искусство вообще от того, что не есть уже искусство» [2, с. 112]. Подспудное стремление к устойчивому миропорядку требует найти новые связи между элементами мира взамен разрушающихся. В этом стремлении происходит возвращение к хорошо известной с античных времен теории синтеза искусств, на основе которой строятся «фундаменты» новых художественно-мифологических систем, понимаемых чаще как способ «переживания мира». В центре этих поисков оказывается личность в ее порыве за пределы существующего мира, поисках точки соприкосновения с устойчивым «иным», первоначальным хаосом и гармонией. Идея универсальности гармонического синтеза в эстетике романтизма и модернизма уподобляет искусство религии, а личность художника, который в своем творчестве призван продолжить миротворение, теургу. В.Г. Вакенродер писал, что «общий Отец наш, что держит землю», ощущает «аромат» искусства, и в каждом его создании «замечает следы той небесной искры, которую сам вложил в человеческое сердце» [3, с. 71-72]. Подобные представления породили концепцию поэта-творца и понимание искусства как духовного прозрения сущности мира. «Художник – это тот, для кого мир прозрачен, кто видит не один только первый план мира, но и то, что скрыто за ним», – писал А. Блок [4, т. 5, с. 418].

Общей характеристикой сознания художника рубежа XIX–XX веков стало «видение мира в духе музыки» [5]. Став важнейшей категорией поэтического сознания Серебряного века, музыка получила разные формы воплощения в теории и практике символистской поэзии, в том числе, и в концепции «мира-звука» Блока, который осознанно акцентирует мировую антиномичность, трагическое осознание «неслиянности» всего, порождая особый «миф о мире» (З.Г. Минц) [6], мифологизированный художественный мир, противоречивый и одновременно цельный, и особый «миф о пути» (Д.Е. Максимов) [7].

В структуре блоковского художественного мира проявляется многообразие символических смыслов пути, выступающих как семиотический код в реализации ряда оппозиций, формирующих ментальную и вербальную картины мира. Одним из кодов является звучание. Утверждая идею синтеза, «универсального изоморфизма» «мифа о мире», символисты стремятся к созданию «универсального Текста» как «высшего», идеального мира [6, т. 3, с. 97-102], имеющего чувственно воспринимаемую природу, для Блока, в первую очередь, в звучании. Установление системы антитез и сближений противоположностей мира образует, в том числе, и особое «пространство пути» к «универсальному миру». Конкретно-образная природа этого пространства определяется основными символами-мифами, «поэтическими интеграторами»: «Прекрасная Дамы», «ветер», «поле/луг», «город», «страшный мир» и т.д. [8], а звуковые лейтмотивы определяют направление пути. Вектор движения в блоковском художественном мире направлен от мира «зримого» «рукотворного» (цивилизации, получившей символическое воплощение в образе города) через мир «зримый» природный (символически представленный в образе поля/луга/степи) к миру «незримому», «невыразимому» (В.А. Жуковский). При этом движение совершается и во внешнем «объективно-символическом» пространстве и во внутреннем эмоционально-духовном пространстве лирического героя. Вектор движения проходит через систему хронологических «точек»-образов, маркирующих уровни художественного мира, своеобразных «ступеней» восхождения: «город» – «природа» – «творчество» – «дом/храм» – «невыразимое» как аналог Дома-рая. Каждый из них имеет звуковой коррелят, формируя еще один вектор пути и проекцию художественного мира в «мире-звуке», в котором «рукотворный» «зримый» мир воплощается в какофонии отдельных дисгармоничных звуков «лязга» [здесь и далее цит. по: 4], «гула», «грохота», «скрежета», «стоны», «плача», «воя»; мир «зримой» природы – в гармоничном звучании отдельных звуков «шелеста», «пения», «журчания», «клика»; а мир «невыразимый» – в звучании «тишины». И путь в этом «звуковом» художественном мире направлен от дисгармонии мира цивилизации к абсолютной гармонии «тишины» мира «небесно-божественного», изначального Дома-рая. Представления о поисках рая непосредственно связаны с мотивом пути-возвращения. В памятниках древнерусской литературы выявляются основные вехи этого движения: опасность; проводник; изобилие; небесный свет; река; сад [9,

с. 71-120]. Душа блоковского лирического героя на этом пути не одинока, она имеет своеобразного «проводника» в мир «невыразимого», который существует в его творчестве только в звуковом воплощении как «зов».

Мир «невыразимого», куда стремится лирический герой, воспринимается как абсолютная гармония – «*тишина*», звучащая в душе лирического героя как собственно «зов», «голос», «шепот», «песня», «молитва», «звон».

Зов «иног» чаще всего носит «иллюзорно-конкретный» характер, который не столько слышится, сколько «*чуется*» духовно: «*Внемля зову жизни смутной / Тайно плещущей во мне*» («Внемля зову жизни смутной...», 1901), «*Кто-то зовет серебряной трубой*» («Плачет ребенок. Под лунным серпом...», 1903), «*И какие-то над морем / Голоса*» («Крылья», 1907), «*Багряный свет / Зовет, зовет к неслыханному раю*» («Сквозь серый дым от края и до края...», 1912). При этом поэт акцентирует не сам призыв, несмотря на символистское понимание слова как сакрального действия, а способность слышать малейшее звучание «*тишины*» как свидетельство «живой» души. Нередко поэтому голос «невыразимого» звучит как шепот: «*Кто-то шепчет, поет и любит*» («Не легли еще тени вечерние...», 1899), «*Но тишина мне шепчет снова*» («Я тишиною очарован...», 1902), «*Шепчет про душу мою*» («В городе колокол бился...», 1902), «*Он поет и шепчет – ближе, ближе*» («Благовещение», 1909). Этот «зов» и «шепот» становятся источником вдохновения: «*Муза в уборе весны постучалась к поэту, / Сумраком ночи покрыта, шептала неясные речи*» («Муза в уборе весны...», 1898), «*Я шепчу и слагою созвучья*» («Еще бледные зори на небе...», 1902). Стихотворение «На темном пороге тайком...» (1902) словно «нанизано» на мотив молитвы-шепота, на уровне структуры текста повторяя лейтмотив вечности молитвы-«зова», заявленный во многих стихах: «*Я по-прежнему стану молиться*» («Как мучительно думать о счастье былом...», 1898), «*Никогда не устану молиться*» («На обряд я спешил погребальный...», 1902). В стихотворении четыре катрена, в первом лирический герой «*На темном пороге тайком*» шепчет «*святые*» имена, повторяя их в пространстве храма третьего катрена: «*И снова шепчу имена / Безумно забытых святых*», и последнего: «*Дрожу, и молюсь, и шепчу*». Акцентуация мотива молитвенного служения во многих стихотворениях: «*склонив колени*», «*взором кроток*», «*сердцем тих*», подчеркивая особое внутреннее состояние героя, в котором только и можно различить «*тени*» «*Голосов миров иных*» («Внемля зову...», 1901).

В поэтическом сознании Блока за каждым явлением действительности видится «*тень*»: «*Я зову родную тень. / Приходи, не жди рассвета*» («На весенний праздник света...», 1902). Такое отражение «зова» «иног» поэт слышит и в голосе героини, постепенно приобретающей черты Прекрасной Дамы как одного из вариантов объективации мира «невыразимого». Ее голос становится неотъемлемой частью хронотопа «незримого», на звуковом уровне маркируя пространственно-временные координаты – вертикаль, «*даль*», вечность: «*Ты ли зовешь вдалеке?*» («Сумерки, сумерки вешние...», 1901), «*Так пел ее голос, летящий в купол*» («Девушка пела в церковном хоре...», 1905), «*Ты поймешь растущий издали / Зов*» («Последний путь», 1907), и эмоциональную составляющую «небесно-божественного» – «*тишина*», призыв, непознаваемость, умиротворение: «*Слышал твой голос таинственный*» («В полночь глухую рожденная...», 1900), «*Тайна ль моя совершается, / Ты ли зовешь вдалеке?*» («Сумерки, сумерки вешние...», 1901), «*Этот голос – он твой, и его непонятному звуку / Жизнь и горе отдам*» («Приближается звук...», 1912). Особенно яркое такое молитвенный и одический одновременно призыв в стихотворении «Тебе, Чей Сумрак был так ярок...» (1904) из цикла «Молитвы»: «*Ты, Воскрешающая Тень! / Зову Тебя!*».

Звучание «зова» «миров иных» в «зримом» мире объективируется и в звуках сакрального пространства, в первую очередь, в звоне церковного колокола. Как вестник небес он традиционен для лирики В.А. Жуковского: «*Колокол поздний*» («Сельское кладбище», 1802) [10], М.Ю. Лермонтова: «*Унылый колокол звон / В вечерний час мой слух неволью потрясает*» («Унылый колокол звон...», 1830-1831), «*колокол на башне вечевой*» («Поэт», 1838) [11], А.А. Фета: «*И в дальном колокольном звоне / Как будто слезы неба есть*» («Дождливое лето», 1850-е гг.) [12] и других. В поэзии Блока эта традиция продолжена, звон колокола становится одним из ведущих миромоделирующих образов, он маркирует пространство дома-храма как грани-

цу между мирами «зримым» и «незримым», где яснее всего звучит «тишина» «невыразимого»: «Высок и внятен колокольный зов» («Бегут неверные дневные тени...», 1902), «Несутся звуки с колоколен, / Крылатых слышу голоса» («Мой вечер близок и безволен...», 1902), «берегитесь, в даль стремясь, / Чтоб голос меди колокольной / Не опрокинулся на вас!» («Вот – в изнурительной работе...», 1904), «Колокола – / О чем гласят с несбыточной верой?» («Сквозь серый дым от края и до края...», 1912).

От сакрального пространства неотделима молитва как «нить», связующая «земное» с «невыразимым». «Мир существует только для души человеческой. Бог и душа – вот два существа; все прочее – печатное объявление, прилепленное на минуту», – писал В.А. Жуковский [13]. В звуковой семиотике Блока молитва выступает не только как код, знак «музыки сфер», «зова», но и как знак «живой души», жаждущей возвращения в изначальный дом. При этом поэт чаще говорит просто «молиться», делая акцент на эмоциональном проживании молитвенного состояния: «С молитвенной и полною душою» («В Северном море», 1907), «молитва моя горяча» («Вербы – это весенняя таль...», 1914). В стихотворении «Люблю высокие соборы...» (1902) лирический герой говорит о чувстве смирения и единения, которое охватывает его во время богослужения, он любит «В толпе поющих исчезать», молитва дает ему успокоение, желанную «тишину»: «В своей молитве суеверной / Ищу защиты у Христа».

С молитвой лирический герой обращается не только к небесам, но и к *Ней*. Представление о Прекрасной Даме как явлении мира «невыразимого» позволяет поэту обращаться к ней «Дева», соотнося образ с Пречистой Девой, Богородицей, и рыцарское служение дополняется молитвенным поклонением. В дневниковых записках за 1901-1902 годы Блок пишет о том, что пытается рассмотреть свое поэтическое «я» как мужской коррелят Вечной Женственности [4, т. 7]. В 1904 году он создает цикл из пяти стихотворений «Молитвы», в которых молитвенное состояние последовательно разворачивается от тишины, почти шепота, до крика «измученной» души в четвертой части «Ночная», где герой зовет Ее: «Явись!», «Зову Тебя! Склонись над нами! / Нас ризой тихости одень» (в ожидании явления «Девы» звучат мотивы Второго Пришествия), и снова в пятой части «Ночная» возвращается к тишине, но уже иной – умиротворенной: «Спи. Да будет твой сон спокоен. / Я молюсь. Я дышанью вне-млю». Лирический герой находит успокоение и умиротворение, принимает быстротекущее человеческое время и бренность всего земного и свою участь поэта-пророка: «Я безумец! Мне в сердце вонзили / Красноватый уголь пророка!». Цитируя пушкинского «Пророка», Блок меняет тональность и стиль: высокое «уголь» превращается, казалось бы, в обыденное «уголь», а пылающий огонь притихает до тления, но, тем не менее, не ставя себя на одну ступень с «гласом Бога», он все равно – пророк, потому что способен слышать «зов» и проживать молитву, что повторит еще не раз: «Да, был я пророком, пока это сердце молилось» («Ну, что же? Устало заломлены слабые руки...», 1914).

Для блоковского художественного мира характерно особое «расширение/сжатие» хронотопа. Объективный локальный хронотоп города, нередко максимально сжатый до уровня квартиры, улицы, огороженный со всех сторон стенами, заборами, туманный в «неясном» свете одинокого фонаря, забывший о прошлом и будущем, в действительности является максимально расширенным до масштаба всей цивилизации, что отчетливо прочитывается, например, в поэме «Возмездие». Столь же максимально Блок раздвигает и рамки сакрального пространства, опираясь не на пространственные категории, а на духовную составляющую, он включает в границы храмового хронотопа дом, природу, творчество, память и мечту о «возвращении». В стихотворении 1902 года «Я отрок, зажигаю свечи...» (1902) целый ряд деталей рисует сакральное пространство: «отрок», «свечи», «огонь кадильный», «моленье / У белой церкви над рекой». То, что служение совершается не в стенах церкви, расширяет границы сакрального до всей природы, которая тоже способна проживать молитву: «Теплый ветер пройдет по листьям / Задорожат от молитвы стволы» («Я и молод, и свеж, и влюблен...», 1902), «За вечерней молитвою – маленький / Попик болотный виднеется» («Болотный попик», 1905). Потому «зов» «невыразимого» способен проявляться и через звуки природы. Они «отражают» и молитву, и колокольный звон: «И в вешних даях им

качала / Колокола» («Бежим, бежим, дитя природы...», 1900), и таинственный голос из «дали»: «Замер, кажется, в зените / Грустный голос, долгий звук» («Золотистой долиной...», 1902), и песню.

Звучание песни в блоковской лирике универсально, оно объединяет в себе семантику творчества, жизни души, страдания, счастья, молитвы, плача, жизни, смерти и т.д. Становится песня и вариантом «зова» «небесно-божественного», ее источник все блоковское сакральное пространство от небес: «Чьи песни? И звуки?» («О, что мне закаты румянец...», 1907), «Вокруг шумят бесчисленные крылья, / И песня тайная звенит» («В часы вечернего тумана...», 1900), «Там бьются лазурные крылья, / Трепещет знакомая песня» («Я жалок в глубоком бессильи...», 1902), до поэтически тождественных им природы и храма: «В песнях дальних колоколен» («Поединок», 1904), «Тонкие поют колокола» («Благовещение», 1909). В земном мире песня часто также «иллюзорно-субъективна», как и призыв небес, поет «кто-то», «где-то», и почти всегда она «слышится» из дали: «А там, далеко, из-за чащи лесной / Какую-то песню поют» («Лениво и тяжело плывут облака...», 1900), «Звучала песня издалика» («Последний пурпур догорал...», 1900), «Все поют и поют вдалеке» («Видно, дни золотые пришли...», 1901). И сам поэт, обращаясь к небесам, «поет»: «Этой повестью долгих, блаженных исканий / Полна моядушная, песенная грудь. / Из этих песен создал я зданье» («Ей было пятнадцать лет...», 1903), «Та же дума – и песня одна» («Протекли за годами года...», 1915), отождествляя звуки песни со словами молитвы-призыва.

Но лирический герой Блока не только слышит «зов» «невыразимого», он жаждет отклика на свою молитвенную песню, потому пристально вслушивается в «безмолвие», в приближающиеся «шаги», «шорохи», «стуки». Так мотив возвращения переплетается в блоковской лирике с мотивом «ожидания/прихода». Приближение «невыразимого» в большей степени проявляется на звуковом уровне, в контексте «зова» и мотива пути наиболее семантически насыщенными стали звуковые мотивы «молчания», «стука», «скрипа», «шороха».

Соприкосновение миров, свершившаяся встреча обычно «звучит» как «молчание». В концепции пути оно свидетельствует о достижении цели, когда душа сливается с универсумом, слышимым как «тишина». Погружение в «безмолвие» в момент любовного или молитвенного переживания вырывает героев из хаоса мира «земного», приближая к гармонии: «Вышина. Глубина. Снеговая тишь. / И ты молчишь» («Снежная вязь», 1907), «Молчат церковные ступени» («Под звоном флорентийской лени...», 1909). В молчание погружается и душа, ощутившая «музыку сфер»: «Душа молчит» («Душа молчит...», 1901), «И вдохновительно молчанье» («Там, в полусумраке собора...», 1902), «И никто не узнает, о чем молчанье» («Не строй жилищ у речных излучин...», 1905).

В такой тишине особо звучен «стук», свидетельствующий о просьбе или приходе. Его проявления разнообразны: стук в окно, в дверь дома, ворота храма, калитку, стук сердца, стук копыт, каблучков. Во всех случаях он реализует мотив ожидания/прихода, даже если звучит только в земном мире: «Стучал и дождался у двери человек» («Из газет», 1903), «прислушиваясь к стуку / Стеклопленной двери вдалеке» («И я провел безумный год...», 1907), «На крыльце вертящаяся, / Фартучек с кружевцом, / Каблучки постукивают» («На Пасхе», 1910-1914).

Гораздо чаще стук в окно, дверь, калитку сопряжен с мотивами странничества, поиска, ожидания. Один из самых распространенных вариантов – стук лирического героя, путника, влюбленного как просьба о прибежище, просьба впустить в духовный дом, как вариант обращения – молитвы. В цикле «Ante lucem» представлена сцена «Валькирия» (1900), навеянная скандинавским эпосом, где израненный и усталый Зигмунд стучится в хижину: «Я стучусь рукой усталой – / Двери хижины открой». Герой изнемог в бою, он бросил щит и меч, теперь его единственное прибежище – Зигелинда. Весь сюжет стихотворения может быть рассмотрен как вариант молитвы-стука самого лирического героя. То же и в первой строфе «Вступления», открывающем «Стихи о Прекрасной Даме», где появляются взаимосвязанные мотивы дороги, дома, стука: «Отдых напрасен. Дорога крута. / Вечер прекрасен. Стучу в ворота». Путь поэта, намеченный в «Ante lucem», ведет его к Дому (храму) как символу небесно-божественного прадома. При этом дорога, ведущая в гору, тождественную вершине Вл. Соловьева («В тумане ут-

реннем...», 1884), башне К. Бальмонта («Я мечтою ловил уходящие тени...», 1895) и другим подобным образом, символизирующим восхождение Поэта, «крута». Стук в двери храма, куда герой, что «опален земным огнем», прибегает с «жаждой искупленья» и спасения («Измучен бурей вдохновенья...», 1900), в контексте «зова» тождественен молитве. И в другом стихотворении «Я вырезал посох из дуба...» (1903) странник ищет свой путь: «Но найду, и нищий, дорогу», «Вечеру постучусь в оконце», и тогда «Молодая, с золотой косою», где «Месяц и звезды», откроет «потайную дверь», приглашая: «Входи, мой царевич приветный». В произведениях прочитывается аллюзия и библейской притчи о блудном сыне, и фольклорного сюжета возвращения к невесте (в том числе стилистически: «царевич приветный» и образно: «месяц и звезды в косах» героини, что характерно для образа сказочной царевны). Этот образ поэта-странника, ищущей души повторяется на протяжении всего творчества Блока, особенно в стихотворениях 10-х годов «В густой траве пропадешь с головой...» (1907): «В тихий дом войдешь, не стучась... / Обнимет рукой, оплетет косой / И, статная, скажет: «Здравствуй, князь»; «Ты так светла, как снег невинный...» (1909), в котором «путник запоздалый» го-

тов постучать в «тихий терем», где его встретит Она: «Неверного сама простишь, / Изменнику протянешь руки, / Весной далекой наградишь».

Столь же часто в «стук» облекается «зов» «иног». Он может звучать по-разному, от стука капли до голоса самой жизни, времени, но всегда содержит призыв: «Вечный стук в ворота: выходи!» («Май жестокий с белыми ночами...», 1908). В этом контексте он может быть порожден и миром «невыразимого», и близкой ему природой. Тогда поэт обращается к традиционным образам ветра, дождя: «Дождик стучался в окошко» («Вспомнил я старую сказку...», 1913), «рассвело / Сырое утро застучалось / В ее забытое окно» («Я шел во тьме дождливой ночи...», 1900).

Блок создает собственный «миф о Человеке», который, когда-то «зная небо», пал в «страшный мир» и, пройдя весь земной путь, у края гибели должен стать активным деятелем истории, мифа [14, с. 513]. Душа его сохранила память о «музыке сфер», еще способна слышать ее «зов», который указывает направление земного пути через сакральное пространства дома, храма, творчества, природы, где уставший путник может отдохнуть, пережив мгновения сопричастности с «невыразимым».

Библиографический список

1. Бердяев, Н.А. Русская идея. — СПб., 2008.
2. Бердяев, Н.А. Смысл истории. — М., 1990.
3. Вахтенродер, В.Г. Фантазии об искусстве. — М., 1977.
4. Блок, А.А. Собрание сочинений: в 8 т. — М.; Л., 1960-1963.
5. Асафьев, Б.В. Видение мира в духе музыки // Блок и музыка: сб. статей. — Л., 1972.
6. Минц, З.Г. Блок и русский символизм: избранные труды: в 3 кн. — СПб., 2004.
7. Максимов, Д.Е. Идея пути в поэтическом сознании Ал. Блока // Блоковский сборник. — Тарту, 1972. — Т. 2.
8. Максимов, Д.Е. Поэзия и проза Александра Блока. — Л., 1981.
9. Рождественская, М.В. Святая Земля и Иерусалим как воплощение рая // Антропология религиозности. (Альманах «Канун»). — СПб., 1998. — Вып. 4.
10. Жуковский, В.А. Собрание сочинений: в 4 т. — М., 1959. — Т. 1.
11. Лермонтов, М.Ю. Собрание сочинений: в 4 т. — Л., 1979-1981. — Т. 1.
12. Фет, А.А. Собрание сочинений: в 2 т. — М., 1982. — Т. 1.
13. Жуковский, В.А. — критик / сост., вступ. ст. и коммент. Ю.М. Прозорова. — М., 1985 [Э/Р]. — Р/д: <http://old.kpfu.ru/fil/kn6/index.php?sod=16>
14. Минц, З.Г. Александр Блок и русские писатели. — СПб., 2000.

Bibliography

1. Berdyayev, N.A. Russkaya ideya. — SPb., 2008.
2. Berdyayev, N.A. Smysl istorii. — M., 1990.
3. Vakhnenroder, V.G. Fantazii ob iskusstve. — M., 1977.
4. Blok, A.A. Sobraenie sochineniy: v 8 t. — M.; L., 1960-1963.
5. Asafjev, B.V. Videnie mira v dukhe muziki // Blok i muzika: sb. statey. — L., 1972.
6. Minc, Z.G. Blok i russkiy simvolizm: izbranniye trudi: v 3 kn. — SPb., 2004.
7. Maksimov, D.E. Ideya puti v poehticheskom soznanii Al. Bloka // Blokovskiy sbornik. — Tartu, 1972. — T. 2.
8. Maksimov, D.E. Poezhiya i proza Aleksandra Bloka. — L., 1981.
9. Rozhdestvenskaya, M.V. Svyataya Zemlya i Ierusalim kak voplothenie raya // Antropologiya religioznosti. (Aljmanakh «Kanun»). — SPb., 1998. — Vihp. 4.
10. Zhukovskiy, V.A. Sobraenie sochineniy: v 4 t. — M., 1959. — T. 1.
11. Lermontov, M.Yu. Sobraenie sochineniy: v 4 t. — L., 1979-1981. — T. 1.
12. Fet, A.A. Sobraenie sochineniy: v 2 t. — M., 1982. — T. 1.
13. Zhukovskiy, V.A. — kritik / sost., vstup. st. i komment. Yu.M. Prozorova. — M., 1985 [Eh/R]. — R/d: <http://old.kpfu.ru/fil/kn6/index.php?sod=16>
14. Minc, Z.G. Aleksandr Blok i russkie pisateli. — SPb., 2000.

Статья поступила в редакцию 22.01.14

УДК 811.112.2

Arzhannikov M.Yu. **STRUCTURAL CHARACTERISTICS OF THE TEXT OF MEDIEVAL GERMAN INVOCATIONS.**

In the work medieval German invocations, their differences from earlier texts, a role of words in magic formulas, models of invocations, their peculiarities are described, points of view of Russian and German scientists are considered and summarized, the most general model of medieval German invocations' structure is deduced.

Key words: spell, invocation, characteristics of invocations' structure, peculiarities of invocations' contents, narration, description, appeal.

М.Ю. Аржанников, аспирант АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: arzhannikov-miha@mail.ru

СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ТЕКСТА СРЕДНЕВЕКОВЫХ НЕМЕЦКИХ ЗАКЛИНАНИЙ

В работе описаны средне немецкие заклинания, их отличие от более ранних текстов, роль слова в заговорных формулах, модели заклинаний и их особенности, рассмотрены и обобщены точки зрения российских и немецких ученых на структуру текстов и, на основе полученных данных, выведена наиболее общая модель структуры средне немецких заклинаний.

Ключевые слова: заговор, заклинание, особенности структуры заклинаний, особенности содержания заклинаний, повествование, описание, призыв.

Заговор представляет собой неотъемлемый элемент фольклора. В заговорных текстах нашли свое отражение особенности жизни, уклада, языка, культуры и менталитета народа. Т.В. Топорова относит заговоры к «малым жанрам» [1, с. 4]. Это объясняется тем, что изначально заговоры, имея небольшой объем, бытовали в устной форме и лишь позже были зафиксированы на письме.

Заговоры определяются как «особые тексты формульного характера, которым приписывалась магическая сила, способная вызвать желаемое состояние» [2, с. 450].

«Закливание — в магии: воздействие на кого-л., что-л. силой магических словесных формул» [3, с. 618]. «Заговор — магические слова, обладающие колдовской или целебной силой» [4, с. 201].

Вышеупомянутые определения указывают на предполагаемую связь заговорных текстов с магией, которая использовалась для достижения требуемого результата. Помимо этого авторы энциклопедии «Мифы народов мира» в своем определении указывают на наличие формулы, то есть определенной фиксированной структуры текстов заговоров.

По своей сути каждый заговор направлен на избавление от недуга или защиту посредством сверхъестественной или божественной силы. В немецкоязычной научной литературе для обозначения заговоров используются термины «der Zauberspruch», «der Segen», «der Segenspruch», «die Beschwörung», при этом данные понятия разграничиваются. Так заговор «Zauberspruch» воспринимается как магическая вербальная формула, отражающая дохристианское мировоззрение и включающая имена языческих богов. Если же магический текст несет в себе черты христианской картины мира и называет божественные или святые имена христианства, в таком случае можно говорить о благословениях «Segensprüche», которые составляют большую часть средневековых заговоров. Благословение понимается как «произнесенное или записанное высказывание, имеющее сверхъестественную силу» [5, с. 29]. «Благословением называют молитву, которой человек благословляет себя или все, что ему дорого и надеется, взывая к Богу, Святой Троице, Иисусу Христу, Деве Марии, всем святым или некоторым, или к кому-то отдельно, на защиту от страдания и недуга, болезни и смерти» [6, с. 751]. В отличие от церковного благословения, в котором присутствует прямое обращение к богу, вид суеверного благословения направлен скорее на пострадавшего или на перенесенное / возможное зло [7]. В свою очередь, отличие заклинания «Beschwörung» от благословения заключается в объекте, на который направлено действие текста. Объектом благословения является человек, а объектом заклинания — «высшие силы, способные помочь пострадавшему» [8, с. 137]. Г. Эрисман, противопоставляя понятия «благословение» и «закливание», отмечает, что «благословение имеет своей целью уберечь от будущего недуга, болезни, заклинание же избавляет от уже имеющегося недуга» [9, с. 53].

Заговорные тексты были распространены во многих культурах на ранних этапах их развития, их особенностью является то, что они сохранились и до настоящего времени [10]. Изначально авторы для составления текстов обращались к богам, духам или демонам, используя при этом их имена. Позже заговоры могли содержать приказы, обращенные к окружающей среде, осуществление которых должно было происходить без вызывания к демонам, богам и духам. С принятием христианства сюжеты заговоров изменились — языческим божествам и историям о них пришли на смену истории из библейских писаний и жизни святых.

Властью в заговорном тексте обладало само слово, которому придавалось особое, а иногда и божественное, значение. Исследователи этого типа текста указывают на то, что «наиболее релевантными признаками заговора являются их прагматическая направленность, ориентация на немедленное достижение результата, тождественность слова и дела, ... установка на изменение или сохранение исходной ситуации при помощи сверхъестественных сил» [1, с. 4], заговоры — «это речевые действия, способ преобразовывать вещи при помощи слова» [11, с. 168].

В.Н. Топоров, русский филолог, лауреат Государственной премии за участие в работе над энциклопедией «Мифы народов мира», указывает на то, что индивидуальный характер заклинания является его главной особенностью, что позволяет выделять его среди прочих видов фольклора. Весь ритуал представляет собой конкретную ситуацию, является для конкретно-

го заказчика определенным и создается соответствующим образом — на основе заранее подготовленной модели, которую использует молящийся. Прагматическая целенаправленность заговора определяет его связь с указаниями по применению или рецептами [12].

Прежде, чем обратиться к структурным особенностям заговорных текстов, следует рассмотреть общие особенности их содержания. «С точки зрения материала, обработанного в текстах заговоров, различают заговоры христианского и нехристианского содержания, а христианские заговоры делятся на ветхозаветные и новозаветные» [5, с. 52].

Разница между ними в том, что в христианском заклинании имеется упоминание о Боге, Иисусе Христе, Деве Марии и святых, приводятся для сравнения прецедентные тексты, истории из священных писаний, «паремии» [13, с. 8].

«Паремия — греч. *paroimia* — изречение, притча» [3, с. 1296]. В.И. Харитонова использует этот термин для обозначения заклинательного изречения [13].

По цели высказывания тексты могут быть направлены на избавление от болезни, ранений человека или животного, влияние на отношения с окружающими, животными, растениями, стихиями [5].

Для того, чтобы рассмотреть структурные особенности заклинаний, обратимся к моделям, которые предлагают Т.В. Топорова, И. Шредер и В. Хольцманн.

При анализе формы древнегерманских заговоров Т.В. Топорова выделяет в тексте три блока: экспликацию, ядро и заключение [1].

Под экспликацией понимается паремия, служащая прецедентом для ситуации (болезнь, потребность в защите и т.д.), которая имеется на момент составления заклинания. Так как речь идет о древнегерманских заговорах, т.е. нехристианских, прецедентом в них являются события из мифологии. Действующими лицами, соответственно, выступают преимущественно скандинавские боги и божества. В ядре основным элементом служат глагольные формы в императиве, выражающие просьбу или желание, с которыми адресант обращается к высшим силам. Значение императива может также передавать индикатив, если он сопровождается обращением и употребляется во втором лице единственного или множественного числа. Еще одним вариантом ядра служат «предложения с местоимением первого лица и глаголом 1 л. ед.ч. в заговорах, где совпадают исполнитель и заказчик» [1, с. 17]. Таким образом, глаголу в индикативе или императиве в ядре заговорного текста принадлежит основная, центральная роль. Императивными конструкциями вводятся и последний блок — заключение. Исходя из приведенных Т.В. Топоровой примеров в ее монографии «Язык и стиль древнегерманских заговоров», можно сделать вывод о том, что последние два блока схожи. Автор подчеркивает, что «за ядром древнегерманского заговора в отдельных случаях следует желание излечиться или молитвенное заключение, как правило, репрезентированные императивными конструкциями» [1, с. 19]. Следует заметить, что как таковое желание излечиться (семантическая составляющая) с использованием тех же синтаксических конструкций может включаться и в «ядро» заговора.

Другую модель предлагает И. Шредер. Она выделяет три типа речевых действий: 1) повествовательный тип; 2) описательный тип, если описываются сопровождающие действия или явления; 3) призывательный тип, если какое-либо существо через приказ или просьбу призывается к определенному действию [14].

В повествовательном типе речевых действий И. Шредер, как и Т.В. Топорова, указывает на наличие некой истории, связанной с ситуацией, для воздействия на которую и создается заклинание. Эта история «служит примером, образцом и гарантией восстановления гармонии» [13, с. 170]. Действующими лицами в ней выступают также сверхъестественные силы.

Описательный же тип представляет собой описание ритуала или действий, которые должны сопровождать прочтение заговора.

Наименование «призывательный тип» говорит само за себя. В эту часть заговорного текста включена просьба о помощи, обращение к высшим силам, приказ, направленный на персонализированные болезнь, недуг, которые выражены глаголом в повелительном или изъявительном наклонениях.

К особенностям такой классификации текстов можно отнести то, что описание в них часто отсутствует. Что касается повествования, то в некоторых типах молитв «повествовательная

часть развита слабо. Они содержат только развернутую форму сравнения, к которому присоединяется призыв как речевой акт» [13, с. 170]. Кроме того, представленный порядок, в котором следуют типы речевых действий, очень часто меняется. Так, например, в начале заговорного текста может даваться описание ритуала, затем призыв, а уже в конце – история в виде сравнения.

Анализируя тексты заговоров, В. Хольцманн различает их по формальным критериям, выделяет четыре формы заговорных текстов: повеление (закливание); повествование (эпическая форма); сравнение; просьба [5].

Основой **повелительной формы** выступает приказ, исходящий от заклинателя и направленный на болезнь или вредителя. В данной форме отсутствует какое-либо повествование, предполагается, что результат достигается только посредством воли заклинающего. Для усиления приказа используется повтор, который проявляется в двух видах: повтор обращения и повтор приказа.

Внутри повеления В. Хольцманн выделяет еще четыре подтипа:

- 1) чистый приказ, в котором основную роль играет глагол в повелительном наклонении;
- 2) личный приказ, где личное местоимение «Я» занимает центральное место;
- 3) обращение к божественной силе (Богу, ангелам, пророкам, апостолам, святым и т.д.), заклинание при помощи высшей силы;
- 4) смешанные формы [5].

Повествовательная форма строится на притче, библейском тексте, схожем с настоящей ситуацией. Действующими лицами выступают Бог, Иисус Христос, ангелы, святые, которые являются «противниками демонических сил» [5, с. 79]. Суть использования таких текстов, в содержании которых отражаются события и деяния из жизни святых, заключается в вере в то, что чудо, сотворенное однажды, поможет и в настоящей ситуации.

Такая форма имеет трехступенчатую структуру. Во введении представляется ситуация и действующие лица. Затем описывается действие. В заключении возможен, но не обязателен, перенос события из притчи на настоящий случай.

Как и в повелительной форме, в повествовании автор выделяет несколько подтипов в зависимости от содержания текстов, например, христианское повествование с аналогией, «тип встречи» и др. [5].

Сравнительная форма включает в себя две истории. Одна история повествует о давних событиях и является отрывком из священных писаний, другая отражает реальную ситуацию (болезнь, несчастье), на исправление которой направлено заклинание. Если в повествовательной форме основное значение имеет пересказываемая притча, то в сравнительной решающая роль отводится проводимой параллели между настоящим случаем и прецедентом, взятым из Библии и полностью соответствующим реальности. Обе истории соединяются при помощи конструкций «sowie ..., also...», «also ..., so ...» и т.д.

К **просьбе** автор относит молитвы, основой которых является обращение к высшим силам, призывающее удовлетворить нужды или желания молящегося. Данная форма текста может

включать в себя, помимо просьбы, элементы повелительной и сравнительной форм.

В. Хольцманн подчеркивает тот факт, что подобное строгое разделение на вышеупомянутые формы не всегда возможно, так как довольно часто в текстах проявляются черты других групп. В таком случае форма текста определяется по преобладающим чертам.

Как мы отметили выше, модель В. Хольцманн является наиболее развернутой из всех нами проанализированных. Однако стоит подчеркнуть, что выведенная классификация по большей части основана на содержательном аспекте заговорных и заклинательных текстов.

Обобщая анализ вышеприведенных классификаций текста заклинания, следует отметить, что все три автора выделяют блоки «повествование (экспликация)» и «призыв», «повеление» или «ядро» как основу заклинания. В качестве дополнительного блока Т. В. Топорова рассматривает блок «заключение», а И. Шредер блок «описание». Представляется возможным рассмотреть наиболее общую модель, которая отражает структуру средневековых немецких текстов. На основе 188 заклинательных текстов периода XI – XVI веков, проанализированных нами в ходе исследования, можно выделить полную модель, содержащую следующие структурные блоки текста заклинаний:

- 1) паремия;
- 2) описание;
- 3) призыв.

В данную модель включены наиболее распространенные блоки, имеющие место в средневековых заклинательных текстах. Каждый блок может иметь несколько вариантов. При этом следует учитывать, что полная модель заклинания не всегда реализуется: заклинания могут содержать все три блока, только часть из них или состоять из одного основного блока.

Рассмотрим данную модель на конкретном примере.

«Bamberger Blutsegen (Wundsegen), 13. Jh.:

*Christ wart hie erden wnt,
daz wart da ze himele chunt,
iz neblitete, noch nesvar,
noch nechein eiter nebar,
taz was ein file gote stunte,
heil sis tu wnte!
In nomine Ihesu Christi, daz dir ze bvze.
Pater noster. ter. Et addens hoc item ter.
Ich besuere dich bi den heiligen funf wnten, heil sis tu wunte,
et per patrem, et filium, et spiritum sanctum. fiat. fiat. amen»*

[5, с. 185].

В тексте представлены все три блока: повествование, где рассказывается о Христе и его ране; призыв, выраженный повелительным наклонением и личным местоимением (прямой призыв); описание сопутствующего ритуала, куда включено название дополнительной молитвы и указание количества раз ее прочтения.

Итак, исходя из проанализированных данных, мы можем сделать вывод, что наиболее общая модель, по которой представляется возможным анализировать средневековые немецкие тексты заклинаний, состоит из трех блоков: паремии, описания, призыва.

Библиографический список

1. Топорова, Т.В. Язык и стиль древнегерманских заговоров. – М., 1996.
2. Мифы народов мира. Энциклопедия: в 2 т. / под ред. С.А. Токарева. – М., 2003.
3. Первый толковый БЭС. – СПб.: М., 2006.
4. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М., 1997.
5. Holzmann, V. «Ich beswer dich wurm und wyrmin ...»: Form und Typen altdeutscher Zaubersprüche und Segen. – Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt a. M., New York, Oxford, Wien, 2001.
6. Hoffmann, H. Segenssprüche und Beschwörungsformeln // Monatsschrift vor und für Schlesien / Hrsg. v. H. Hoffman. – Breslau, 1829. – Bd. 2.
7. Москалюк, Г.С. Структурно-прагматическая вариативность древнемецких заговоров // Материалы XLI Международной филологической конференции. История языка (Романо-германский цикл). – СПб., 2012.
8. Hampp, I. Beschwörung, Segen, Gebet. – Stuttgart, 1961.
9. Ehrismann, G. Geschichte der deutschen Literatur bis zum Ausgang des Mittelalters. – München, 1932.
10. Москалюк, Л.И. Сохранение родного языка российских немцев и его роль в этнической самоидентификации // Условия и факторы развития национально-этнического самосознания российских немцев: материалы межрегиональной научно-практич. конф. – Новосибирск, 2010.
11. Naiditsch, L.E. Zur Sprach- und Erzählstruktur der deutschen Zaubersprüche // Interdisciplinary Journal for Germanic Linguistics and Semiotic Analysis. – 2003. – № 2.
12. Топоров, В.Н. Об индоевропейской заговорной традиции // Исследования в области балто-славянской духовной культуры: заговор. – М., 1993.
13. Харитонова, В.И. Жанровая дифференциация заговорно-заклинательной поэзии // Филологические науки / гл. ред. П.А. Николаев. – М., 1988. – № 4.

14. Schröder, I. Niederdeutsche Zaubersprüche. Konstanz und Variation // Sprachformen. Deutsch und Niederdeutsch in Europäischen Bezügen. Festschrift für Dieter Stellmacher zum 60. Geburtstag / Hrsg. von Peter Wagener. – Stuttgart, 1999.

Bibliography

1. Toporova, T.V. Yazhik i stilj drevnegermanskikh zagovorov. – M., 1996.
2. Mifih narodov mira. Ehnciklopediya: v 2 t. / pod red. S.A. Tokareva. – M., 2003.
3. Pervihyj tolkovihy BEhS. – SPb.; M., 2006.
4. Ozhegov, S.I. Tolkovihyj slovarj ruskogo yazhka: 80 000 slov i frazeologicheskikh vihraszeniy / S.I. Ozhegov, N.Yu. Shvedova. – M., 1997.
5. Holzmänn, V. «Ich beswer dich wurm und wyrmin ...»: Formtn und Typen altdentscher Zaubersprüche und Segen. – Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt a. M., New York, Oxford, Wien, 2001.
6. Hoffmann, H. Segenssprüche und Beschwörungsformeln // Monatsschrift vor und für Schlesien / Hrsg. v. H. Hoffman. – Breslau, 1829. – Bd. 2.
7. Moskaljuk, G.S. Strukturno-pragmaticheskaya variativnostj drevnenemeckikh zagovorov // Materialih XLI Mezhdunarodnoj filologicheskoy konferencii. Istoriya yazhka (Romano-germanskiy cikl). – SPb., 2012.
8. Hampp, I. Beschwörung, Segen, Gebet. – Stuttgart, 1961.
9. Ehrismann, G. Geschichte der deutschen Literatur bis zum Ausgang des Mittelalters. – München, 1932.
10. Moskaljuk, L.I. Sokhranenie rodnogo yazhka rossijskikh nemcev i ego rolj v ehnticheskoy samoidentifikacii // Usloviya i faktori razvitiya nacionalno-ehnticheskogo samosoznaniya rossijskikh nemcev: materialih mezhregionalnoj nauchno-praktich. konf. – Novosibirsk, 2010.
11. Naiditsch, L.E. Zur Sprach- und Erzählstruktur der deutschen Zaubersprüche // Interdisciplinary Journal for Germanic Linguistics and Semiotic Analysis. – 2003. – № 2.
12. Toporov, V.N. Ob indoevropijskoy zagovornoj tradicii // Issledovaniya v oblasti balto-slavyanskoy dukhovnoj kul'turi: zagovor. – M., 1993.
13. Kharitonova, V.I. Zhanrovaya differenciaciya zagovorno-zaklinatelnoj poezii // Filologicheskije nauki / gl. red. P.A. Nikolaev. – M., 1988. – № 4.
14. Schröder, I. Niederdeutsche Zaubersprüche. Konstanz und Variation // Sprachformen. Deutsch und Niederdeutsch in Europäischen Bezügen. Festschrift für Dieter Stellmacher zum 60. Geburtstag / Hrsg. von Peter Wagener. – Stuttgart, 1999.

Статья поступила в редакцию 09.01.14

УДК 802.0+808.1

Kravtsova T.A. METALINGUISTIC COMMENTARY AS AN ELEMENT OF THE AUTHOR'S IDIOSTYLE: COMMENTING IN STEPHEN KING'S LITERARY WORKS). The article deals with functional, pragmatic, and content peculiarities of metalinguistic commentaries in S. King's literary works. Metalinguistic commentary, being a marker of the writer's specific metalinguistic consciousness, is explored as an element of the author's idiosyncrasy and important means of the text esthetic organization.

Key words: metalinguistic consciousness, metalinguistic reflection, metalinguistic commentary, interpretation, idiosyncrasy.

T.A. Кравцова, доц. каф. психологии, педагогики и лингвистики Рубцовского филиала
Университета Российской академии образования, г. Рубцовск, E-mail: t.kravtsova@hotmail.ru

МЕТАЯЗЫКОВОЙ КОММЕНТАРИЙ КАК ЭЛЕМЕНТ ИДИОСТИЛЯ ПИСАТЕЛЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ СТИВЕНА КИНГА)

В статье анализируются функционально-прагматические и содержательные особенности метаязыковых комментариев в произведениях Стивена Кинга. Метаязыковой комментарий, выступающий маркером особого метаязыкового сознания писателя, рассматривается в качестве элемента авторского идиостиля и важного средства эстетической организации текста.

Ключевые слова: метаязыковое сознание, метаязыковая рефлексия, метаязыковой комментарий, интерпретация, идиостиль.

Предрасположенность человека к рациональной метаязыковой рефлексии – сознательной интерпретации (толкованию, описанию или оценке) языковых и речевых фактов, присутствующей в речи в виде метаязыковых суждений, – является универсальной, поскольку, как отмечал Р.О. Якобсон, «способность говорить на каком-то языке подразумевает также способность говорить об этом языке» [1, с. 316]. То, насколько широко будут развернуты и вербализованы механизмы метаязыковой рефлексии, зависит от типа мышления, жизненного опыта говорящего [2, с. 199]. Не в последнюю очередь склонность к вербальной экспликации метаязыковой рефлексии определяется уровнем образования и грамотности, родом профессиональной деятельности индивида. В связи с этим интересным объектом для исследований выступает вербализованная метаязыковая рефлексия в художественном тексте, в котором находят отражение метаязыковые знания его создателя – носителя языка, «живущего» в речевой сфере, воспринимающего язык не только как средство, но и как объект [3, с. 29], часто обладающего развитым языковым вкусом, повышенной чувствительностью к речевому материалу.

Вербальным продуктом метаязыковой рефлексии автора художественного текста, открывающим доступ к индивидуальному метаязыковому сознанию и ментальным процессам говорящего, выступает внутритекстовый метаязыковой комментарий,

принимаящий форму слов автора, речи персонажей или несобственно-прямой речи (представленной с позиций автора, но обнаруживающей яркие лексические, синтаксические и стилистические особенности, присущие прямой речи). Посредством такого комментария писателем может осуществляться межязыковой или внутриязыковой перевод, толкование значений слов и словосочетаний, описание их этимологии (реальной или поэтической), экспликация метаязыкового поиска, пояснение речевого выбора, разнообразные индивидуальные оценки средств языка и т.д. При этом, метаязыковые представления автора могут объективироваться как в виде проявлений обыденной рефлексии над языком, обусловленной наличием ситуаций когнитивно-коммуникативного напряжения, так и в форме сложных, эстетически организованных метаязыковых комментариев, выступающих в качестве элементов, несущих стилистическую нагрузку и способствующих реализации творческого замысла писателя.

И тот, и другой тип метаязыкового комментирования, на наш взгляд, может рассматриваться в качестве составляющей авторского идиостиля (от греч. *idios* – «своеобразный» и лат. *stilus* – «манера письма») – индивидуального стиля речи писателя [4], предполагающего сознательный, намеренный отбор лингвистических средств, способствующих достижению желаемого художественного эффекта.

Одним из авторов, для которых характерна как имплицитная репрезентация деятельности метаязыкового сознания, так и ее сознательная, креативная экспликация в виде разнообразных по форме и содержанию метаязыковых комментариев, является известный американский писатель Стивен Кинг, работающий в таких жанрах, как фантастика, фэнтези, триллер, мистика, драма и др. Произведения Кинга, творчески и нестандартно подходящего к содержанию своих романов, содержат уникальный языковой материал, свидетельствующий о доминирующей роли метаязыковых комментариев в его идиостиле.

Имеющийся в нашем распоряжении эмпирический материал свидетельствует о том, что в романах Ст. Кинга слово и комментарий к нему выполняют одну из важнейших функций по созданию особой эмоциональной атмосферы. Писатель «играет» с содержанием метаязыковых комментариев, используя для этого конвергенцию экспрессивных средств и приёмов разных уровней, в том числе и графического (кавычки, заглавные буквы, обратное написание). Такой прием позволяет автору зрительно акцентировать слово, привлечь внимание к запущенной рефлексивной деятельности, подталкивая реконструкции читателем, а метаязыковой комментарий при этом задает вектор интерпретации текстового фрагмента и исполняет роль своеобразной инструкции для развёртывания ментальной деятельности читателя при его восприятии.

Проиллюстрируем данный тезис отрывком из романа «Сияние», где объектом рефлексии персонажа-ребенка выступает слово *divorce*. Специфическое графическое оформление данной лексической единицы позволяет автору привлечь к ней внимание читателя, показать насколько пугающим может быть слово для ребенка, не в полной мере осознающего его значение.

*The greatest terror of Danny's life was **DIVORCE**, a word that always appeared in his mind as a sign painted in red letters which were covered with hissing, poisonous snakes. In **DIVORCE**, your parents no longer lived together. They had a tug of war over you in a court (tennis court? badminton court? Danny wasn't sure which or if it was some other, but Mommy and Daddy had played both tennis and badminton at Stovington, so he assumed it could be either) and you had to go with one of them and you practically never saw the other one, and the one you were with could marry somebody you didn't even know if the urge came on them. The most terrifying thing about **DIVORCE** was that he had sensed the word – or concept, or whatever it was that came to him in his understandings – floating around in his own parents' heads, sometimes diffuse and relatively distant, sometimes as thick and obscuring and frightening as thunderheads.* (King S. *The Shining*)

В приведенном фрагменте метаязыковая информация представлена дисперсно по всему отрывку. Границы метаязыкового комментария, в его привычном понимании, размыты, и он «пронизывает» текстовое пространство на достаточно протяженном его участке. Читатель сталкивается здесь с разнообразными фактами эксплицитной метаязыковой рефлексии, начиная с оценочной интерпретации слова *divorce* (*greatest terror of Danny's life*), его образного описания (*floating around, diffuse and relatively distant, as thick and obscuring and frightening as thunderheads*), насыщенной экспрессией аудио-визуальных ассоциаций, связанных в сознании героя с данным языковым знаком (*a sign painted in red letters which were covered with hissing, poisonous snakes*), заканчивая его толкованием, включающим экспликацию сем, характерных для индивидуального языкового сознания (*no longer lived together, a tug of war over you in a court, had to go with one of them, practically never saw the other one, could marry somebody you didn't even know*) и вербализацией индивидуальных ассоциативных связей лексемы *court* (*tennis court? badminton court?*).

Из данного отрывка видно, что ребенок не понимает юридического термина *divorce*. Это «взрослое» слово, не будучи интериоризованным, «присвоенным», его сознанием воспринимается через призму собственного ограниченного опыта. По этой же причине семантически согласованная со словом *divorce* полисемическая лексема *court* (*суд, корм*) ассоциируется мальчиком не с судебным процессом, а с более знакомым и понятным явлением – спортивной площадкой, которую посещают его родители. Индивидуальные эмоционально-оценочные суждения, сопровождающие употребление обеих единиц, ослабляют, перемещают на задний план фактуальное содержание высказывания, выводя на передний план доминантные смыслы и эмоционально-подтекстовые обертоны, репрезентирующие эти

смыслы в текстовом фрагменте: страх, неуверенность, любовь к родителям, нежелание принять возможные изменения и их нависающая неизбежность. Коммуникация между автором и читателем приобретает агональный характер [5] – в ней присутствуют черты непрямого убеждения, склонения к определенной линии поведения и интерпретации.

Особое место в прозе Кинга занимают метаязыковые комментарии, целью которых является экспликация лексического значения слов. При этом нельзя не отметить, что данная типологическая разновидность метаязыкового комментария, характерная для многих авторов и распространенная во многих типах дискурса, в произведениях С. Кинга приобретает совершенно особый «размах»: метаязыковые контексты, в которых осуществляется толкование различных аспектов лексического значения языковых единиц, могут подчас быть сопоставимы с фрагментами лексикографических источников. Так, в следующем отрывке видим, что в попытке описать происходящие в городе мистические события персонаж рефлексировал над семантикой лексемы *haunt* и ее дериватов, стремясь к наиболее полному освоению их значения. Метаязыковая рефлексия героя вербализуется в форме достаточно протяженного метатекста, пространство которого включает в себя данные нескольких лексикографических источников, цитируемых персонажем в попытке всестороннего семантического анализа слова. Как результат, одна из трактовок слова подталкивает его к пониманию причин сложившейся ситуации.

Can an entire city be haunted? Haunted as some houses are supposed to be haunted? ... Can that be? Listen:

Haunted: 'Often visited by ghosts or spirits.' Funk and Wagnalls.

Haunting: 'Persistently recurring to the mind; difficult to forget.'

Ditto Funk and Friend.

To haunt: 'To appear or recur often, especially as a ghost.' But – and listen! – 'A place often visited: resort, den, hangout ... ' Italics are of course mine.

And one more. This one, like the last, is a definition of haunt as a noun, and it's the one that really scares me: 'A feeding place for animals.' Like the animals that beat up Adrian Mellon and then threw him over the bridge? Like the animal that was waiting underneath the bridge? A feeding place for animals. What's feeding in Derry? What's feeding on Derry? (King S. It)

Описанный художественный прием расширения содержательного пространства метаязыкового комментария, на наш взгляд, обусловлен не только потребностью автора пояснить элементы сюжета, но и его стремлением более тонко и точно описать внутреннее состояние героя, контрастно представить его попытку, с одной стороны, мыслить рационально, а с другой, – придать иррациональный, паранормальный оттенок явлениям, свидетелем которых он оказался. Вопрос, заданный персонажем в начале данного текстового фрагмента (*Can an entire city be haunted? Haunted as some houses are supposed to be haunted?*) призван инициировать активную речемыслительную и интерпретационную деятельность читателя и направить ее по пути производимости, предполагающей деавтоматизацию процесса интерпретации, вариативность и субъективность суждений, активацию деятельности метаязыкового сознания [6].

Экспликация метаязыковой рефлексии над семантической стороной слова в романах Ст. Кинга важна не только с точки зрения описания психологического состояния действующих лиц и обстоятельств, в которых они оказываются, но и ввиду той роли, которую она играет, будучи решающим фактором, детерминирующим восприятие и понимание всего произведения, проникновение в замысел автора. Мы разделяем точку зрения исследователей, которые считают, что в художественном тексте образы «субъективной реальности» (термин Г.И. Богина) могут актуализироваться, выходить на первый план, потенциально способствуя таким образом изменению смыслового пространства произведения. Метаязыковой комментарий в подобных ситуациях служит для читателей опорой, ориентиром в процессе смысловосоприятия текста [7].

Данное положение может быть проиллюстрировано двумя взаимосвязанными текстовыми фрагментами романа «Лангольеры», в первом из которых персонажем осуществляется толкование денотативного значения глаголов *run* (бегать) и *scamper* (носиться), а во втором с помощью противопоставления этих лексем, дается описание текущих событий. Многократные лексические повторы и графические средства выдвигания подчеркивают значимость семантических различий данных глаголов, и читатель, следуя творческой воле автора, неизменно воспри-

нимает эти языковые единицы в свете ранее эксплицированной метаязыковой рефлексии.

(1) *My father never saw a child run in his entire life. They always scampered. I think he liked that word because it implies senseless, directionless, non-productive motion. But the langoliers ... they run. They have purpose.* (King S. *Four Past Midnight: The Langoliers*)

(2) *Somewhere beyond these phantom voices he could hear the whine of the engines ... and that other sound. The sound of the langoliers on the march. On the run. < > Run to them, Craig! Run around the plane! Run away from the plane! Run to them now! Craig began to run – a shambling stride that quickly became a crippled sprint. As he ran his head nodded up and down like a sunflower on a broken stalk. < > No, Craig, his father said. You may THINK you're running, but you're not. You know what you're really doing – you're SCAMPERING. You're fast, but not fast enough. Craig Toomy was crazy, and he moved with the speed of a langolier himself. He approached Dinah at a dead-out run. No scampering for him.* (King S. *Four Past Midnight: The Langoliers*)

Приведенные примеры показывают, как при помощи метаязыкового комментария формальные текстовые средства становятся актуализированными в противовес автоматизированному, «затерянному» для восприятия средствам. Настойчивое повторение определенных лексических элементов «не позволяет реципиенту «оторваться» от смыслов, определенных в этих формах» [8, с. 65], образуя некую «двуслонность» содержания речевого сообщения, его метасмысл.

Таким образом, анализ практического материала подтверждает тот факт, что произведения Стивена Кинга представляют собой тексты с эксплицитным, в высшей степени развернутым метатекстовым потенциалом, указывающим на склонность данного автора к метаязыковой рефлексии и ее вербализации средствами языка, а также на возможность рассмотрения этих вербальных проявлений метаязыкового сознания в качестве неотъемлемого элемента авторского идиостиля, отражающего

творческую индивидуальность писателя и несущего в себе черты его мироощущения.

Метаязыковые комментарии в романах Кинга демонстрируют свободную форму речевой организации и разнообразие в плане содержания. Памятуя о том, что рациональное отношение носителей к своему языку отнюдь не находится на периферии речемыслительной деятельности [3, с. 29], Кинг не только проявляет интерес к слову сам, но и максимально наделяет своих героев способностью и склонностью к метаязыковой рефлексии. Их метаязыковые суждения подвергаются развернутой экспликации, посредством которой осуществляется интерпретация значения ключевых для понимания произведения слов, выражается их субъективная оценка и возможность эстетического описания при помощи образных средств языка. Слово при этом оказывается в позиции выдвижения и становится стимулом, дающим читателю дополнительные возможности для смыслопорождения, настраивающим его на более глубокий семиозис.

Разделяя точку зрения М.Р. Шумариной, утверждающей, что «в эстетически организованных текстах не может быть «обычных» рефлексивов, которые «просто» указывают на выбор выражения или «просто» объясняют значение непонятого слова» [9, с. 200], мы можем заключить, что метаязыковой комментарий в произведениях С. Кинга это не только особый способ прояснить позицию автора, выразить его специфическое отношение к языку и отраженной в нем экстралингвистической реальности, но и свойственная творческой манере данного писателя яркая художественная деталь, прием «наращивания и растягивания» смыслов [8, с. 65], способствующий воплощению авторского замысла и ведущий читателя к глубокому и *многогранному пониманию произведения*.

** Работа проведена в рамках задания №2014 / 418 на выполнение гос работ в сфере научной деятельности в рамках базовой части гос. задания Минобрнауки России*

Библиографический список

1. Якобсон, Р.О. Избранные работы. – М., 1985.
2. Ростова, А.Н. Обыденная семантизация слов // Обыденное метаязыковое сознание: онтологические и гносеологические аспекты. – Кемерово: Барнаул, 2009. – Ч. 1.
3. Голев, Н.Д. Обыденное метаязыковое сознание как онтологический и гносеологический феномен (к поискам «лингвогносеологем») / Обыденное метаязыковое сознание: онтологические и гносеологические аспекты. – Кемерово, 2009. – Ч. 1.
4. Минералов, Ю.И. Теория художественной словесности. – М., 1999.
5. Силантьев, И.В. Наука и обыденный дискурс // Под знаком «Мета»: материалы конф. «Языки и метаязыки в пространстве культуры» в Институте языкознания РАН. – М.; Калуга, 2011.
6. Ким, Л.Г. Роль метаязыкового сознания в интерпретации текста // Обыденное метаязыковое сознание: онтологические и гносеологические аспекты. – Кемерово, 2009. – Ч. 1.
7. Пшенкина, Т.Г. Метаязыковой комментарий и его функционирование в различных типах дискурса // Коммуникативистика в современном мире: эффективность и оптимизация речевого взаимодействия в социуме. – Барнаул, 2012.
8. Богин, Г.И. Типология понимания текста // Психоллингвистика: хрестоматия / сост. В.А. Пищальникова [и др.]. – М., Барнаул, 2002.
9. Шумарина, М.Р. Язык в зеркале художественного текста (Метаязыковая рефлексия в произведениях русской прозы). – М., 2011.

Bibliography

1. Jakobson, R.O. Izbranniye raboty. – M., 1985.
2. Rostova, A.N. Obihdennaya semantizatsiya slov // Obihdennoe metayazhkovoe soznanie: ontologicheskije i gnoseologicheskije aspektih. – Kemerovo; Barnaul, 2009. – Ch. 1.
3. Golev, N.D. Obihdennoe metayazhkovoe soznanie kak ontologicheskij i gnoseologicheskij fenomen (k poiskam «lingvognoseologem») // Obihdennoe metayazhkovoe soznanie: ontologicheskije i gnoseologicheskije aspektih. – Kemerovo, 2009. – Ch. 1.
4. Mineralov, Yu.I. Teoriya khudozhestvennoj slovesnosti. – M., 1999.
5. Silantjev, I.V. Nauka i obihdennihy diskurs // Pod znakom «Meta»: materialih konf. «Yazihki i metayazihki v prostranstve kuljturih» v Institute yazihkoznaniya RAN. – M.; Kaluga, 2011.
6. Kim, L.G. Rolj metayazhkovogo soznaniya v interpretacii teksta // Obihdennoe metayazhkovoe soznanie: ontologicheskije i gnoseologicheskije aspektih. – Kemerovo, 2009. – Ch. 1.
7. Pshenkina, T.G. Metayazhkovoyj kommentarij i ego funkcionirovanie v razlichnihkh tipakh diskursa // Kommunikativistika v sovremennom mire: ehffektivnostj i optimizatsiya rechevogo vzaimodejstviya v sociume. – Barnaul, 2012.
8. Bogin, G.I. Tipologiya ponimaniya teksta // Psikholingvistika: khrestomatiya / sost. V.A. Pithaljnikova [i dr.]. – M., Barnaul, 2002.
9. Shumarina, M.R. Yazihk v zerkale khudozhestvennogo teksta (Metayazhkovaya refleksiya v proizvedeniyakh russkoj prozih). – M., 2011.

Статья поступила в редакцию 13.01.14

УДК 81.711

Kubarich A.M. EMOTIONAL COMPONENT OF CHINESE'S TONES: EXPERIMENTAL STUDY. The article describes the results of experimental studies of the emotional component in supersegmental units of Chinese (based on tones). Experiments were carried out in the classroom carriers of different systems languages (Chinese and Russian) to identify universal relationship between the direction of the voice movement (tone) and emotions that arise in the minds of respondents.

Key words: supersegmental units, sistemocentric approach, anthropocentric approach, tone, emotional component, the semantics of a lexical unit.

А.М. Кубарич, аспирант ФГБОУ ВПО «АГАО», г. Буйск, E-mail: wei.laoshi@yandex.ru

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ТОНОВ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА: ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ

Статья посвящена описанию результатов экспериментального исследования эмоциональной составляющей в суперсегментных единицах китайского языка (на материале тонов). Эксперименты проводились в аудиториях носителей разнотипных языков (китайского и русского) для выявления универсальных характеристик восприятия направления движения голоса (тон) и эмоции, возникающей в сознании респондентов.

Ключевые слова: суперсегментные единицы, системоцентрический подход, антропоцентрический подход, тон, эмоциональная составляющая, семантика лексической единицы.

В рамках исследования проблемы наличия универсалий в типологически разных языках мира на сегодняшний день выполнено и выполняется множество работ. Такие исследования проводятся на разных уровнях языка, в том числе и фонетическом. М.К. Румянцев, рассуждая о проблеме эмоциональных интонаций, пишет «В эмоциональных интонациях даже типологически разных языков много общего, универсального. И объясняется это общей психофизической основой человеческих эмоций» [1, с. 289-291].

Исследуя суперсегментные единицы китайского языка, мы задались вопросом, насколько универсальны эмоции, вызываемые разными типами изменения голоса у носителей типологически разных языков – русского и китайского. В связи с тем, что китайский язык относится к числу тональных, было принято решение исследовать интересующий нас феномен на уровне такой суперсегментной единицы, как тон.

Напомним, в литературном китайском языке Путунхуа (северный диалект) принято выделять четыре тона: первый – высокий ровный, второй – восходящий, третий – нисходяще-восходящий, четвертый – нисходящий. Каждый из них произносится с разной длительностью и интенсивностью, которая по-разному распределяется на протяжении всего движения голоса.

При анализе любого языкового явления существует два противоположных подхода к методологии исследования – системоцентрический и антропоцентрический. Введение этих терминов в лингвистический оборот и само противопоставление этих подходов принадлежит В.М. Алпатову. В статье «Об антропоцентрическом и системоцентрическом подходах к языку» он отмечает, что именно антропоцентрический подход исторически первичен и заключается в том, что исследователь изучает язык как его носитель и опирается при этом на «осмысление и описание своих представлений носителя языка, часто именуемых лингвистической интуицией» [2, с. 15]. Согласно системоцентрическому подходу язык рассматривается как некая система, функционирующая независимо от человека, что позволяет изучать ее методами естественных наук. В.М. Алпатов утверждает, что «любое исследование языка глубоко антропоцентрично..., надо только отдавать себе отчет, на каких этапах анализа мы основываемся на интуиции, а на каких мы используем строгие методы, поддающиеся проверке» [2, с. 21]. При этом автор статьи отмечает, что «два подхода не отрицают, а дополняют друг друга, используя для разных целей» [2, с. 25].

Представленное здесь исследование состоит из трех этапов: первый этап опирается на системоцентрический подход, второй – на антропоцентрический, третий – является сопоставительным.

На первом этапе была проведена целенаправленная выборка односложных лексических единиц из словаря. Источником лексических единиц стал Большой китайско-русский словарь под редакцией Ся Чжунъи, словарь включает в себя 50 тысяч словарных статей. Мы старались фиксировать только те слова, которые обладают ярко выраженным положительным или отрицательным значением. Целью данного этапа стало выяснение факта существования какой-либо закономерности в соотношении тона и значения лексической единицы (системоцентрический подход).

Стоит отметить, что изолированные лексические единицы, которые использовались в качестве материала для определе-

ния семантики тона, не дают возможности отнести их к той или иной части речи. Вопрос о частях речи вообще и о принадлежности конкретной единицы к той или иной из них в китайском языкознании в большинстве случаев до сих пор остается нерешенным. Тем не менее, при переводе выбранных единиц мы были вынуждены указать часть речи русского языка, соответствующую китайской словарной единице.

В качестве материала исследования отобрано 200 односложных лексических единиц: 100 единиц с положительным значением и 100 единиц с отрицательным значением.

В каждой группе словарных единиц было подсчитано количество слов, имеющих первый, второй, третий, четвертый этимологические тоны.

В результате получены следующие данные:

положительное значение	отрицательное значение
1 тон – 19	1 тон – 12
2 тон – 26	2 тон – 10
3 тон – 20	3 тон – 7
4 тон – 35	4 тон – 71

Анализируя группу слов с положительным значением, нельзя не отметить, невыраженность показателей преобладания того или иного тона. Тем не менее, слоги второго тона в определенной степени преобладают в этой группе. Что касается группы слов с отрицательным значением, то здесь явное лидерство принадлежит слогам, акцентированным четвертым тоном. Большая часть китайских односложных слов с явно отрицательной семантикой имеет четвертый этимологический тон. Однако это утверждение не может быть прочитано в обратном порядке, поскольку на основе полученных данных мы не можем утверждать, что большинство односложных слов китайского языка, имеющих четвертый этимологический тон имеют отрицательную семантику.

«-»	«+»
碍 ai4 – мешать, препятствовать	脾 – bi (4) – защищать
败 bai4 – проиграть	博 – bo (2) – богатый
吵 chao3 – шуметь	彩 – cai (3) – цветной
慊 chu4 – трусить	岑 – cen (2) – тихий
哀 – ai (1) – горестно	成 – cheng (2) – удалиться
暗 – an (4) – темный, тусклый	诚 – cheng (2) – искренний, честный
笨 – ben (4) – тупой	澄 – cheng (2) – чистый, прозрачный

Подводя итог первому этапу исследования, нельзя отметить более или менее четкой зависимости между положительной семантикой односложных единиц китайского языка и одним из четырех тонов. Однако для лексем с отрицательной семантикой такая зависимость очевидна.

Второй этап нашего исследования был связан с антропоцентрическим подходом к лингвистическим исследованиям. В современной лингвистике существует множество работ, посвященных исследованию звукоимовизма. Доказано, что имеется прямая зависимость между звуками речи и эмоциональными реакциями людей. В связи с этим перед нами встала еще одна проблема. Необходимо было подобрать для эксперимента такие лексические единицы, которые своей звуковой оболочкой создавали бы минимальный «шум» для респондентов. Под «шумом» мы понимаем те помехи, которые могут повлиять на восприятие изменения голоса как такового. Решая данную проблему, мы предложили респондентам слоги китайского языка, со-

стоящие из одного гласного звука. Поскольку тон как суперсегментная единица китайского языка реализуется на гласном звуке слога, то этот выбор никак не повлиял на основные характеристики интересующей нас суперсегментной единицы.

Цель психолингвистического эксперимента заключалась в определении эмоций, возникающих у носителей русского языка при восприятии того или иного тона китайского языка. В качестве экспериментального материала использовалась аудиозапись голоса носителя китайского языка. Каждый из шести гласных звуков воспроизводился всеми четырьмя тонами дважды. Указанная запись была представлена 100 носителям русского языка, не изучающим китайский язык. Критерий «невладения» китайским языком был для нас принципиальным, поскольку в вводно-фонетическом курсе китайского языка университетской программы подробно изучаются тоны, а студенты для облегчения запоминания их звучания проводят аналогию с русской интонацией, например, второй тон часто сравнивается с интонацией вопроса, удивления, четвертый – с интонацией категорического утверждения.

Аудиозапись воспроизводилась в группах от семи до двенадцати человек. В начале эксперимента респондентам предлагалась следующая инструкция: «Прослушайте аудиозапись звуков, произнесенных разными тонами. Зафиксируйте названия эмоций, возникающих у Вас при прослушивании каждого варианта».

В результате эксперимента мы получили следующие данные:

- первый тон у большинства респондентов ассоциируется со спокойствием, равномерностью, уравновешенностью, легкостью, невесомостью;
- второй тон воспринимается как напряженный, неуверенный, двусмысленный, неопределенный;

– третий тон был охарактеризован как устойчивый, тяжелый, громоздкий, уверенный, решительный, ясный, безкомпромиссный;

– четвертый тон вызвал чувства удаленности, отрешения, отказа, отрицания, неприятия, усталости.

Таким образом, положительные эмоции у носителей русского языка вызвали первый и третий тоны, в то время как второй и четвертый тоны в сознании носителей русского языка связаны с отрицательными эмоциями.

В связи с тем, что нам необходимо было добиться максимальной объективности результатов исследования, на первом этапе мы действовали в рамках системоцентрического подхода. На втором этапе был использован метод антропоцентрического подхода – психолингвистический эксперимент, так как для сознания носителя русского языка само понятие «слоговой тон» является чуждым, что и позволило рассчитывать на «спонтанную» реакцию респондентов.

После сравнения результатов первого и второго этапов исследования становится очевидна универсальность связи отрицательных эмоций со слоговым четвертым тоном китайского языка.

К сожалению, не было получено столь же однозначных результатов относительно возможной корреляции между положительными эмоциями и каким-либо другим из слоговых тонов китайского языка. Для системы китайского языка условным лидером здесь можно назвать второй тон (с опорой на словарную выборку), в восприятии носителей русского языка с положительными эмоциями больше соотносится первый и третий тоны.

Опираясь на вышеизложенные экспериментальные данные, можем говорить, что связь четвертого (падающего) тона китайского языка и отрицательной эмоции в сознании носителей разнотипных языков (русского и китайского) очевидна.

Библиографический список

1. Румянцев, М.К. Фонетика и фонология современного китайского языка. – М., 2007.
2. Алпатов, В.М. Об антропоцентрическом и системоцентрическом подходах к языку // Вопросы языкознания. – 1993. – № 3.
3. Сравнительно-историческое языкознание: учебник для студ. высш. учеб. заведений / С.А. Бурлак, С.А. Старостин. – М., 2005.

Bibliography

1. Rumyantsev, M.K. Fonetika i fonologiya sovremennogo kitajskogo yazihka. – M., 2007.
2. Alpatov, V.M. Ob antropocentricheskom i sistemocentricheskom podkhodakh k yazhku // Voprosih yazhkoznaniya. – 1993. – № 3.
3. Cravnitel'no-istoricheskoe yazhkoznanie: uchebnik dlya stud. viyss. ucheb. zavedenij / S.A. Burlak, S.A. Starostin. – M., 2005.

Статья поступила в редакцию 10.01.14

УДК 811.512.141 + 398(470.57)

Hisamutdinova R.M. PEARL OF THE BASHKIR NATIONAL CREATIVITY. The integral part of the Bashkir traditional spiritual culture is made by the national song which is still insufficiently studied. Studying of national creativity in its historical development – one of the most important problems of musicology and фольклористики. The richest and original musical folklore the Bashkir has syncretic character of an existing. It is various on genre structure, subject and melodic style. The Bashkir national songs – as a whole the phenomenon difficult, multidimensional, reflecting mythological views of the people, and concrete historic facts, personal experiences, philosophical reflections.

Key words: Bashkir folklore, national songs, stylistic features of poetic songs, genres, epic songs.

Р.М. Хисамутдинова, аспирантка БашГУ, преп. башкирского языка и литературы, русского языка и литературы Уфимского колледжа статистики, информатики и вычислительной техники, г. Уфа, E-mail: x_rezida80@mail.ru

ЖЕМЧУЖИНА БАШКИРСКОГО НАРОДНОГО ТВОРЧЕСТВА

Неотъемлемую часть башкирской традиционной духовной культуры составляет народная песня, которая еще недостаточно исследована. Изучение народного творчества в его историческом развитии – одна из важнейших задач музыковедения и фольклористики. Богатейший и самобытный музыкальный фольклор башкир носит синкретический характер бытования. Он разнообразен по жанровому составу, тематике и мелодическому стилю. Башкирские народные песни – в целом явление сложное, многоаспектное, отражающее мифологические воззрения народа, и конкретные исторические факты, личные переживания, философские размышления.

Ключевые слова: башкирский фольклор, народные песни, стилистические особенности поэтических песен, жанры, эпические песни.

Народное музыкально-поэтическое творчество – основа музыкальной культуры каждого народа. Оно – неиссякаемый источник

мудрости, образец художественного совершенства, животворный родник, питающий профессиональное композиторское творчество.

Изучение башкирского фольклора имеет большое теоретическое и практическое значение. Актуальность башкирских народных песен обусловлена, во-первых, углубляющимися разрывом научно-теоретических и практико-исполнительских оснований, приводящему к утрате их достоверности; во-вторых, возросшими требованиями обновляющегося общества к профессиональному исполнению башкирских народных песен; в-третьих, потребностью современной национальной культуры в сохранении особенностей традиционного народно-певческого искусства и адекватности его развития в академической системе вокального исполнительства и педагогики.

В музыкальном плане народные песни разделяются на долгую протяжную песню (узун-кый), умеренно-протяжную (халмак-кый) и короткую песню (кыска-кый). Как правило, историческим песням сопутствует протяжная мелодия. Значительное место в песенном творчестве башкирского народа занимают также эпические песни. До настоящего времени дошло немного песен, имеющих в своей мелодической структуре черты древних эпических жанров. Среди них – «Кара юрга» («Вороной иноходец») [1].

Впервые эта песня была опубликована в книге С.Г. Рыбакова «Музыка и песни уральских мусульман с очерком их быта».

В напеве песни «Кара юрга» ярко проявляется композиционный принцип повторности мелодических структур, характерный для скорой песни.

Быстрый темп, четкая периодичность и повторность структуры свидетельствуют о танцевальном происхождении напева. Это подтверждает и свидетельство ученого И. Лепехина [2], слушавшего песню и наблюдавшего связанный с ней сюжетный танец во время пребывания в Башкирии во второй половине 18 века.

Близка своим содержанием к эпическим сказаниям о животных лирико-бытовая песня «Кынгур-буга» («Буренушка») [1]. Эта песня примечательна тем, что в ней объединены два контрастных напева: спокойный, неторопливый, лирический в первой части и скорый, танцевального склада – во второй, которая выполняет функцию припева. Перевод поэтического текста:

В горах Урала узкою тропой

Ушла моя буренка далеко...

(Перевод А. Ситковского [3].)

Напев песни «Кунгур-буга» строг, лаконичен. Он отличается тем, что в формировании его мелодии преобладающим является принцип повторности мелодических структур, их строгая соразмерность.

Запев и припев песни «Буренушка» контрастны, они принадлежат к различным жанровым разновидностям. Однако их объединяет общность интонационного строя, лада.

Эпические песни башкирского народа, известные в настоящее время, сохранившие связь с древним эпосом, еще не позволяют составить сколько-нибудь полного, исчерпывающего представления о древнейшем жанре народного песенного творчества. Однако можно предположить, что среди записей, выполненных в разное время различными фольклорными экспедициями, имеются и песни, широко представляющие этот жанр. Но эти записи до сих пор мало изучены. Поэтому чрезвычайно важно продолжить работу по собиранию, нотации, систематизации и изучению образцов древнейшего песенного жанра, особенно потому, что песни, судя по приведенным выше образцам, сохранили свою художественную ценность, донесли до нас национальную традицию и черты национально своеобразия. Они и сейчас находят эмоциональный отклик у современного исполнителя и слушателя. Их композиционные, стилистические признаки, принципы развития и организации музыкального и поэтического материала можно обнаружить в живых, развивающихся в настоящее время жанрах народного песенного творчества.

Прием усиления образа путем вопроса и последующего на него ответа очень распространен в башкирской народной песне. Можно встретить, например, в песне «Ак-Идель» («Река Белая»):

Где течет река Белая? Ай, среди лугов!

Часто встречается в лирических узункый также прямая и простая ассоциация, как это имеет место в песне «Соловей и ласточка»:

Соловей бывает желтый, Ты – соловей, я – ласточка;

Ласточка бывает с черной шейкой; Попоём, когда станем парой.

Не только прирожденные поэты, но и тонкие художники, башкиры воспевают в песне красоту пейзажа, особенно ярко данного в песне «Круглое озеро»:

Сверкает озеро, как светлый круг,

Оно прекрасно ночью, при луне! [3].

Формирование музыкальной культуры башкирского народа происходило на протяжении многих столетий. Башкирские народные песни – это те музыкально-поэтические произведения, которые сам народ называет песней в полном ее смысле. Произведения отличаются прочной, устойчивой музыкально-стилевой конструкцией. Здесь музыку от словесного содержания или, наоборот, слова от музыки отделить трудно – они так взаимосвязаны и прочно скреплены. Органически дополняя друг друга, они образуют целостное высокохудожественное произведение. Народ относится к ним более серьезно и бережно, чем к другим разновидностям песенного фольклора. Возможно, потому они меньше всего подвержены различного рода изменениям, вариациям.

Национальные черты музыки выражаются, прежде всего, в ее интонационном строе в форме и характере воплощения художественного образа. Все черты национального своеобразия могут рассматриваться только в неразрывном единстве.

Процесс формирования современных башкирских песен сложен и длителен. История песни – это история самого народа, создавшего ее. Каждый из этапов этой истории знаменовал изменения не только в содержании, но и в форме песни. В первые годы после революции особенно часто происходила трансформация старых песен в новые. В 20-30-е годы появилось много массовых песен на слова современных поэтов и народных переделок песен литературного происхождения. В 50-е годы в развитии народного башкирского песнетворчества стала значительная роль художественных коллективов. В иных случаях народом воспринимается и потребляется как «свое» наиболее любившиеся песни профессиональных авторов.

Из разнообразного в жанровом отношении и пестрого по своим идейно-художественным особенностям состава авторских песен народ долго и неосознанно отбирает самые лучшие. При этом он совершенно не думает о сохранении имен авторов популярных песен. Об этом обычно заботятся составители песенников. А народу нужна песня, ему безразлично кто ее сочинил. Таким образом, лучшие авторские песни, созданные в фольклорных традициях, живут рядом с подлинно народными.

У каждого народа есть своя неповторимая душа – это его вера, язык, традиции и, конечно же, песни. Все, что волнует, окружает нас, как в зеркале отражается в народном творчестве. Из далекого прошлого и ближайших времен несут нам народные песни удивительную свежесть и целомудренность, скромность и нежность, сердечную простоту и задушевность.

Библиографический список

1. Башкирские народные песни. – Уфа, 1954.
2. Лепехин, И. Полное собрание ученых путешествий по России. – СПб., 1822. – Т. 4.
3. Сулейманов, Р.С. Жемчужины народного творчества Урала. – Уфа, 1995.

Bibliography

1. Bashkirskie narodnihe pesni. – Ufa, 1954.
2. Lepekhin, I. Polnoe sobranie uchenikhk puteshestviy po Rossii. – SPb., 1822. – T. 4.
3. Suleymanov, R.C. Zhemchuzhin narodnogo tvorchestva Urals. – Ufa, 1995.

Статья поступила в редакцию 22.01.14

УДК 81'373

Yakimov P.A. HISTORY OF SOME LEXEMES WITH A RELIGIOUS COMPONENT OF VALUE IN THE RUSSIAN LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD. In the article attempt of the analysis of several lexemes embodying a religious picture of the world, from the point of view of their history is made. An author calls to lexicographic description of these lexemes; to the analysis of contexts with them from Decrepit and New Precepts, and also from the National corps of Russian.

Key words: lexemes, religious component of value, etymon.

П.А. Якимов, канд. пед. наук, доц. ОГУ, г. Оренбург, E-mail: pyakimov@mail.ru

ИСТОРИЯ НЕКОТОРЫХ ЛЕКСЕМ С РЕЛИГИОЗНЫМ КОМПОНЕНТОМ ЗНАЧЕНИЯ В РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА

В статье предпринимается попытка анализа нескольких лексем, воплощающих религиозную картину мира, с точки зрения их истории. Автор обращается к лексикографическому описанию данных лексем; анализу контекстов с ними из Ветхого и Нового Заветов, а также из Национального корпуса русского языка.

Ключевые слова: лексемы, религиозный компонент значения, этимон.

Поскольку картина мира человека воплощается в двух тесно связанных, но неидентичных плоскостях: концептуальной и языковой, то совокупность религиозных представлений необходимо рассматривать как фрагмент концептуальной и фрагмент языковой картин мира. Отражая знания, мнения, ценности, религиозные представления получают то или иное выражение в языковых единицах, совокупность которых является фрагментом языковой картины мира.

При анализе лексем, воплощающих религиозную картину мира, необходимо выделение специфического семантического компонента, присутствующего в единицах лексики, относящихся к семантическому полю «религия», например, сема 'верховное существо, управляющее миром' в составе семантической структуры лексемы *Бог*. Такую сему следует определить как «религиозный компонент значения» [1; 2].

Религиозный компонент значения в различных словах имеет идентичное значение – 'связанный с верой в Бога' [2, с. 15]. Однако религиозный компонент значения может входить не только в семантическую структуру слова, относящегося к семантическому полю «религия» (в виде архисемы или денотативной семы), но и в структуру других слов (в виде контекстуальной или коннотативной семы).

Цель данной статьи – показать некоторые исторические изменения семантической структуры лексем, воплощающих религиозные представления в русской языковой картине мира. Проследить полную историю лексем очень сложно, поэтому мы ограничились сопоставлением современной семантической структуры нескольких лексем с их этимонами.

С позиций соотношения современной семантической структуры лексем с их этимонами можно выделить следующие группы:

1) лексемы, этимон которых уже содержал в своей структуре религиозный компонент значения. При этом данный компонент мог представлять собой архисему или входить в состав дифференцирующей семы;

2) лексемы, в семантической структуре которых появляется религиозный компонент значения, отсутствовавший в значении этимона;

3) лексемы, в семантической структуре которых религиозный компонент значения отсутствует (отсутствовал он и в составе этимона), однако он появляется в качестве контекстуальной семы.

Ограничимся представлением каждой группы одной или двумя лексемами.

К первой группе отнесем лексему *ад*, которая в толковых словарях имеет прямое значение – «место, где души умерших "грешников" подвергаются вечным мукам» [3, I, с. 25]. Слово *ад* восходит к греческому теониму и локусу *Αιδ*, соответственно, к имени бога преисподней и наименованию «царства мертвых» (в дохристианском воззрении, в аду находились души всех умерших – как грешников, так и праведников). В христианской традиции *ад* – «геенна огненная, место вечного мучения», «находящееся во власти дьявола» [4, с. 20]. В числе мучений главную роль играет огонь, вследствие чего *ад* представляли себе обитель огня. Отсюда и вхождение данной лексемы в древнерус-

ский язык в XI в. связано с обозначением 'пекла', в котором будут гореть грешники [5, I, с. 28]. Современное представление об *аде* сохраняет связь данной лексемы с этимоном.

Употребляясь в переносном значении, данная лексема так же сохраняет связь с этимоном и семой 'огонь, пекло', хотя бы метафорически: «После смерти мы не будем в огненном аду, / После смерти мы очнемся в сказочном саду, / Потому что муки *ада* – только на земле, / На земле, где мы в кипящем вертимся котле» (С. Липкин); «А уж небесный вертоград / Сужден лишь тем, чья плоть, сквозь *ад* / Пройдя, окрепла» (Д. Самойлов); «Ночь, как Сахара, как *ад*, горяча. / Дымный - рассвет» (Г.В. Иванов).

Интересно обстоит дело с антонимом к данной лексеме – лексемой *рай*. Этимология данной лексемы не вполне ясна. Согласно данным этимологических словарей, этимон данной лексемы не связан напрямую с религиозной картиной мира: *указывается связь с авестийским гау-, «богатство, счастье» и древнеиндийским гау, «дар, владение»; греческим paradeisos «сад, парк» (от древнеиранского pairi-daeza – «отовсюду огороженное место»)*. Исследователи предполагают, что в состав лексических воплощений религиозной картины мира лексема *рай* входит только в старославянском языке.

Безусловно, отрицать соотношенность этимона с семантической структурой лексемы нельзя, поскольку он наличествует в структуре слова в качестве дифференцирующей семы или архисемы (хотя здесь уже утрачивается религиозный компонент значения). По Ветхозаветным представлениям, *рай* – место счастья, куда Бог поселил первых людей Адама и Еву, налицо связь с греческим *paradeisos* «сад, парк» (от древнеиранского *pairi-daeza* – «отовсюду огороженное место»): «И насадил Господь Бог *рай* в Едеме на востоке, и поместил там человека, которого создал. И произрастил Господь Бог из земли всякое дерево, приятное на вид и хорошее для пищи, и дерево жизни посреди *рая*, и дерево познания добра и зла» (Быт. 2:8-9) и откуда они были изгнаны после грехопадения: «И изгнал Адама, и поставил на востоке у сада Едемского Херувима и пламенный меч обращающийся, чтобы охранять путь к дереву жизни» (Быт 3:24). По Новозаветным представлениям, *рай* – место счастья, уготованное душам праведников, где они пребывают в вечном блаженстве и близости к Богу (здесь видна связь и с *авестийским гау-, «богатство, счастье» и с греческим paradeisos «сад, парк»*): «И сказал ему Иисус: истинно говорю тебе, ныне же будешь со Мною в раю <...> Иисус, возгласив громким голосом, сказал: Отче! в руки Твои предаю дух Мой. И, сие сказав, испустил дух. Сотник же, видев происходившее, прославил Бога и сказал: истинно человек этот был праведник» (Лк. 23:43-47).

В переносном значении, теряя религиозный компонент значения в своей семантической структуре, лексема *рай* сохраняет непосредственную связь с этимоном – 'счастье': «И утром, этот *рай* / Навеки покидая, / Услышать, как ему / Хозяйка молодая / Прошепчет, провожая: / – Солдат, не умирай!» (Д. Самойлов); «И это / Был островок в пожаре лета, / И это было сущий *рай*» (А. Тарковский).

Таким образом, лексема *рай* занимает пограничное положение между первой и второй группой: все зависит от того, какой точки зрения придерживаться при рассмотрении этимологии данной лексемы.

Ко второй группе отнесем лексему *грех*. П.Я Черных отмечает, что в старославянском языке данная лексема употреблялась с религиозным значением [5; 216]. Это же подтверждают и «Полный церковно-славянский словарь» (сост. Г. Дьяченко), и «Словарь церковнославянского и русского языка... 1847 года» [6, с. 133-134; 7, с. 299]. А вот в древнерусском языке лексема *грехъ* с религиозным компонентом значения начинает функционировать, согласно данным словаря П.Я Черных, с XI века [5, с. 216]. Эта дата связана не столько с началом функционирования лексемы в составе лексических воплощений религиозной картины мира, сколько с тем, что она впервые фиксируется с данным значением в одном из письменных памятников.

В общеславянском языке лексема *грех* также не имела религиозного компонента в своей семной структуре: по разным источникам, она связана с лексемой *греть* с первоначальным значением «жжение (совести)» [8, с. 456] или с лексемой *сърѣза* – «ошибка» (от *срѣза* – «грязь»). Лексема *грех*, имевшая в общеславянском языке значение «заблуждение», «путаница», «ошибка», не связанное с религиозной картиной мира, приобретает религиозный компонент значения после принятия христианства [9, с. 114-116]; при этом данный процесс происходит в разных славянских языках в разное время, вероятнее всего, через посредство старославянского языка (болг. *грѣх*, макед. *грев*, сербохорв. *грѣх*, словен. *gréh*, чеш. *hřích*, польск. *grzech* и т.д.).

Второе значение лексемы *грех* – «предосудительный поступок, ошибка, недостаток» – не имея религиозного компонента, сохраняет свою связь с этимологией: «Для такого в жизнь мою пальцем не шелохну! / С таким императором связываться *грех*!» (О. Мандельштам); «Храпел и шерсть ерошил снег, / Я вместе с далью падал на пол / И с нею ввязывался в *грех*» (Б. Пастернак).

К третьей группе отнесем лексемы *гончар* и *глина*, обладающие семантической связью: первая является дифференцирующей семой второй и наоборот.

Определяя происхождение лексемы *гончар*, авторы исторических и этимологических словарей указывают на ее общеславянскую основу **гътъсагъ*, производную от общеславянского корня **гътъсь* – «горшок» [5, с. 203]. Согласно данным О.Н. Трубачева, слово *гончар* образовано с помощью суффикса *-(я)гъ*, обозначающего производителя действия [9, с. 212], т.е. *гончар* – буквально *горшечник*.

Существует еще одна интересная, но маловероятная версия этимологизации данной лексемы. Автор книги «Загадки

Русского Междуречья» указывает, что продуктивный для русского языка и других индоевропейских языков суффикс *-ар*, участвующий в образовании слова *гончар* (а также слов: *амбар*, *вар*, *кашевар*, *загар*, *дар*, *жар*, *базар*, *комар*, *кенарь*, *гусар*, *нектар*, *сахар*, *овчар*, *гончар*, *бочар* и др.), сопряжен в далеком историческом прошлом с понятием «арии» – самоназванием исторических народов Древнего Ирана и Древней Индии (II-I тыс. до н. э.), говоривших на арийских языках индоевропейской семьи языков [10].

Согласно данным И.И. Срезневского, лексема *глина* в русском языке употребляется не позднее чем, с XII века, о чем свидетельствует цитата из рукописи «*Иполита епископа съказанія о Христѣ и о антихристѣ*»: «*Часть Едина желѣзо, а дрѣга глина*» [11, с. 519]. Общеславянская форма **glina* восходит к прандоевропейскому корню **glei-*, нашедшему отражение (правда, с некоторыми фонетическими изменениями) во многих современных индоевропейских словах с близким значением: лит. *glėti* – «замазывать», «залеплять», польск. *glina*, англ. *clay* – «глина», «типа» и т.д. [9, с. 190-191; 8, с. 412].

Как видим из представленного материала, этимология слов «гончар» и «глина» довольно проста: ничего общего этимоны данных лексем не имеют с религиозной картиной мира [12]. Несмотря на то, что этимоны данных лексем не имеют связи с религиозными представлениями, в современном русском языке они могут получать религиозный компонент значения в виде контекстуальной семы.

Лексема *гончар*, сохраняя архисему «создатель, мастер», контекстуально приобретает дифференцирующие семы, связанные с объектом действий мастера – «вселенная», «женщина», «боги»: «Утверждал, что нет небесных чар / В четверице изначальных сил, / Что, смеясь, вселенную *гончар* / Из непрочной *глины* сотворил»; «Из глины создал женщину *гончар*. / Все части оказались соразмерны. / Глядела глина карим взглядом серны, / Но этот взгляд умелца огорчил...»; «Когда еще не знал я слова / С его отрадой и тоской, / Богов из вещества земного / Изготавливал я в мастерской. / Порой, доверившись кувшину, / Я пил с собой наедине, / Свою замесивая *глину* / Не на воде, а на вине» (С. Липкин). Как видим из контекстов, лексема *глина*, сохраняющая архисему «материал для создания», в контексте обретает дифференцирующую сему «объект»: «вселенная», «женщина», «боги».

Таким образом, лексические воплощения религиозной картины мира имеют сложную и интересную историю: сохраняя или утрачивая свою связь с этимологией, лексемы сохраняют, приобретают или, наоборот, теряют религиозный компонент значения (в прямом или переносном значении). В заявленном аспекте считаем важным исследовать представленные исторические группы в аспекте репрезентации их тем или иным тематическим наполнением.

Библиографический список

1. Якимов, П.А. О сущности понятия *религиозная лексика* в современной лингвистике // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2011. – № 11.
2. Сергеева, Е.В. Религиозно-философский дискурс В. Соловьева: лексический аспект. – СПб., 2001.
3. Словарь русского языка: в 4 т. / РАН, Ин-т лингвистич. исследований. – М., 1999.
4. Складаревская, Г.Н. Словарь православной церковной культуры. – М., 2007.
5. Черных, П.Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка: в 2 т. – М., 1999.
6. Дьяченко, Г. Полный церковно-славянский словарь. – М., 1993.
7. Словарь церковно-славянского и русского языка: в 4 т. – СПб., 1847.
8. Фасмер, М. Этимологический словарь русского языка: в 4 т. / пер. с нем. и доп. О.Н. Трубачева. – М., 1987.
9. Этимологический словарь славянских языков: праславянский лексический фонд / под ред. О.Н. Трубачева. – М., 1980. – Вып. 7.
10. Никифор, архимандрит Библиейский словарь [Э/п]. – Р/д: <http://lib.eparhia-saratov.ru/books/13n/nikifor/encyclopedia/contents.html>.
11. Срезневский, И.И. Материалы для словаря древне-русского языка по письменным памятникам: в 3 т. – СПб., 1893.
12. Якимов, П.А. Лексемы *гончар* и *глина* в системе лексического воплощения религиозных представлений // Мир науки, культуры и образования. – 2012. – № 1(32).

Bibliography

1. Yakimov, P.A. O suthnosti ponyatiya religioznaya leksika v sovremennoy lingvistike // Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2011. – № 11.
2. Sergeeva, E.V. Religiozno-filosofskiy diskurs V. Solovjeva: leksicheskiy aspekt. – SPb., 2001.
3. Slovarj russkogo yazihka: v 4 t. / RAN, In-t lingvistich. Issledovaniy. – M., 1999.
4. Sklyarevskaya, G.N. Slovarj pravoslavnoy cerkovnoy kul'tur. – M., 2007.
5. Chernikh, P.Ya. Istoriko-etimologicheskij slovarj sovremennogo russkogo yazihka: v 2 t. – M., 1999.
6. Djyachenko, G. Polniy cerkovno-slavyanskiy slovarj. – M., 1993.
7. Slovarj cerkovno-slavyanskago i russkago yazihka: v 4 t. – SPb., 1847.
8. Fasmer, M. Ehtimologicheskij slovarj russkogo yazihka: v 4 t. / per. s nem. i dop. O.N. Trubacheva. – M., 1987.
9. Ehtimologicheskij slovarj slavyanskikh yazihkov: praslavyanskiy leksicheskiy fond / pod red. O.N. Trubacheva. – M., 1980. – V/yp. 7.
10. Nikifor, arhimandrit Bibleyskiy slovarj [Eh/r]. – R/d: <http://lib.eparhia-saratov.ru/books/13n/nikifor/encyclopedia/contents.html>.

11. Sreznevskiy, I.I. Materiali dlya slovary drevne-russkogo yazhka po pis'mennym pamiatnikam: v 3 t. – SPb., 1893.
12. Yakimov, P.A. Leksemih gonchar i glina v sisteme leksicheskogo voplosheniya religioznych predstavleniy // Mir nauki, kul'turi i obrazovaniya. – 2012. – № 1(32).

Статья поступила в редакцию 20.01.14

УДК 801.73

Gorn E.A. COLOR TERMS AND FICTION. PECULIARITIES OF TRANSLATION. The article is devoted to the study of various ways of translating colour terms used in fiction texts depending on their textual function.

Key words: colour terms, English literature, function, translation.

Е.А. Горн, аспирант Российского гос. педагогического университета им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: e.gorn@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЙ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ

Статья посвящена анализу различных способов перевода цветообозначений, используемых в художественных текстах, названы функции использования цветообозначений в художественном тексте.

Ключевые слова: цветообозначения, английская литература, функция, перевод.

Значительное место в языке занимают слова, используемые для передачи чувственной информации, в первую очередь, зрительной. Цветообозначения в этой категории, безусловно, занимают главенствующее место. Наверное, поэтому интерес к ним не иссякает. Неоспорима «эстетическая роль цвета в национальной фольклорной и поэтической традиции» [1, с. 3], равно как и связанность цвета с национальной картиной мира (цвета герба, флага). Все это позволяет говорить о цвете не только как о факте реальной действительности, о части зрительных ощущений, но и как о концепте, ибо «всякая вещь не только вещь, но и отношение к ней» [2, с. 48]. В слове обычно выражается нечто большее, чем просто понятие. Это, как правило, и представляет серьезную переводческую трудность, делая вопрос перевода цветообозначений чрезвычайно актуальным. Ученые уже давно сошлись во мнении о том, что цветообозначение передает не только «наглядный образ цвета», но и «определенные эмоционально экспрессивные оттенки» [3, с. 3].

Стоит признать, что в современном языке, в той или иной мере, цветообозначения утратили связь с первоначальным значением. Тем не менее, раскрытие исконной семантики дает возможность понять ее связь с символикой цветообозначений, их эмоционально-экспрессивной и оценочной ролями в тексте, становясь объектом доказательства. Иногда первоначальное значение считается неким базисом, к которому происходит «приращение смысла», служа в языке художественной литературы для создания образа, его конкретизации. Говоря о переносных значениях Ю.С. Степанов отмечал, что они появляются «в результате непрямого номинации, имеют большую зависимость от контекста, обычно осложнены стилистическими или экспрессивно-оценочными моментами» [4, с. 52], что также актуально и для значений цветообозначений. Цветообозначения, которые утратили свои предметные связи с основным цветовым значением, совершают семантические скачки в результате метафорических употреблений, способствуя созданию художественных образов, выполняя чаще всего стилистическую функцию. Но возможен и иной путь: нецветовое прилагательное приобретает переносное цветовое значение. Так, например, у слов с исходным значением «сделанный из какого-либо металла» (золотой, серебряный, свинцовый и др.) цветовое значение «всегда коннотировано и имеет дополнительную сему, выявляемую из контекста» [5, с. 223].

При рассмотрении вопроса о роли и функциях цветообозначений в художественном произведении, одним из важнейших аспектов, заслуживающих внимания является вопрос эмоционально-эстетического восприятия цвета автором.

Важно отметить, что при воспроизведении цветовой картины мира в художественном произведении автор основывается не только на абсолютном цветовом понимании реального мира, но и на собственных экспрессивно-эмоциональных аспектах восприятия цвета, выделяя, порой, признаки не свойственные абсолютной реальности. Эти признаки лежат на пересечении понятийной и чувственной сфер познания, они расплывчаты и аморфны по своей сути, но «ассоциативные признаки» придают словам-цветообозначениям дополнительный смысл, способствуют экспрессивному приращению семантики слова.

Художественный текст строится по законам ассоциативно-образного мышления. В нём жизненный материал преобразуется в своего рода «маленькую вселенную», увиденную глазами данного автора. Прагматическая роль переводчика в этом смысле имеет двойственную природу. Выступая, с одной стороны, как адресант и адресат одного и того же текста, он должен быть носителем обеих лингвокультур одновременно. С другой стороны, понимая «маленькую вселенную, созданную одним автором» уметь воссоздать ее в переводе без существенных потерь. Если добавит к этому то, что в художественном тексте господствуют ассоциативные связи, то художественное слово оказывается практически понятийно неисчерпанным. Разные ассоциации вызывают разные «наращения смысла» (термин В.В. Виноградова). Даже одни и те же реалии предметного мира могут восприниматься разными художниками по-разному, вызывать разные ассоциации. Кажется, что задача, возложенная на переводчика, является нерешаемой априори.

В этом смысле, аспект перевода цветообозначений, представляет большой интерес, не только потому, что цвет является «достоянием» каждого народа, но и потому что он обладает эмоциональным воздействием на читателя. С.М. Белякова отмечает, что цветообозначения часто приобретают лейтмотивный характер, становясь сквозными образами, значимыми для конструирования национальной «картины мира», а также индивидуально-авторского мировоззрения [6, с. 148].

Помимо всего прочего стоит помнить, что перевод цветообозначений осложняется еще и тем, что «значения некоторых слов расплывчаты; цветообозначения соответствуют не какой-то одной точке цветового пространства, но целой его области» [7, с. 104]. В переводе художественного произведения, как бы идеален и близок оригиналу он ни был, неизбежны отличия от исходного текста: замены, добавления, опущения, вызванные такими факторами, как «личность переводчика и своеобразие его восприятия подлинника, разносистемность языков, различия социокультурной среды» [8, с. 107].

Вопрос о межъязыковых лексических соответствиях занимает важное место в переводоведении. В ряду ученых, занимавшихся вопросам классификации межъязыковых соответствий между лексическими единицами языка и перевода можно назвать многих: Я.И. Рецкер, Л.С. Бархударов, В.С. Виноградов и др.

Одной из недавно появившихся классификаций является классификация перевода цветообозначений, предложенная З.О. Давидян [9, с. 3], которая включает в себя переводческие совпадения и переводческие трансформации. Они, в свою очередь, подразделяются на подгруппы. Переводческие совпадения могут быть полными, частичными, вариантными, в переводческие трансформации включают в себя опущения и предпроцессные замены.

Полные совпадения характеризуются тождеством смысла, где должно быть совпадение лексико-семантических и структурных элементов. И если «идентичность оригинальных и переводных текстов опирается на универсальность свойств разноструктурных языков» [10, с. 71], то адекватность оригинального и переводного цветообозначений обеспечивается общим понятийным ядром, совпадающими по эмоционально-экспрессивной

окраске. Наличие в языковых системах одинаковых по количественному и качественному признаку центральных цветообозначений обеспечивает смысловое и стилистическое тождество текстов. В силу своей конкретной природы, т.е. «происхождения по ассоциации с конкретным предметом» [10, с. 73], цветообозначения типа изумрудный, свинцовый, молочный, шоколадный обеспечивают адекватное выражение оттенков. Идентичными могут быть тексты, в которых используются сложные и двусоставные цветообозначения. Ср.:

«...Октябрь обдувал золотой лесной шепот..., и покорно ложился на землю шелестящий осенний багрянец..., сплетая из листьев желто-красные россыпи...» (А. Белый «Петербург»).

«...October blew off the golden woodland whisper... and there fell the rustling aspen crimson plating yellow-red scatterings of leaves...» (Clarence Brown «From Petersburg»).

Стилистическая маркированность слов-терминов, заимствований, архаизмов и неологизмов не допускает двусмысленного толкования, обуславливая их адекватное использование в текстах:

«First you took all my reds, including vermillion... then you took the emerald-green and then chrome-yellow, and finally I had nothing left but indigo and chinese-white...» (O. Wilde, «The Canterville Ghost»).

«...Сперва вы забрали все красные краски, даже киноварь... потом взяли изумрудную зелень и желтый хром, напоследок у меня остались только индиго и белила...» («Кентервильское привидение» И. Рazuмовская, С. Самострелова).

Функциональное тождество цветообозначений проявляется в идентичном использовании сравнительных оборотов, сложных метафор и новаций авторского словоупотребления:

«Он видел ее маленькое лицо, сплошь в темных веснушках, и глаза, широкие, бледновато-зеленые, цвета стеклянных осколков...» (В. Набоков «Возвращение Чорба»).

«He saw her small face with its dense dark freckles, and her wide eyes, whose pale-greenish hue was that of the shades of glass...» (D. Nabokov «The Return of Chorb»).

«Those eyes were of changing foam-streaked grey-green of leaping Northern Seas; in the glass shone a hot ruby that seemed the very heart of the South» (K. Grahame «The Wind in the Willows»).

«...Его серые с прозеленью глаза меняли цвет, как штормовое море. Вино переливалось оттенками жаркого рубина, как будто живое сердце Юга билось о стенки стакана» (И. Токмакова «Ветер в ивах»).

В данном случае адекватная межязыковая номинация обеспечивается универсальными свойствами цветообозначений. В основе этих свойств, в данном случае, лежат регулярные закономерности языкового отражения действительности. А идентичное функционирование цветослов в художественном тексте не создает особых сложностей при передаче с одного языка на другой. Вышеприведенные соответствия цветообозначений характеризуются тождеством смысла, а также они совпадают на морфологическом уровне, то есть, выражены одной и той же частью речи. Очевидно, что полные совпадения не составляют особой трудности для переводчика, их передача, за редким исключением, не зависит от контекста, и от переводчика требуется лишь твердое знание соответствующего эквивалента.

Частичные совпадения осуществляются на грамматическом уровне в том случае, когда слову соответствует словосочетание и наоборот. Различия в переводных текстах связаны с особенностями национальных систем цветообозначений, то есть с разным составом цветообозначений, с отличием в системных связях (состав синонимов, сочетательные свойства, способность к развитию новых, в том числе оценочных значений), с конструктивными свойствами, с особенностями метафорического использования цветообозначения, с особенностями контекстуального употребления цветообозначений, спецификой их ассоциативных и коннотативных значений.

Это приводит к появлению разных соотношений между оригинальными и переводными текстами. Поэтому, кроме адекватных переводов, можно говорить о полном или частичном отсутствии адекватности. Частично-адекватное соответствие означает, что слово в переводном тексте, в отличие от исходной лексической единицы, отмечено отсутствием или изменением одного или нескольких компонентов структуры значений цветообозначения.

Сравнивая русские и английские тексты, мы часто обнаруживаем особое слово, обозначающее оттенок в английском тек-

сте, и общее указание на основной цвет или его модификацию – в русском:

sea-green glass (F.S. Fitzgerald) – сине-зеленый; drab figures (F.S. Fitzgerald) – серые фигуры; vermillion lacque (O. Wilde) – красный лак; damask roses (O. Wilde) – алые розы; sandy hair (Jerome K. Jerome) – рыжие волосы; mauve mallow (I. Murdock) – розовый просвирник; buff-coloured blinds (I. Murdock) – бледно-желтые шторы.

Частичное соответствие цветообозначения в текстах может быть достигнуто описательным оборотом:

сахарно-белые лампочки (O. Мандельштам) – white as sugar, мертвенно-синеватый (М. Булгаков) – corpse like bluish; head of auburn hair (G. Bates) – волосы, пламенеющие как костер; snow-white cloud (J. Collier) – похожее на ватный тампон облачко; black with glints of blue steel (G. Chesterton) – черная, отливающая вооруженной сталью...; grass-green eyes (O. Wilde) – зеленые, как полевая трава...; бурый (Ю. Олеша) – brown as a bear; аспидная доска – black as a slateboard (Ю. Олеша).

Вариантные совпадения имеют место, если в языке перевода существует несколько слов для передачи одного и того же значения исходного слова.

Трудности в подборе лексических соответствий «определяются отсутствием корреляции на уровне однословных средств выражения при наличии определенных черт различия в парадигматических отношениях слов» [11, с. 83] исследуемых систем цвета. В этом случае каждый из языков использует присущие ему лексико-синтаксические, морфологические средства для выражения соответствующих понятий (суффиксы и слова, уточняющие интенсивность цвета, метафорические указания на предмет, обладающий данным оттенком, указание на основные цвета, совмещаемые в оттенки и т.д., например, русский голубой в английских текстах передается как bluish, blue.):

«смолистые бакенбарды» (Н. Гоголь) – pitch-black; «кровавые буквы» (И. Тургенев) – blood-red; «малиновые штилеты» (И. Бабель) – raspberry-red; «червонная полоса зари» (В. Набоков) – red-golden; «buff-coloured» (I. Murdock) – бледно-желтый; «indigo horizon» (I. Murdock) – темно-синий.

Этот тип перевода характеризуется многообразием соответствий, которое может иметь слово одного языка по отношению к словам другого. Например, brown – карий, бурый, коричневый, каштановый; красный – crimson, scarlet, rosy, vermillion; желтый – sallow, jaundiced, tawny, фиолетовый – purple, lilac, mauve.

Специфика национальной цветономинации связана, в первую очередь, с тем, что выделение денотата, или аспектов денотата происходит по-разному в английском и русском языках и зависит также от арсенала стилистических средств, характерных для исходного языка. Так, художественные тексты, являясь прагматически насыщенными, к тому же имеют интегральную структуру, что требует особого внимания при переводе, так как может привести к разрыву цветовой парадигмы, присутствующей в исходном тексте. Если при адекватности текстов стилистическая тональность художественного произведения идентична, то при частично-адекватном соответствии наблюдаются различия в характере стилистических компонентов. «Смена стилистических регистров может опираться на языковые возможности» [8, с. 109]. Так, например, в русских оригинальных текстах используются слова с ограниченными сочетательными связями, в идентичных английских текстах им соответствуют слова, в которых стилистическое средство нейтрализовано:

черномазый – swarthy; чернявый – dark-complexion; вороной – black; седые с зеленоватым отливом – grey-green; белесый – white-headed; карие глаза – brown; смольной-black-haired и т.д.

При использовании некоторых терминов, архаизмов также могут наблюдаться смысловые или стилистические потери:

ярчайший сурик – red; яхтовое море слив – purple sea; червонная полоса – red-old и т.д.

Различия стилистического характера могут проявиться при использовании в английских текстах некоторых словосочетаний, в которых включен образный компонент:

lobster-coloured (I. Murdock) – ярко-розовый; buff-coloured (I. Murdock) – бледно-желтый; wine-coloured (R. Chandler) – красный; dusty-brown (R. Chandler) – светло-каштановый; turkey-red (G. Bates) – красный; rose downy (G. Bates) – розовый и т.д.

Переводческие трансформации также широко распространены при переводе цветообозначений в художественной литературе. Например, опущение, как правило, имеет место в том

случае, если выражение цвета в оригинале не влияет на содержание текста и цветообозначение не несет стилистической нагрузки:

down the other air and the blue altered sky... a wonder of summer with apples pears and red currents... (D. Thomas) – освежая природу и проясняя небо, повеяло чудом лета, смородиной, грушами, яблоками.

Анализ показал существенную роль в передаче цвета нецветовой лексикой как одного из стилистических компонентов художественного текста. «Нецветовые слова, обладая широким структурно-семантическим диапазоном, способны передать многие оттенки цветового образа, обогащая тем самым художественный аспект произведения» [11, с. 91]. Выполняя, как правило, стилистическую функцию в тексте, они сопоставляются, прежде всего, по этой линии. Именно реализация семы цвета как таковой является главным критерием оценки, адекватности сопоставления. Конкретизация цвета в поэтических текстах не обязательна. Само наличие нецветового слова в значении цвета в тексте может констатировать факт идентичности использования лексических средств, их адекватного стилистического использования.

Таким образом, идентичность стихотворных текстов также опирается на универсальное свойство системы цветообозначений в русском и английском языках: способностью к расширению границ системы за счет использования нецветовых слов для выражения цвета, во-первых, и, во-вторых, на универсальность функции цветообозначений: обеспечение художественного единства текста.

Предпроцессная замена имеет место, когда в языке-источнике используется цветоименование, которое обозначает результат какого-либо процесса.

Однако в большинстве случаев отсутствие по какой-либо причине цветообозначения (отсутствие адекватных языковых средств, контекстуальных условий, особенности авторского словоупотребления...) не остается невосполненным, и единство текста сохраняется. «Особенности семантической структуры значения цветообозначений позволяют выдвинуть на первый план коннотативное значение, если денотативное утрачивает значимость» [12, с. 29]. В результате разные значения цветообозначений могут возникнуть не путем прямых и непосредственных их отображений, а при содействии разных ассоциаций.

Такие ассоциации могут быть вызваны нецветовыми словами, одним из второстепенных значений которых является сема цвета. Семантический объем этих слов допускает возможность использования различных способов передачи цвета (существительное, глагол, словосочетание...).

Одно из основных свойств, например, предметов, обозначаемое этими понятиями – иметь тот или иной «насыщенный» колорит, вызывающий определенные цветовые ассоциации» [12, с. 31]. Способствует появлению цветовых ассоциаций, в свою очередь, и сам контекст, в котором употребляется цветообозначение. Связь такого рода всегда двусторонняя. С одной стороны, «цветообозначение оказывает воздействие на экспрессивно-стилистическую тональность словесного отрезка» [13, с. 126], делает его более ярким, эмоционально-насыщенным. С другой стороны, контекст воздействует на цветообозначения, причем влияние контекста значительно сложнее и многообразнее: «контекст не только помогает раскрыть совокупность значений цветообозначений или провести их дифференциацию, он способствует развитию различных ассоциаций, связанных с денотатом» [6, с. 149]. Таким образом, восполнение цвета в тексте с помощью других слов, вызывающих в представлении читателей цветовой образ, опирается на универсальную особенность

цветообозначений, заключающуюся в их роли обеспечивать единство текстовой организации. Например:

Such a purple prospect would be his (G. Melville, *The Piazza*) – перед ним открывается такое царственное зрелище (purple (пурпур) – характерен для царской величественной одежды);

His eyes were as red as burning coals (O. Wilde) – глаза его горели как раскаленные угли (гореть имеет сему красного цвета);

Avice's blue looked drab (S. Maugham) – Голубое платье Эвис выглядело .линялой тряпкой (drab имеет сему невзрачности).

Так же смена стилистических регистров может быть проявлением авторской индивидуальности. Своеобразное употребление цветообозначений может быть обнаружено и в переводном тексте, которому в оригинальном соответствует вполне нейтральное цветообозначение.

strawberry mole (G. Melville «*The Piazza*») – красноватая родинка; her peacock tam-o'-shanter (J. Galsworthy) – синий берет; chryselephantine clouds (I. Murdoch) – облака слоновой кости с золотом; green moon's heaven (F.S. Fitzgerald) – изумрудное небо; red-armed (J. Galsworthy) – медно-красные руки.

Аналогичное влияние контекстуальных связей в русских переводных текстах подсказывает использование не идентичных слов-цветообозначений, а выбор синонимов, которые несколько искажают стилистику оригинального контекста:

pale yellow froth (F.S. Fitzgerald) – бледно-золотистый напиток; violet eyes (O. Wilde) – синие глаза; yellow wine (O. Wilde) – янтарное вино; ochre-coloured streaks (I. Murdoch) – желтые крапинки; creamy light (I. Murdoch) – бледно-желтый свет; a parasol, peach-coloured (K. Mansfield) – светло-коричневый; indigo circles (G. Melville) – синие круги у глаз и т.д.

Несмотря на тот факт, что цветообозначения относятся к высокэквивалентной лексике в общем составе лексических средств языка, она оказывается трудносоотносимой в составе устойчивых сочетаний, при использовании переносных и вторичных значений. В идентичных контекстах реализуются различные механизмы создания подобных языковых средств, при этом значение цвета, как правило, утрачивается:

black traffic (W. Irving) – работоторовля; with no white caps (R. Chandler) – без барашков пены; brown study (S. Maugham) – мрачная задумчивость и т.д.

В некоторых примерах срабатывает принцип языковой экономии, когда семантический повтор представляется избыточным в информативном плане, если не несет дополнительно никакой стилистической нагрузки:

...each plate was of two ... layers of solid diamond between which was curiously worked a filigree of emerald design, a shaving sliced from green air ... (F.S. Fitzgerald) – тарелки были цельнобриллиантовые, в два тончайших слоя с прокладкой изумрудной филигранны, будто вырезанные из воздуха;

«then bananas and cream with white sugar» (I. Murdoch) – затем бананы и сливки с сахарной пудрой.

Отсутствие цветообозначения в переводном тексте может быть просто немотивированным и невосполненным, что, естественно, нарушает стилистическое единство текста:

«Tutus looked at me out of his narrowed stone-coloured eyes» (I. Murdoch) – Титус поглядел на меня, сощулив глаза.

Результаты проведенных исследований научных и художественных источников позволяют сделать следующий вывод: цветообозначающая лексика является источником создания наиболее ярких и живописных образов, и использование цветообозначений характерно как для русской, так и для английской художественной литературы. Но в связи с существованием различий в восприятии цветового пространства у носителей этих языков возникают трудности перевода данной лексики.

Библиографический список

1. Ковешникова, Е.В. Эстетическая значимость цвета: автореф. ... дис. канд. культурологии. – М., 1982.
2. Рахилина, Е.В. Когнитивная семантика: история, персоналии, идеи, результаты // Семиотика и информатика. – 1998. – Вып. 36.
3. Чесноков, П.В. Слово и соответствующая ему единица мышления. – М., 1967.
4. Степанов, Ю.С. Язык и метод: к современной философии языка. – М., 1998.
5. Запорожец, М.Н. Семантическая структура имен прилагательных с исходным значением «состоящий, сделанный из какого-либо металла» в современном русском языке // Семантика языковых единиц. – М., 1996. – Т. 1.
6. Белякова, С.М. Цветовая картина мира И.А. Бунина (на материале романа «Жизнь Арсеньева» и цикла рассказов «Темные аллеи») // И.А. Бунин. Диалог с миром. – Воронеж, 1999.
7. Василевич, А.П. Язык и культура: сопоставительный анализ групп слов – цветообозначений // Этнопсихоллингвистика. – М., 1988.
8. Бархударов, Л.С. Язык и перевод. – М., 1975.
9. Давидян, З.О. Способы перевода цветообозначений с французского языка на испанский // Вестник ВолГУ. – 2008. – Вып. 7. – Сер. 2.
10. Рецкер, Я.И. Теория перевода и переводческая практика. – М., 1974.

11. Василевич, А.П. Цветообозначения как проблема терминологии и перевода // Исследование лексики в психолингвистическом эксперименте (на материале цветообозначения в языках разных систем). – М., 1987.
12. Виноградов, В.С. Перевод. Общие и лексические вопросы. – М., 2006.
13. Виноградов, В.В. О теории художественной речи. – М., 1971.

Bibliography

1. Koveshnikova, E.V. Ehsteticheskaya znachimostj cveta: avtoref. ... dis. kand. kuljturologii. – M., 1982.
2. Rakhilina, E.V. Kognitivnaya semantika: istoriya, personalii, idei, rezul'tatit // Semiotika i informatika. – 1998. – Vihp. 36.
3. Chesnokov, P.V. Slovo i sootvetstvuyutaya emu edinica mihshleniya. – M., 1967.
4. Stepanov, Yu.S. Yazihk i metod: k sovremennoj filosofii yazihka. – M., 1998.
5. Zaporozhec, M.N. Semanticheskaya struktura imen prilagatel'nykh s iskhodnim znacheniem «sostoyathi, sdellannij iz kakogo-libo metalla» v sovremenno ruskom yazihke // Semantika yazihkovykh edinic. – M., 1996. – T. 1.
6. Belyakova, S.M. Cvetovaya kartina mira I.A. Bunina (na materiale romana «Zhiznj Arsenjeva» i cikla rasskazov «Temnihe allei») // I.A. Bunin. Dialog s mirom. – Voronezh, 1999.
7. Vasilevich A.P. Yazihk i kul'tura: sopostavitel'nyj analiz gruppih slov –cvetooboznachenij // Ehtnopsikholingvistika. – M., 1988.
8. Barkhudarov, L.S. Yazihk i perevod. – M., 1975.
9. Davidian, Z.O. Sposobi perevoda cvetooboznachenij s francuzskogo yazihka na ispanskiy // Vestnik VolGU. – 2008. – Vihp. 7. – Ser. 2.
10. Recker, Ya.I. Teoriya pervoda i perevodcheskaya praktika. – M., 1974.
11. Vasilevich, A.P. Cvetooboznacheniya kak problema terminologii i perevoda // Issledovanie leksiki v psikholingvisticheskom ehksperimente (na materiale cvetooboznacheniya v yazihkakh raznykh sistem). – M., 1987.
12. Vinogradov, V.S. Perevod. Obshie i leksicheskie voprosi. – M., 2006.
13. Vinogradov, V.V. O teorii khudozhestvennoj rechi. – M., 1971.

Статья поступила в редакцию 26.01.14

Раздел 3

ПСИХОЛОГИЯ

Редактор раздела:

ЛЮДМИЛА СТЕПАНОВНА КОЛМОГорова – доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой психологии Алтайской государственной педагогической академии (г. Барнаул)

УДК 159.9

Potsepina I.Y. FEATURES PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITIES OF PSYCHOLOGY AS A BACKBONE COMPONENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE AT FUTURE SPECIALISTS MOE RUSSIA. Article is devoted to the concept of psychological competence in foreign and domestic psychology, definition of professionally important qualities psychologists Russian Emergencies Ministry. Particular attention is paid to the dynamics to help the population, its needs and key strategic objectives in line with innovative requests risky situations in Russia.

Key words: professional competence, professional competence of psychologists, professional qualities psychologist MOE.

И.Ю. Поцепина, аспирант каф. педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Нижегородский гос. архитектурно-строительный университет», г. Кстово, E-mail: poserpina.irina@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ ПСИХОЛОГА КАК СИСТЕМООБРАЗУЮЩЕГО КОМПОНЕНТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ МЧС РОССИИ

Статья посвящена основным концепциям психологической компетентности в зарубежной и отечественной психологии, определению профессионально важных качеств психологов МЧС России. Особое внимание уделено динамике помощи населению, психологами службы МЧС, потребности в этой помощи, ключевые стратегические цели психологов в соответствии с инновационными запросами общества в рискованных ситуациях в России.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, профессиональная компетентность психологов, профессионально важные качества психолога МЧС.

Последние несколько лет психологическая служба МЧС России активно развивается. Оказание экстренной психологической помощи населению приобретает все большую актуальность. Приводим некоторую статистику за последнее время (рис. 1).

В течение 2012 года психологи Главного управления МЧС России по Нижегородской области 33 раза привлекались для оказания экстренной психологической помощи пострадавшему населению, помощь была оказана в 255 случаях.

За истекший период 2013 года психологи привлекались 28 раз, помощь была оказана в 92 случаях. Нелегким для Нижегородских психологов выдался 2010 год, когда жители Нижегородской области в полной мере испытали на себе последствия ог-

ненной стихии. В сложившейся сложной ситуации нижегородцам как никогда была необходима не только материальная, но и психологическая поддержка.

Анализируя события последних лет, таких, как крушение теплохода «Булгария» в 2011 году, наводнение в Крымске в 2012 году, стихийное бедствие на территории Дальневосточного ФО в 2013-м году и др., свидетельствуют о том, что профессия психолога МЧС становится все более востребованной и необходимой, и как следствие повышаются требования к профессиональной компетенции и профессионально важным качествам специалистов-психологов экстремального профиля.

Актуальность исследования профессиональной компетенции и профессионально важных качеств психологов обусловлена, во-первых, повышенными требованиями к профессиональной подготовке и индивидуально-психологическим особенностям специалистов экстремального профиля. Психолог ведомства выполняет ра-

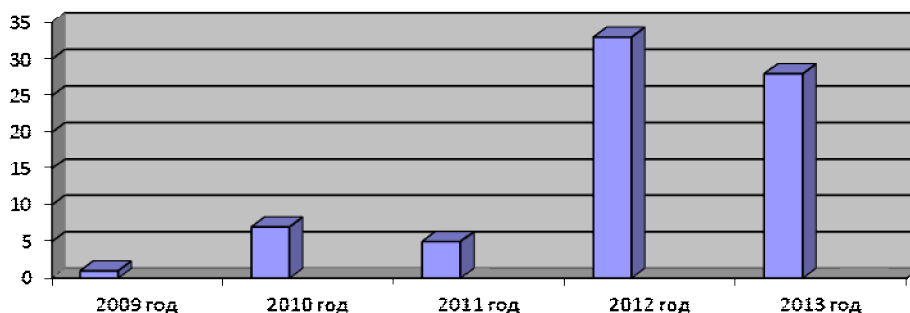


Рис. 1. Статистика оказания экстренной психологической помощи населению психологической службой МЧС

боту сразу в нескольких направлениях деятельности, которые регламентируются нормативно-правовой базой системы МЧС. Во-вторых, психологическая служба МЧС активно развивается, происходит модернизация условий служебной деятельности, связанная с внедрением в специфику деятельности инновационных методов психологического сопровождения сотрудников.

Однако уровень подготовки психологов еще не в полной мере соответствует предъявляемым практикой требованиям. Каким должен быть психолог МЧС? Какими компетенциями и профессионально важными качествами он должен обладать для того, чтобы эффективно выполнять задачи по предназначению? Как подготовить специалиста, соответствующего требованиям времени?

Среди исследований, посвященных изучению особенностей профессиональной деятельности психологов и определение их специфики в рискованных профессиях с позиций компетентностного подхода в образовании, следует назвать работы Л.М. Войтенко, А.П. Кустовой, В.И. Стеньковой, С.П. Ивановой и др. [1; 2; 3; 4]. В работах исследователей предпринимается попытка найти пути формирования профессиональных компетенций, разработать концепцию профессиональной подготовки специалистов (студентов – будущих психологов, психологов ОВД, МЧС, будущих педагогов и т.д.), идентифицируется набор компетенций, позволяющий формировать профессиональную компетентность, предлагаются программы развития профессиональной компетенции и профессиональной подготовки и др.

Анализируя литературные источники по данной проблематике, необходимо отметить, что понятие «компетентность» применительно к характеристике уровня профессиональной подготовки используется относительно недавно. В.И. Даль под компетентностью понимает полноправность и использует её в основном в юридической сфере: «Компетентный судья, кто может и вправе судить о ком, о чём или кого-либо... судья полноправный» [5]. Компетентность и компетенция составляют у В.И. Даля единое понятие.

В современном понимании компетенция рассматривается в следующих аспектах: обладающий компетенцией; обладание знаниями, позволяющими судить о чём-либо; содержание понятия «компетентный» также выражается в 2-х аспектах: обладающий компетентностью, правомочный; знающий, сведущий в определённой области.

В.С. Безрукова под компетентностью понимает «владение знаниями и умениями, позволяющими высказывать профессионально грамотные суждения, оценки, мнения» [6].

Э.Ф. Эсер и О.Н. Шахматова под профессиональной компетенцией подразумевают совокупность профессиональных знаний и умений, а также способы выполнения профессиональной деятельности [7].

В работе Дж. Равена «Компетентность в современном обществе» [8] описаны внутренние мотивированные характеристики, связанные с системой личных ценностей, или «виды компетентности». Сюда относятся такие качества человека, как инициатива, лидерство, непосредственный интерес к механизмам работы организации и общества в целом, а также к размышлениям об их возможном влиянии на него самого. Все эти качества зависят от наличия конкретных, специальных знаний – в противовес устаревшему общему, неспециальному знанию, которое предлагается большинством образовательных программ в настоящее время.

Маркова А.К. [9] выделяет следующие виды профессиональной компетентности: специальная компетентность – владение собственно профессиональной деятельностью на достаточно высоком уровне, способность проектировать свое дальнейшее профессиональное развитие; социальная компетентность – владение совместной (групповой, кооперативной) профессиональной деятельностью, сотрудничеством, а также принятыми в данной профессии приемами профессионального общения; социальная ответственность за результаты своего профессионального труда; личностная компетентность – владение приемами личностного самовыражения и саморазвития, средствами противостояния профессиональным деформациям личности; индивидуальная компетентность – владение приемами самореализации и развития индивидуальности в рамках профессии, готовность к профессиональному росту, способность к индивидуальному самосохранению, неподверженность профессиональному старению, умение организовать рационально свой труд без перегрузок времени и сил, осуществлять труд ненпряженно, без усталости и даже с освежающим эффектом; «экстремальная профессиональная компетентность» – выражается в готов-

ности человека к работе во внезапно усложнившихся условиях.

Как отмечает А.К. Маркова, названные виды компетентности могут не совпадать в одном человеке. Человек может быть хорошим узким специалистом, но не уметь общаться, не уметь осуществлять задачи своего развития. Соответственно у него можно констатировать высокую специальную компетентность и более низкую – социальную, личностную [9].

Учитывая специфику службы психолога экстремального профиля, связанную с постоянной готовностью к выезду на ситуации чрезвычайного характера, психологическим сопровождением родственников погибших при процедуре опознания, работой с процессом горевания, острыми стрессовыми реакциями пострадавших, ненормированным графиком несения службы, выполнением служебных задач в рамках дефицита времени и т.д., психолог МЧС должен обладать высоким уровнем развития всех перечисленных «видов компетентности».

В этой связи актуализируется необходимость изучения профессионально важных качеств психологов МЧС, уточнение функциональных обязанностей, необходимых для качественного выполнения профессиональных задач.

Опираясь на приказ МЧС России № 218 от 25.04.2003 г. «О создании психологической службы МЧС России» [10], определяющий основные задачи службы, можно обозначить круг компетенций психологической службы.

Основными задачами службы являются: организация и осуществление психодиагностических мероприятий специалистов МЧС России (профессиональный и психологический отбор, психологическую экспертизу профессиональной пригодности, периодические (мониторинговые) психологические обследования, психологическую диагностику стрессовых расстройств в постэкспедиционный период); психологическую реабилитацию специалистов МЧС России; психологическую подготовку специалистов МЧС России, к выполнению профессиональной деятельности в экстремальных условиях в общей системе подготовки и обучения; оказание экстренной психологической помощи пострадавшим в результате чрезвычайных ситуаций (персоналу, работающему в условиях ликвидации последствий стихийных бедствий и катастроф, а также специалистам МЧС России); разработка методической базы для решения задач, стоящих перед службой; организация научно-практической деятельности в области психологии экстремальных ситуаций [10].

В соответствии с задачами службы МЧС России специалист по психологическому обеспечению должен обладать следующими профессиональными компетенциями: знать нормативно-правовую базу, регламентирующую деятельность специалиста по психологическому обеспечению в МЧС России; знать и соблюдать в профессиональной деятельности этические принципы работы психолога; владеть на высоком уровне психодиагностическим инструментарием, адекватным целям и задачам осуществляемых мероприятий; грамотно составлять психологическое заключение по результатам комплекса психодиагностических процедур, с формированием выводов и рекомендаций, в соответствии с задачами диагностики; знать принципы разработки и реализации программ психологической реабилитации личного состава и практическое осуществление этих программ на практике; знать и применять в практической деятельности психотехники саморегуляции и эмоциональной разгрузки; качественно проводить психологическую подготовку специалистов МЧС России к выполнению профессиональной деятельности в экстремальных условиях в общей системе подготовки и обучения; иметь представление об основных методах и формах преподавания психологии; свободно и уверенно выступать на публике, ориентироваться в ситуациях профессионального общения; владеть и применять на практике возможности аппаратных методов психологической коррекции, иметь теоретическую и практическую подготовку в области психологической; иметь теоретическую и практическую подготовку в области психологии экстремальных ситуаций и др.

Определив круг профессиональных компетенций специалиста-психолога системы МЧС, мы можем выделить ряд профессионально важных качеств психологов, необходимых для качественного осуществления задач по предназначению.

В своей работе С.П. Иванова [4] проводя анализ специфики профессиональной деятельности психолога МЧС России, выделяет ряд особенностей, обуславливающих амбивалентность роли психолога как специалиста и как должностного лица. С одной стороны, в качестве профессионально важных качеств психолога выделяются такие свойства, как: гуманистическая направленность, эмпатия, рефлексивность, коммуникабель-

ность, независимость и креативность, с другой – должность сотрудника МЧС России предполагает высокую нормативность, подчинение приказам, жесткую иерархию и субординацию во взаимоотношениях, а также наличие таких качеств личности, как авторитарность, доминантность, ответственность, исполнительность, организаторские способности.

С.П. Иванова наряду с обычными профессионально важными качествами психологов, включает и профессионально важные качества (знания, умения, навыки), адекватные особенностям его профессиональной деятельности с учетом специфики системы МЧС, в частности, оптимальная работоспособность в чрезвычайных ситуациях, способность к многовариантным быстрым действиям, адекватным экстремальным условиям [4].

Следует предположить, что для качественного и эффективного исполнения служебных обязанностей психолог МЧС дол-

жен обладать такими профессионально важными качествами, как: стрессоустойчивость, коммуникативность, гуманистическая направленность, эмпатия, рефлексивность, ответственность, исполнительность, оптимальная работоспособность, интеллектуальная лабильность и др.

Таким образом, исходя из вышеизложенного, мы можем сделать вывод, что компетентность будущего специалиста – психолога системы МЧС зависит от ряда факторов: сформированности профессионально важных качеств, достаточной осведомленности о выбранной профессии, высокой теоретической и практической подготовке в области психологии экстремальных ситуаций, готовности к работе в полевых условиях обстановки, и самое главное – убежденности будущего психолога в уникальности и практической ценности выполняемой им и так необходимой социально-значимой деятельности.

Библиографический список

1. Войтенко, Л.М. Коммуникативная компетентность как детерминанта профессионального становления будущего психолога: автореф. ... канд. психол. наук. – Сочи, 2011.
2. Кустова, А.П. Профессиональная компетентность психолога органов внутренних дел: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2011.
3. Стенькова, В.И. Педагогическая практика как фактор развития профессиональной компетентности будущих психологов, преподавателей психологии: дис. ... канд. пед. наук. – Улан-Удэ, 2007.
4. Иванова, С.П. Концепция и организационно-методическое обеспечение профессиональной подготовки психологов МЧС России: дис. ... д-ра. психол. наук. СПб. – 2011.
5. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. Современное написание: в 4 т. – М.; Минск, 2007. – Т. 2. И-О.
6. Лукьянова, М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя. Диагностика и развитие. – М., 2004.
7. Соловьева, А.В. Формирование профессиональной компетентности будущих дизайнеров в негосударственных вузах: автореф. ... канд. пед. наук. – М., 2010.
8. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. – М., 2002.
9. Маркова, А.К. Психология профессионализма. – М., 1996.
10. Руководящие документы МЧС России: Положение о психологической службе МЧС России / Приказ МЧС России от 25.04.2003 г. № 218.

Bibliography

1. Voytenko, L.M. Kommunikativnaya kompetentnostj kak determinanta professionaljnogo stanovleniya buduthego psikhologa: avtoref. ... kand. psikholog. nauk. – Sochi, 2011.
2. Kustova, A.P. Professionaljnaya kompetentnostj psikhologa organov vnutrennikh del: avtoref. dis. ... kand. psikholog. nauk. – SPb., 2011.
3. Stenjkova, V.I. Pedagogicheskaya praktika kak faktor razvitiya professionaljnoy kompetentnosti budutikh psikhologov, prepodavateley psikhologii: dis. ... kand. ped. nauk. – Ulan-Udeh, 2007.
4. Ivanova, S.P. Konceptiya i organizacionno-metodicheskoe obespechenie professionalnoj podgotovki psikhologov MChS Rossii: dis. ... d-ra. psikholog. nauk. SPb. – 2011.
5. Dalj, V.I. Tolkovij slovarj zhivogo velikorusskogo yazihka. Sovremennoe napisanie: v 4 t. – M.; Minsk, 2007. – T. 2. I-O.
6. Lukjjanova, M.I. Psikhologo-pedagogicheskaya kompetentnostj uchitelya. Diagnostika i razvitie. – M., 2004.
7. Solovjeva, A.V. Formirovanie professionalnoj kompetentnosti budutikh dizajnerov v negosudarstvennikh vuzakh: avtoref. ... kand. ped. nauk. – M., 2010.
8. Raven, Dzh. Kompetentnostj v sovremennom obshestve: vihyavlenie, razvitie i realizaciya. – M., 2002.
9. Markova, A.K. Psikhologiya professionalizma. – M., 1996.
10. Rukovodyatnie dokumentih MChS Rossii: Polozhenie o psikhologicheskoy sluzhbe MChS Rossii / Prikaz MChS Rossii ot 25.04.2003 g. № 218.

Статья поступила в редакцию 24.11.13

УДК 159.9.075

Seliverstova S.U. ANALYZE OF PREFERENCES OF ENTRANTS IN CONTEXT OF FORMING OF EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL MOTIVATION TO HIGH SCHOOL EDUCATION. The article is devoted to analyze of motivational preferences of potential students during choice of educational organization of higher education. There are results of survey of entrants with motivators of choice of university and professional activity. The results of this research could be used in organizing of admissions campaign and developing methods of professional motivation.

Key words: educational-professional motivation; motivational preferences, internal and external motivation, competence-oriented teaching technologies.

С.Ю. Селиверстова, зам. директора Калужского филиала федерального гос. бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Российская академия народного хозяйства и гос. службы при Президенте Российской Федерации» (Калужский филиал РАНХиГС), г. Калуга, E-mail: selive-svetlana@yandex.ru

АНАЛИЗ ПРЕДПОЧТЕНИЙ АБИТУРИЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ

Статья посвящена анализу мотивационных предпочтений потенциальных студентов при выборе учебной организации высшего профессионального образования. Представлены результаты анкетирования абитуриентов с точки зрения определения мотиваторов выбора вуза и будущей профессиональной деятельности. Показана роль данного исследования для организации приемной кампании и разработки методов формирования учебно-профессиональной мотивации студентов.

Ключевые слова: учебно-профессиональная мотивация, мотивационные предпочтения, внутренние и внешние факторы мотивации, компетентностно-ориентированные технологии обучения.

Выбор учебного заведения, в котором выпускники школ смогут получить высшее образование, – сложная и важная задача, от успешного решения которой во многом зависит их профессиональное будущее.

Выявление мотивов поступления в вуз абитуриентов представляется важным для образовательной организации с точки зрения проектирования учебного процесса, создания механизмов гарантии качества обучения, формирования учебно-профессиональной мотивации студентов. С целью определения мотивационных предпочтений выпускников школ было проведено анкетирование в Калужском филиале РАНХиГС. Исследование проводилось в приемной комиссии в период с 20 июня по 25 июля 2013 года с помощью программного комплекса, предназначенного для автоматизированного анонимного опроса и анализа результатов.

Результаты исследования. На вопросы предложенной анкеты ответили 517 респондентов, среди них 41% – юноши и 59% – девушки в возрасте 17-18 лет, поступающие на очную форму обучения на 5 направлений подготовки и специальности филиала, укрупненной группы «Экономика и управление». По демографическому признаку распределение опрошенных было следующим: 71% проживают в Калужской области, 12% – в Тульской области, в г. Москве и Московской области – 8%, в других регионах – 9% (Астраханская, Ивановская, Липецкая, Свердловская, Смоленская, Костромская, Волгоградская области, Камчатский, Краснодарский, Красноярский край, Республика Дагестан, Республика Калмыкия, Татарстан, Ямало-Ненецкий автономный округ и др.)

При выборе вуза очень важно, чтобы абитуриент имел о нем полную достоверную информацию, помогающую принять правильное решение (рис. 1).

Несмотря на большое количество источников информации о филиале, наиболее значимыми для поступающих являются информация от друзей, знакомых, родителей – 47%; официальному сайту филиала отдали предпочтение 24% абитуриентов; рекламе в средствах массовой информации – 11%; социальным сетям – 8%. Любопытно, что информация в социальных сетях более значима для девушек (70%), чем юношей (30%). Реклама в транспорте, ярмарки учебных заведений оказались непопулярными среди абитуриентов. Не знакомы студенты и с газетой, издаваемой филиалом, где содержится немало сведений о реализуемых специальностях и направлениях подготовки, и которая

является популярной среди студентов вуза. Анализ источников каналов получения информации об учебной организации позволяет сделать вывод о необходимости укреплять репутацию филиала в социуме, использовать эффективные средства распространения информации об образовательном учреждении, уделять особое внимание продвижению сайта, который должен стать его визитной карточкой, инструментом позиционирования, показателем качества деятельности. Сайт должен помогать образовательной организации проводить глобальные опросы работодателей, выпускников и студентов, что помогает принять решение о дальнейших направлениях развития вуза. Поступающие могут ознакомиться с особенностями приема в вуз, со спецификой образовательной и научной деятельности и т.д.

Проанализируем причины выбора конкретного вуза поступающими (рис. 2).

Как видно из рисунка 2 наиболее значимым фактором является «перспективные направления подготовки (специальности)» – 52%. Далее: «престижность филиала, хорошая репутация» – 31%. Примечательно, что по совету родителей или друзей в филиал поступили только 11% абитуриентов, несмотря на то, что они были главным источником информирования о вузе. Данный факт говорит о том, что абитуриенты достаточно самостоятельны в выборе вуза и будущей профессиональной деятельности и им не «все равно, где учиться, лишь бы получить высшее образование» (1%) и даже условия обучения не столь важны (3%). Таким образом, фактор престижа учебного заведения становится одним из главных в выборе абитуриентов.

Отвечая на вопрос «Если Вас примут в несколько вузов, что определит Ваш выбор?» – 48% ответили: «Пойду в тот вуз, который считаю престижным»; 38% хотят учиться за счет средств федерального бюджета, которые, в настоящее время могут получить только вузы, доказавшие свою эффективность.

Важно, что такие внешние факторы мотивации, как «близость вуза к дому» составляют – 4%; «пойду туда, где ниже стоимость обучения» – 3%; а ответ «пойду туда, где учиться легче» – всего лишь 1% (рис. 3).

На вопрос «Какие предметы особенно хорошо давались Вам в школе?» – 38% поступающих назвали обществознание; 23% – русский язык, 15% – математику – т.е. те предметы, результаты ЕГЭ которых необходимы для поступления в филиал. Это свидетельствует об осознанной подготовке к поступлению в данный вуз (рис. 4).

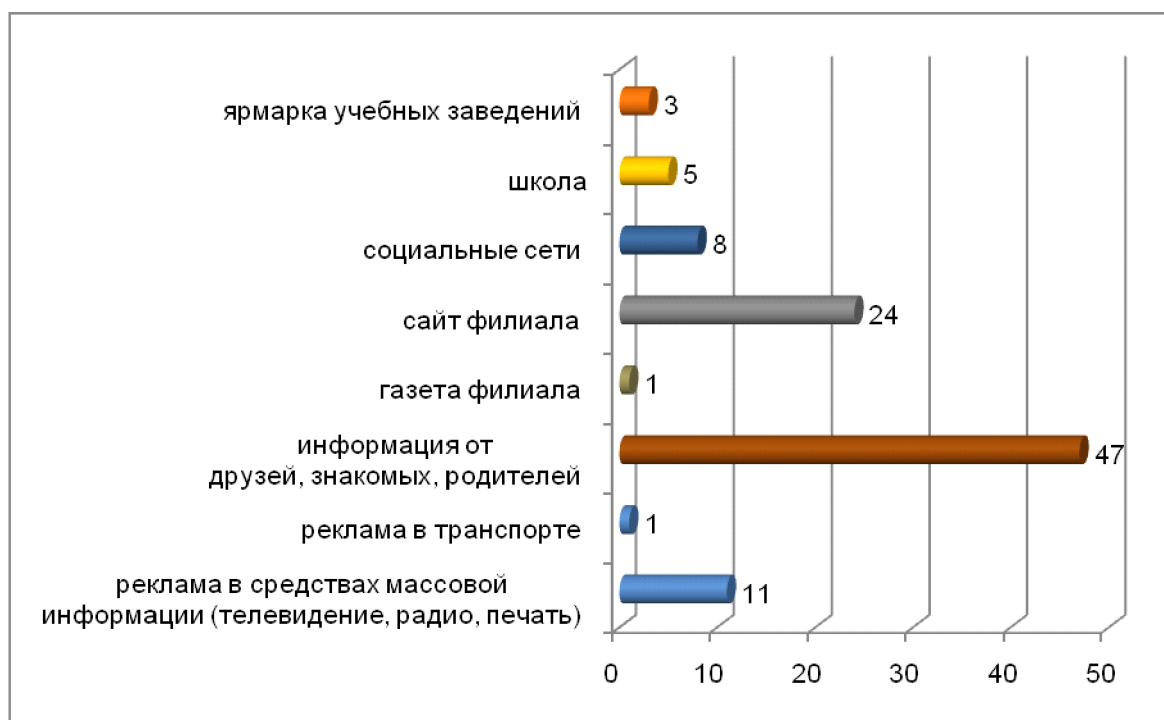


Рис. 1. Источники информации о филиале

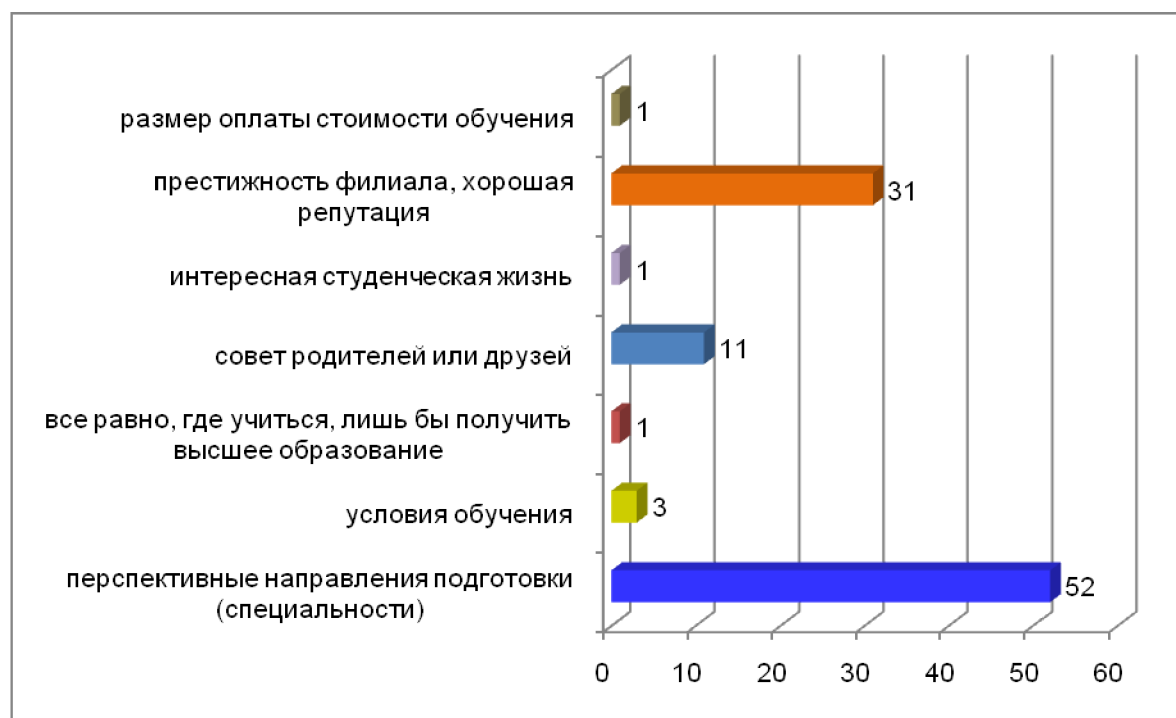


Рис. 2. Что повлияло на Ваш выбор вуза?

Почему абитуриенты выбирают конкретную специальность или направление подготовки? Рассмотрим диаграмму, представленную на рисунке 5.

Среди внутренних факторов мотивации выделяются следующие: «интерес к профессии» – 48%; «профессия соответствует моим способностям» – 9%; «дает возможность приносить пользу людям» – 3%.

Внешние мотиваторы распределились следующим образом: «востребованные специальности (направления)» – 23%; «возможность карьерного роста» – 4,5%; «требует общения с разными людьми» – 3%; «совет других лиц» – 2,5%; «высокооплачиваемая профессия» – 2%. Доминирование внутренних факторов мотивации является важным показателем для дальнейшего развития учебно-профессиональной мотивации студентов. Вы-

сокий уровень внутренней мотивации способствует формированию необходимых компетенций студентов даже при их низких когнитивных способностях. В то время как наличие высокого уровня способностей студентов не является гарантией успеха получения качественного образования. Преобладание факторов внутренней мотивации «характеризуется проявлением высокой познавательной активности обучающихся в процессе учебной деятельности» [1]. Низкая мотивация – одна из причин отсева студентов из вузов. По нашим данным, из числа выбывших студентов 50% «не были мотивированы на обучение», им «неинтересна будущая профессиональная деятельность», отсюда и неудовлетворительная успеваемость. Для достижения успеха у студентов должен быть высокий уровень и внутренней мотивации и внешней.

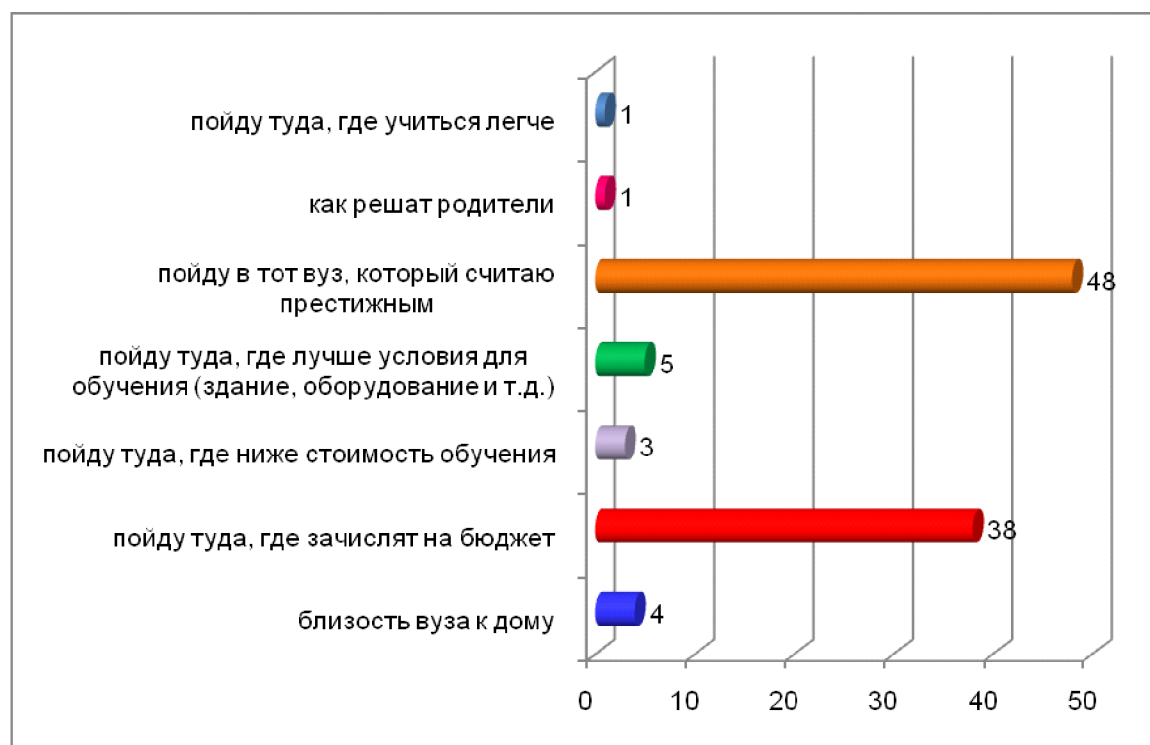


Рис. 3. Если Вас примут в несколько вузов, что определит Ваш выбор?

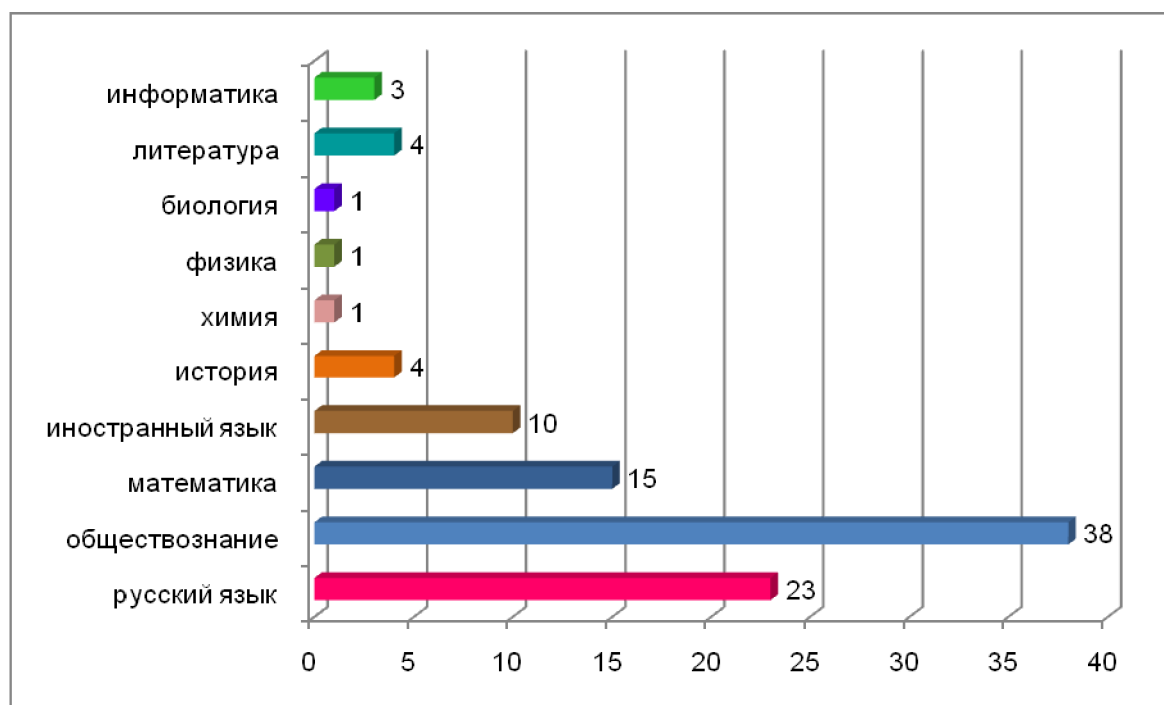


Рис. 4. Какие предметы особенно хорошо давались в школе?

Анализ ожиданий абитуриентов по поводу обучения в филиале важен с точки зрения дальнейшего развития учебно-профессиональной мотивации студентов (рис. 6).

Большинство респондентов (34%) хотят получить «хорошую подготовку к будущей профессиональной деятельности»; 29% — «востребованную специальность»; 13% — «диплом о высшем образовании»; 12% — «новые знания». Полученные результаты настраивают вузы на организацию образовательного процесса таким образом, чтобы способствовать развитию мотивации студентов к обучению. Факторы, способствующие формированию учебно-профессиональной мотивации студентов, можно условно разделить на две группы: объективные, связанные с особенностью учебного заведения (организации образовательного процесса, привлекательность вуза), и субъективные, отражающие

индивидуально-психологические особенности личности преподавателя и студента. Таким образом, развитие учебно-профессиональной мотивации во многом зависит от субъективных характеристик студента и преподавателя и от эффективности применения педагогических компетентностно-ориентированных технологий обучения, к которым относятся знаково-контекстное, дистанционное, технология проектного обучения и др. Знаково-контекстное обучение, основанное на интеграции различных видов деятельности студента (учебная деятельность академического типа, квазипрофессиональная деятельность, учебно-профессиональная деятельность), приближающихся к формам профессиональной деятельности, позволяет моделировать содержание трудового процесса. Огромное значение в развитии учебно-профессиональной мотивации студентов играет дистан-

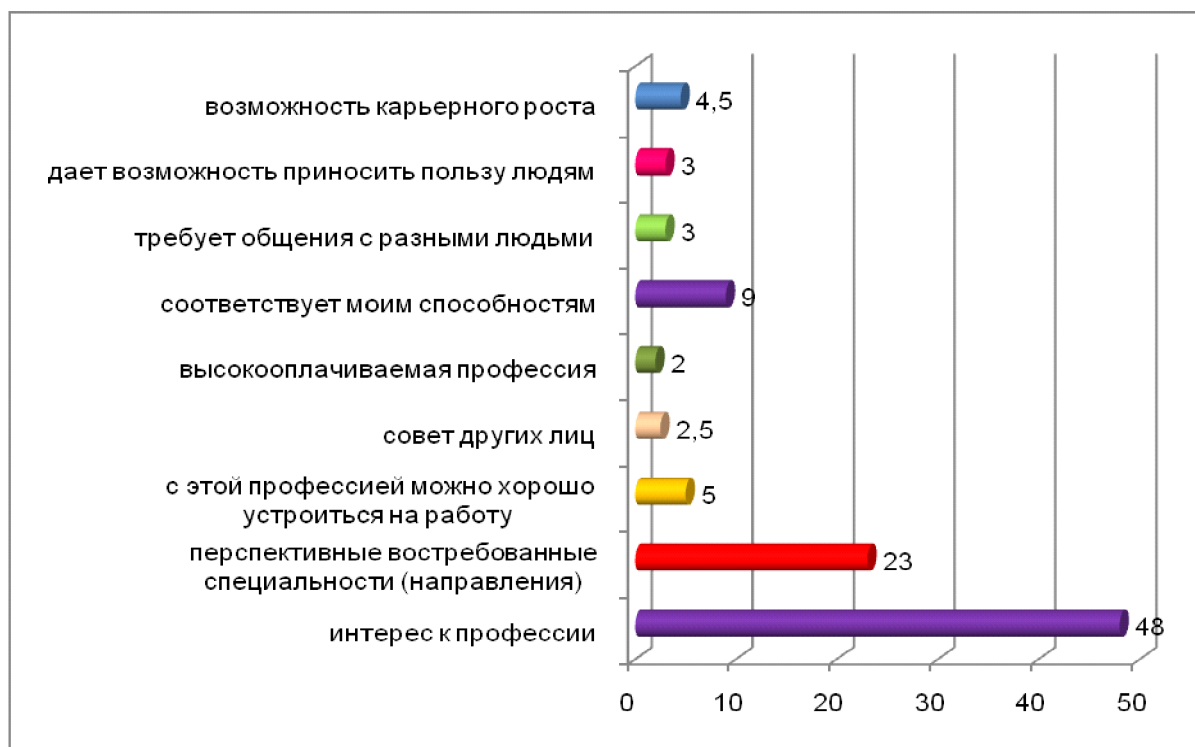


Рис. 5. Почему Вы выбрали именно эти направления подготовки (специальности)?

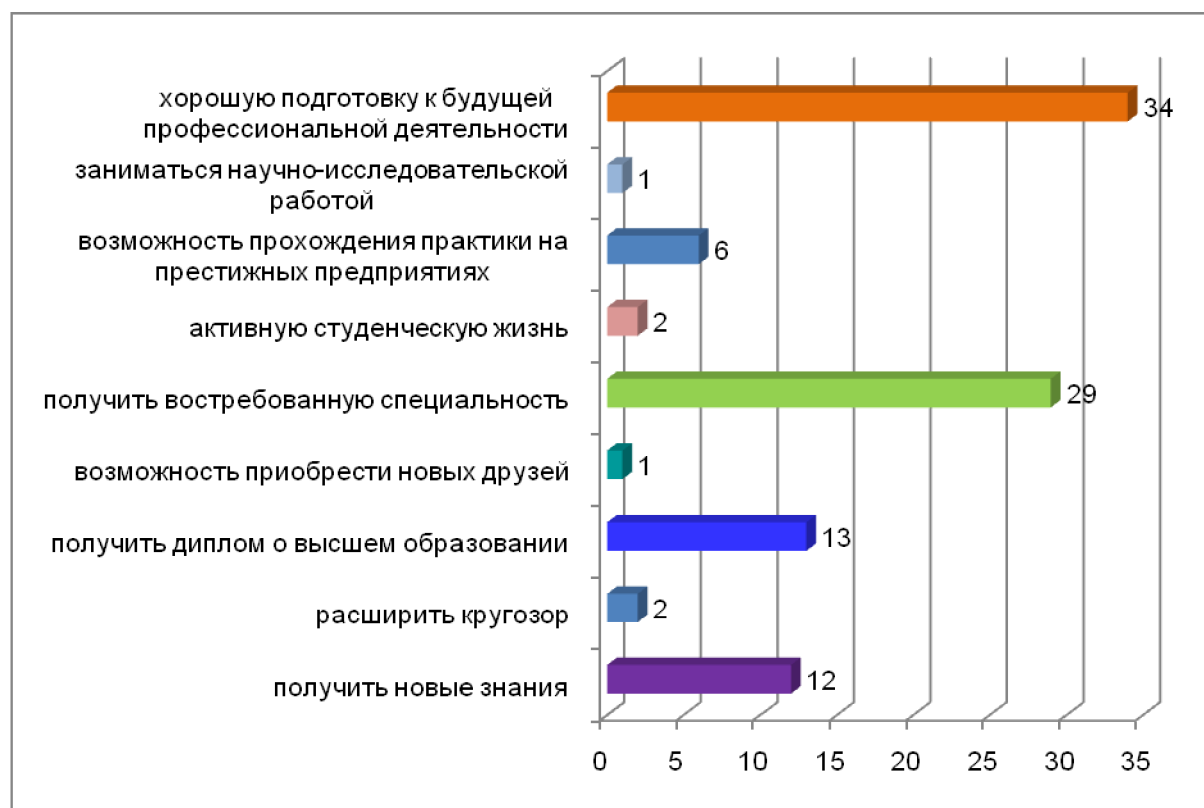


Рис. 6. Что Вы ожидаете от обучения в Вашем филиале?

ционная технология, особенностью которой является гибкость обучения, экономичность, новизна информации, оперативный контроль знаний, четкая организация самостоятельной работы студентов, моделирование ситуаций будущей профессиональной деятельности. Технология проектного обучения развивает умение работать в коллективе, принимать скоординированные решения, способствует выявлению индивидуальных способностей; развиваются практические навыки, творческое мышление и интуиция, повышается учебно-профессиональная мотивация студентов [2, с. 158]. Представляется важным проведение специальных занятий с преподавателями и студента-

ми с целью повышения учебно-профессиональной мотивации: методические семинары-тренинги для преподавателей, факультативные занятия, особенно для студентов первого года обучения, направленные на развитие учебно-профессиональной мотивации студентов.

Вести активную студенческую жизнь намерены всего 2% абитуриентов; заниматься научно-исследовательской работой – 1%. Следует ответить, что роль хорошо организованного воспитательного процесса, научно-исследовательской деятельности значительна с точки зрения формирования креативного, нравственно-эстетического отношения к будущей профессии, разви-

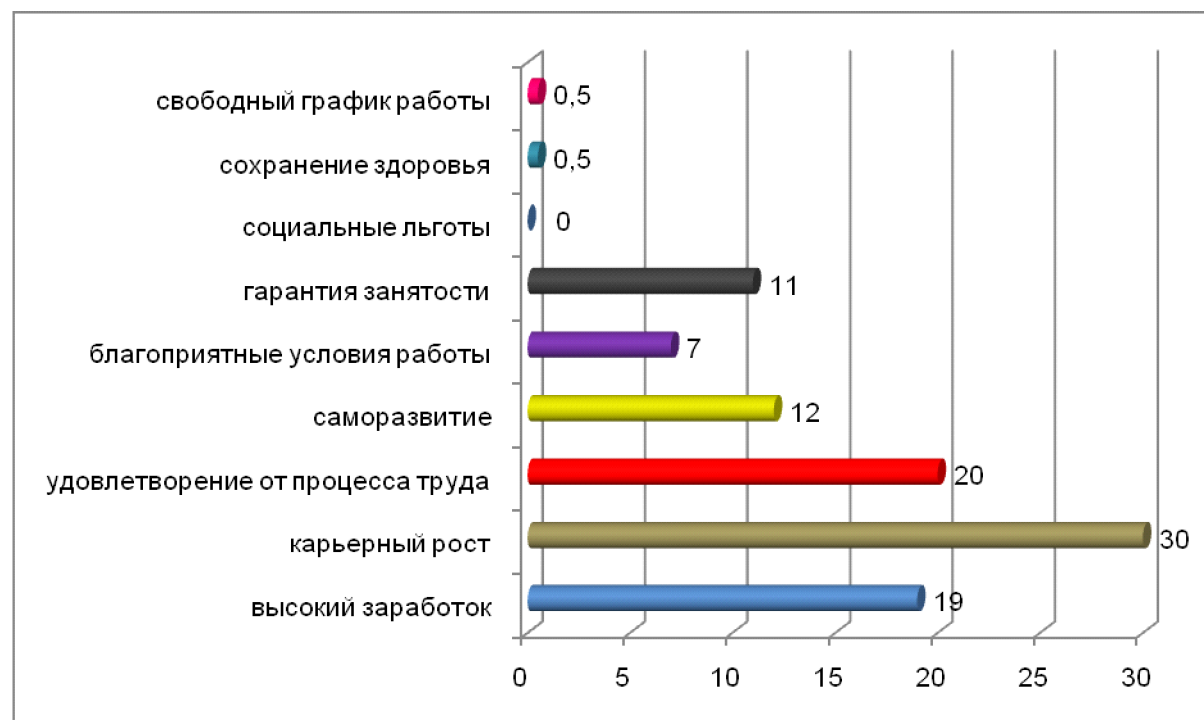


Рис. 7. Что Вы ждете от будущей профессии?

тия необходимых общекультурных, социальных и профессиональных компетенций студентов. Поэтому вовлечение студентов в проводимую в филиале внеурочную деятельность – задача важная и необходимая.

Интересно проследить, как выпускники школ представляют себе профессиональное будущее, и каковы реальные, с их точки зрения, пути достижения успеха. По мнению абитуриентов, будущая профессия должна предоставлять им «возможность карьерного роста», так считают – 30% респондентов; «высокий заработок» – 19%; «гарантию занятости» – 11%. Значимым для дальнейшего формирования профессиональной мотивации является то, что 20% поступающих считают необходимым получение удовлетворения от процесса труда, а 12% считают, что будущая профессия должна способствовать саморазвитию личности. Не заслуживают внимания абитуриентов такие факторы, как «сохранение здоровья» (0,5%), «свободный график работы» (0,5%), «социальные льготы» (0%), что объясняется их возрастными особенностями (рис. 7).

Для формирования методов развития учебно-профессиональной мотивации студентов важно понять, каковы, по мнению абитуриентов, реальные пути достижения успеха (рис. 8).

Доминируют факторы внутренней мотивации, это: «выбрать профессию в соответствии со способностями» – 35,5%; «хорошие знания, компетентность» – 25%; среди значимых внешних мотиваторов выделяются такие, как «умение добиваться цели» – 15%; «постоянно повышать квалификацию» – 8%; «получить диплом престижного вуза» – 7%.

В то же время поступающие считают, что ни «привлекательная внешность» (0,5%) ни «полезные связи» (3%) не гарантируют карьерного роста в профессиональной деятельности.

Закключение. Проведенное нами научное исследование мотивационных предпочтений абитуриентов позволяет сделать следующие выводы.

1. Среди каналов информационного обеспечения поступающих в вуз выделяются такие, как «информация от друзей, знакомых, родителей» – 47% и «официальный сайт филиала» – 24%, что ставит вуз перед необходимостью дальнейшего продвижения сайта и разработки новых способов позиционирования себя в регионе.

2. Значимым фактором получения высшего образования в конкретном вузе являются «перспективные направления подготовки (специальности)» – 52% и «престижность филиала, его хорошая репутация» – 31%. Проблема открытия новых образовательных программ на основе маркетинговых исследований рынка труда становится первоочередной для вуза.

3. Полученные результаты ожиданий абитуриентов по поводу их дальнейшего обучения, их представления своего профессионального будущего и реальных путей достижения успеха значимы для организации учебно-воспитательного процесса в конкретном вузе.

4. Анализ мотивационных предпочтений абитуриентов важен не только с точки зрения изменения формы организации приемной компании, но и является эффективным инструментом разработки методов формирования их учебно-профессиональной мотивации в процессе обучения в вузе.

Библиографический список

1. Дубовицкая, Т.Д. К проблеме диагностики учебной мотивации // Вопросы психологии. – 2005. – № 1.
2. Самылов, П.В. Новые подходы к формированию профессионального потенциала менеджеров в области публичного администрирования // Вестник Российского университета дружбы народов. – 2008. – № 2.
3. Батоцыренов, В.Б. Соотношение влияния мотивации потока, личностных ценностей и волевого контроля на академические достижения студентов // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 5(42).
4. Вербицкий, А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. – М., 2004.
5. Ефимова, И.Н. Анализ мотивации абитуриентов при выборе вуза (на примере Нижегородской области) // Университетское управление: практика и анализ. – 2011. – № 6.
6. Seliverstova, S.Y. Methods of Forming Educational and Professional Motivation of University Students // World Applied Sciences Journal. – 2013. – V25. – № 9.

Bibliography

1. Dubovickaya, T.D. K probleme diagnostiki uchebnoy motivatsii // Voprosih psikhologii. – 2005. – № 1.
2. Samihlov, P.V. Novye podkhodih k formirovaniyu professional'nogo potentsiala menedzherov v oblasti publichnogo administrirovaniya // Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhbi narodov. – 2008. – № 2.
3. Batocihrenov, V.B. Sootnoshenie vliyaniya motivatsii potoka, lichnostnykh cennostey i volevogo kontrolya na akademicheskie dostizheniya studentov // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – 2013. – № 5(42).
4. Verbickiy, A.A. Kompetentnostniy podkhod i teoriya kontekstnogo obucheniya. – M., 2004.
5. Efimova, I.N. Analiz motivatsii abiturientov pri vkhore vuza (na primere Nizhegorodskoy oblasti) // Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz. – 2011. – № 6.
6. Seliverstova, S.Y. Methods of Forming Educational and Professional Motivation of University Students // World Applied Sciences Journal. – 2013. – V25. – № 9.

Статья поступила в редакцию 16.12.13

УДК 577.4. (075.8)

Shalimova L.A., Zaytseva G.A. THE MODALITY OF ENVIRONMENTAL ENERGY COLOR. In this article the author examines the impact of colors on the person, considered not only as a matter of psychoemotional modality, but also related to him by various conditions of life of the individual.

Key words: modality, environment, energy, context, altruism, evolution, form, ritual, crystal vibrations.

Л.А. Шалимова, канд. филос. наук доц., каф. Гуманитарных наук филиала Российского гос. социального университета, г. Дедовск; Г.А. Зайцева, канд. биол. наук, Российский гуманитарный университет, г. Москва, E-mail: Shalimova-Istra@mail.ru

МОДАЛЬНОСТЬ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ЭНЕРГИИ ЦВЕТА

В данной статье автором исследуется воздействие красок на человека. Цвет рассматривается не только как предмет психоэмоциональной модальности, но и в связи с различными условиями жизни индивида.

Ключевые слова: модальность, экология, энергия, контекст, альтруизм, эволюция, формы, ритуал, кристалл, вибрации.

В данной статье исследуется воздействие минералов на человека, как своеобразной энергии, распространяемой на психоэмоциональную модальность индивида, связанную с теми или иными условиями его жизни. Для полной достоверности анализа данного вопроса, необходимо совершить экскурс в доставшееся наследие экологической составляющей цвета, на уровне исторической глубины. В данном контексте сама модальность рассматривается как вид или способ бытия человечества или событий разнообразно присутствующих в жизни народонаселения земли. «В соответствии с категориями модальности по Канту, является любая возможность или действительность, как та или иная необходимость. В соответствии, с существующим способом или видом проблематического, ассерторического (утверждающего тот или иной факт самого присутствия) или аподиктического, как доказательная наука в суждениях», что рассматривается на страницах философского словаря [1, с. 278, 35, 30].

В развитии данного суждения, следует опереться или сослаться на то, что было тогда, когда человек был хорошо знаком, не только с цветовой энергией дня и ночи, солнца и луны, огня и воды, неба и земли, живой и неживой природы, но и являлся частицей всего мироздания. В его восприятии содержались все ее царства природы, которые воспринимались древними народами в контексте условий их жизни. Любопытно, что светло-желтый цвет, понимался энергией солнца, пробуждая к деятельной активности, а темно-синий цвет ассоциировался с энергией луны и звезд, темной ночи и опасности, как некой пассивности. Красный цвет представлял собой цветовой энергетический поток, который ассоциировался с цветом крови, огня, спелых плодов, полового влечения, агрессии, силы, подъема, красоты. Зеленый цвет являл энергетический цветовой поток травы, деревьев, цветов, связывая человека с ростом всех природных и человеческих сил, приравнивая уверенность с ощущением надежности и стабильности, защиты. Энергетическая составляющая черного цвета воспринималась людьми как мрак и страдания, смерть, под стать черному цвету оказывается и темно-багровый энергетический цветовой образец, нагнетающий тяжелое и плохое настроение.

Многие специалисты и ученые уже давно работают в области цветовой энергии, предполагая применение её составляющей в качестве лечебной процедуры, что и делается на сегодняшний день, но весьма незначительно и незначительно, более того неохотно и мало исследуются. Не смотря на то, что альтруизм отдельных экспериментальных работ ученых показал, как необходимость внедрения, так и возможность применения цветовой энергии, как отдельных цветковых потоков в области стабилизации организма человека с помощью энергии цветовой гаммы. В этой связи необходимо уделить внимание следующей гамме цветов, с определенными показателями их воздействия:

- красный цвет оказывает, на нервную систему стимулирующий эффект. Было отмечено, что артериальное давление, во время эксперимента начинает подниматься, при этом возрастает частота дыхания и пульса. А если продлить испытание до нескольких часов пребывания в красном помещении испытуемого, то у больного с психическим расстройством начнет подниматься настроение, веселость и улыбаемость, вместо гримас страдания и ухода в нереальность. Красные и желтые лучи со всей своей энергетикой часто и успешно применяются в ходе лечения апатичных и анемичных детей. Данная энергетика цветов способствует прибавлению веса у детей, повышению их активности, улучшению настроения и количества красных кровяных телец;

- энергия синего цвета действует на нервно возбудимых людей успокаивающе, при этом кровяное давление может снизиться или упасть или замедлиться сердцебиение и пульс;

- во время экспериментальных исследований было установлено, что голубые и фиолетовые лучи обладают болеутоляющими свойствами и оказывают благоприятное воздействие при лечении разнообразных невралгических заболеваний.

Интересен любой принцип эволюционного совершенствования цветовой энергетикой, на уровне исследования процесса воздействия на человека семи царств природы, как: 1 и 3 – элементарное; 4 – минеральное; 5 – растительное; 6 – животное; 7 – человеческое, а все периоды от 1 и до последнего 7 царства, принято называть «жизненной волной», потому что в минералах, именуемых «неживой природой», течет сама жизнь в присутствии энергии того или иного цвета, который и определяет их название. Многие исследования выявили и то, как под влиянием

энергии логоса в физическом мире начинают стягиваться эфирные формы, внутри которых двигаются жизненные потоки цвета, создавая энергетические узоры. «Данные формы вносят построения более плотного материала, служащие основанием для новых минералов, согласно законам ритма, цвета и красоты, начинается кристаллизация материи, осуществляющаяся со строгой математической точностью, потому как жизнь в минерале «течет», хоть и более замкнутая, а присутствующая комбинация определенных свойств в минерале обуславливает его ценность, которой является цвет, т.е. энергетическая составляющая минерала и твердость – непреходящая его ценность. Цветовая энергетическая игра камня свойственна определенным его видам, является самой притягательной силой, представляющей источник вечного восхищения и вдохновения человека, а так же предмет его обожания и любования» [2, с. 857], что соответствует мнению авторов объемного труда «Народная медицина».

Необходимо отметить, что благодаря цвету и окраске камней в определенные тона, человек их выделял из природной среды. Со временем люди научились окрашивать одежду, доспехи, совершать ритуальную окраску лица и тела, одеваться в цветные одежды, создавать украшения из золота и драгоценных камней, для выделения из общей массы сородичей, надевая себя разноцветной символической красотой природы минералов используя их энергетические свойства в разноцветной цветовой гамме.

В течение многих тысячелетий и веков цивилизации использовали силу кристаллов камней и их цветность для различных целей. Ученые предполагают, что развитые атланты, посредством кристаллов, подключались к силам Космоса, используя их как маяки света, которые помогали телепатической связи с их предками и во всех других сферах жизнедеятельности. «Хотелось бы напомнить, что возрождение атлантических знаний происходило в Египте, Америке, Тибете. В Библии отмечается, что нагрудная пластина, сделанная из двенадцати драгоценных камней разнообразных по цветовой гамме, соединенных особым образом в четыре ряда и носимая напротив сердца, соединяла Аэрона с силой Бога» [3, с. 64], напоминает автор многих работ, в частности, Керлот Х.Э. в «Словаре символов».

«Цари древней Индии были оповещены, что нужно собрать лучшие драгоценные камни, с незамутненным и чистым цветом, которыми можно защищаться от бед. Майя и американские индейцы использовали эту силу камня, как для диагностики, так и для лечения болезней» [4, с. 73], констатирует Л.А. Шалимова, в своей монографии «Парадигма цвета».

Медицинская практика многих древних культур рекомендовала ношение талисманов и амулетов на шее. В зависимости той или иной болезни человеку подбирались и камни. В Греции и Риме отмечается, что камни носились как талисманы для здоровья и защиты, обрамленные в определенный металл. Кристаллы большого чистого кварца разнообразных расцветок использовались в специальных церемониях старейшинами, как «видящие кристаллы», в которых видно будущее или любое другое событие. Многие племена американских индейцев свято верили в то, что если человек правильно живет, то после смерти, он непременно «перейдет» в кристалл и если кому-то удастся найти такой кристалл, то можно не только им лечить свое сердце, но и направлять свои мысли прямо к Истине.

Греческие ученые Платон, Геродот, Теофаст, Аристотель также были убеждены в действительности целебной силы, не только самого камня, но и его цветовой энергетикой. Все познания о целительных свойствах камней и минералов (лазурит, малахит, гематит, нефрит, янтаре) содержатся в пяти томах, посвященных медицине, написанных Диоскоридом.

Особое значение древние предавали лазуриту, прекрасному камню похожему на небо, а священный Будда, покровитель врачей, восседает на глыбе лазурита. «Чжуд-ши» – классический источник средневековой медицины, вобравший в себя многовековой опыт тибетских лекарей, которых использовали в своей практике достижения медицины Индии, Китая и других стран. В нем сказано: «Есть в обители риши, в городе Ата-на-Сдуг дворец, построенный из пяти драгоценностей. Украшен этот дворец лекарственными драгоценными камнями разных видов и цветов. Эти драгоценные камни и их цветная энергия усмиряют 404 болезни. Черный камень, из храма Кааба в Мекке окружен легендами. В доисламские времена люди старались дотронуться до него, надеясь, что сила, заключенная в нем, перейдет

и к человеку», — повествовали авторы на страницах многих исторических книг и источников, которые вошли в «Энциклопедию восточного символизма», под редакцией К.А. Вильямса [5, с. 18].

Например, в Краковском музее хранятся рецепты, которые были написаны Н. Коперником. В своей методике врачевания он использовал порошки жемчуга, изумруда, сапфира, серебра, золота, слоновой кости и т.д. На Руси, авторы «Изборника» утверждали, что камни несут излечение от укусов змей, скорпионов, спасение от яда и злых духов — это топазий (топаз светлосиний, бесцветный, желтый, красно-коричневый, светло-розовый, розово-красный, бледно-зеленый); умирляет бури: бериллий (берилл голубого цвета), поддерживает дружбу и любовь; аметист сиреневатого цвета предохраняет от пьянства, а перл (жемчуг) способствует благоденствию и долголетию. Все они считались счастливыми талисманами.

Величайший химик своего времени Р. Бойль верил в то, что измельченные камни, добавленные в лекарство, благотворно воздействуют на человека, и установил, что, именно разноцветные камни в природе образуются из флюидов, а их цвет обусловлен небольшим количеством примесей металлов. В своих заметках, академик А.Я. Ферсман много размышлял о культуре будущего, доверяя формам новых исканий. Понимал, что однажды камень вновь вернется к тому, что составляло его красоту и энергию в Древнем мире. Мечтал о том, как вновь человек будет видеть высшее воплощение красот природы. Предпочитая все сущие цветовые энергетические формы в мире, многие из которых возникают и погибают, на самом деле, являются как бы дверями, через которые одна жизнь появляется, а другая уходит со сцены, утверждала Е.И. Рерих в своем наследии.

Отличительные черты врачевания скрыты, не только в особенностях национального колорита, условиях жизни, природы окружающий данный этнос региона. Именно этот фактор можно отметить при знакомстве с методами врачевания и целительства разных народов, на разных континентах и странах. На эти особенности указывал и великий Авиценна, рекомендовавший лечение питанием тем, что имеется в данной местности и обладает органической связью с человеком, проживающим в ней.

Важно, не только отметить, но и осознать, что цвет камня, это не только красота, но и энергия. Человеку присуще отмечать при любовании красками алых тонов, солнечными бликами желтого, синими или голубыми оттенками неба и всей гаммы зеленого, дающей ощущение вечности и безопасности. При этом человек ярко представляет себе, что энергия цвета, воздействующая на наши органы чувств, зрение, дает тот или иной лечебный эффект. В этой связи, необходимо напомнить и о знаниях древних жрецов, утверждающих, что драгоценные камни активизируют чувственность человеческих энергетических центров и настраивают их в унисон с определенными космическими вибрациями, что и было подтверждено, многими научными исследованиями, на пороге третьего тысячелетия. Более того, были выявлены и определены энергетические поля кристаллов, воздействующие на энергетическое поле человека. В данном случае, оно либо сливается с ним, либо отталкивается. В аюрведической медицине цветотерапия занимает важное место как энергетическая, растительная, звуковая, ароматическая, терапия питания, психотерапия и др. «Целители Аюрведы считали, что семь важнейших цветов радуги связаны с тканями, органами и основными элементами тела человека и их составляющими. Волновые вибрации основных цветов оказывают восстанавливающее действие на те, или иные функции организма, нормализуя их деятельность», продолжает считать А.М. Леонов на страницах своей работы «Экспериментальная методика человека к чувствительности цвета». Экспериментальная методика доказывает, что «<...> всякое лечебное воздействие цвета, самым тесным образом, связано с влиянием колебаний волн определенной длины. Оно влияет, как на органы, так и психические центры человека. При этом, разнообразные действие разных центров оказывают специфическое влияние при тех или иных заболеваниях. Кроме того, цвет из внешнего мира воздействует на нашу радужную оболочку глаз, где представлены все внутренние органы, рефлекторно связанные с мозгом. Ученые пришли к выводу, что, меняя цвета стекол в очках, можно регулировать свое психоэмоциональное состояние» [6, с. 231].

Существует мнение ученых о воде, разлитой в бутылки разного цвета, которая, под воздействием лучей Солнца приобретает новые химические свойства и может быть использована для лечения. В настоящее время все кристаллы, как воды, так

и камня используются в технике для передачи или усиления энергии. Кристаллы рубина применяются в лазерах. Кристаллы кварца в ультразвуковых установках. Французский исследователь XIX века Д. Леви писал, что механизм многих болезней обусловлен дефицитом определенного цвета. Если возратить недостающий цвет человеку, то можно восстановить нарушение равновесия организма. Далее, Д. Леви описал, как лучше вбирать в себя вибрацию камня, взять и представить, — «<...> себя окутанным невидимым эфиром, цветовой энергией, пытаться в воображении впитать их через камень и разлить по всему телу или концентрировать на больном органе, потом вдыхать через камень. Камень нужно брать только пальцами, не рассматривать его на ладони, нельзя мять, это приносит ему почти физическую боль. Если камень выпал из оправы, потерялся, сваливается, мешает вам его носить, это камень не ваш, его надо снять. Антикварными камнями лучше не интересоваться, неизвестно, что они в себя «впитали» [7, с. 213].

Ученые, посвятившие свою жизнь исследованию минералов, относятся к ним как к существам живой природы, потому как, многие тысячелетия камень был не только предметом красоты, являя собой все краски мира, гармонии и талисманом, но и незаменимым лекарством, применяемым при самых серьезных недугах. На магические и целебные силы камней, их цветовую гамму указывали в своих книгах и писатели минувших столетий: У. Коллинз «Лунный камень»; Куприн А. «Гранатовый браслет» и «Суламифь»; Конан Дойль «Голубой карбункул» и разнообразные существующие мифы о камне, сказочно превратились в легенды у П. Бажова, И.В. Гете, О. Уайльда и многих других авторитетных авторов, которые отмечали интересную способность камней испускать энергию разноцветных искр, обусловленных светопреломлением. Именно это и придает сверкание, игру — «огонь». В классификации камней существует восемь классов разделения по цветовой интенсивности:

1) бесцветные камни; 2) прозрачные: алмаз, горный хрусталь, топаз, турмалин; непрозрачные: халцедоны, молочные опалы, синевато-зеленые камни; 3) прозрачные: эвклаз, аквамарин, турмалин; непрозрачные: амазонит, яшма, синие и голубые камни; 4) прозрачные: сапфир, аквамарин, турмалин, топаз; непрозрачные: лазурит, бирюза, зеленые камни; 5) прозрачные: изумруд, хризолит, хризоберилл; непрозрачные: малахит, зеленые яшмы, хризолит (полупрозрачный), густозеленые нефриты и жадеиты, темно-красные камни; 6) прозрачные: рубин (красный корунд, яхонт), шпинель (лал) — прозрачный самоцвет, очень похожий цветом на рубин, но с более сложным составом, ярко-красные гранаты (пироп и альмадин), турмалин, гиацинт; непрозрачные: яшмы, бурые сердолики, красные и коричневые агаты, желтые и золотистые камни; 7) прозрачные: берилл, топаз, турмалин, циркон, дымчатый кварц, цитрин, янтарь; непрозрачные: авантюрин, сердолик, янтарь, черные камни: гагат, агат, шеоп (черный турмалин), кровавик, переливчатые камни; 8) полупрозрачные и непрозрачные: лунный камень, волосатик, благородный опал, жемчуг.

Среди огромной семьи прозрачных камней, наиболее выделяемыми и ценными, являются чистые, лишенные включений экземпляры. Однако, некоторые включения сами по себе вызывают эффектные световые явления, например: в рубинах и сапфирах — астеризм (феномен звезды); цветовые переливы в кошачьем и соколином глазе; опалесценцию (переливчатость) — в опале.

В древних цивилизациях было принято считать, что прозрачные камни собирают и передают энергию звезд, солнца, земли, космоса. Их разбуженную силу можно сравнить только с природным катаклизмом, настолько мощно и неожиданно они меняют нашу судьбу. Цвет и блеск разноцветных камней относятся к физическим свойствам, которые включают поглощение света (абсорбции) и плеохроизм — это особые световые явления, обусловленные включениями. Непрозрачные камни, например, зеленый цвет бирюзы, малахита, «армянского» и «элтского» камней, обуславливает медь и эту окраску называют идиохроматической.

Рассматривая цвет кристалла, в качестве талисмана, можно подбирать разные камни определенного энергетического влияния в зависимости от того, какие черты и свойства характера требуются в себе усилить или ослабить. Цветовая гамма камней избирательна, в своей не безразличности к полу своего владельца. «Женские» камни счастливы на руке мужчины, «мужские» — на руке женщины. Женские камни блестят не так сильно и имеют теплые тона и оттенки. Астрология соотносит энергию

драгоценных камней с энергией двенадцати знаков зодиака. Так, традиционными амулетами считаются для знака Овен – яркий и розово-сиреневатый аметист; для Тельца – агат; для Близнецов – берилл; для Рака – ярко-зеленый изумруд; для Льва – кроваво-красный рубин; для Девы – зеленая или желто-красная яшма; для Весов – бесцветный бриллиант; для Скорпиона – желтый топаз; для Стрельца – голубовато-зеленая бирюза; для Козерога – желто-зеленый неяркий опал; для Водолея – синеголубой сапфир; для Рыб – желто-зеленый хризолит. При этом считается, что наиболее благоприятными для человека являются камни, которые связаны с его планетой. Камни Солнца – хризолит, алмаз. С ним связаны гиацинт, авантюрин, рубин, гелиотроп, хризопраз. Камни Луны – опал, адуляр (лунный камень), с ней связаны аквамарин, берилл, жемчуг, коралл. К камням Венеры относятся: светлый сапфир, а также – агат, жемчуг. Камням Марса соответствует рубин и к нему относятся – кровавик, яшма, алмаз, гранат. Избирательность Юпитера соотносится с бирюзой, примкнувшим к нему сапфира, лазурита. Сатурн, принимает в себя – оникс, с ним связан аметист и темный топаз. К камням Нептуна, следует определить – аметист, примкнувшие к нему адуляр и хрусталь. В этих случаях рекомендовалось носить камни на определенных пальцах в соответствии со знаком зодиака человека. Например: Рыбам-женщинам носить камни на безымянном и среднем пальцах правой руки, мужчинам – на средних пальцах обеих рук. Овнам-мужчинам и женщинам носить минералы на безымянном пальце любой руки. Тельцам-на любых пальцах и руках. Близнецам-мужчинам и женщинам носить минералы на мизинце. Ракам – носить камни на среднем пальце любой руки. Львам, все минералы носить на безымянном пальце. Деве – носить камни на среднем пальце любой руки. Весам – носить минералы на указательных пальцах. Скорпионам – носить камни своего знака на указательных пальцах. Стрельцам – носить камни на указательном пальце правой руки. Козерогам – носить свои камни на среднем пальце. Водолею – минералы носить на безымянном пальце.

Древние люди и философы считали, что ношение камня в определенный день недели приносит удачу в делах и планах, намеченных на этот день. Понедельник соответствует – Луне, а значит жемчугу или лунному камню. Вторник покоряется Марсу, а значит – рубину, яшме, сердолику, сардониксу. Среда соответствует – Меркурию, а он, в свою очередь, бирюзе, amazonиту, голубому циркону. Четверг поклоняется Юпитеру, а значит сапфиру, лазуриту. Пятница, есть Венера, а ей соответствует изумруд, хризопраз, хризолит, оливин или передот. Суббота обожает Сатурн, а он – агат. Воскресенье любит Солнце, а оно – бриллиант, циркон, топаз, фианит, горный хрусталь.

Сила цвета камня, как и присущая ему энергетика копится под Землей веками и тысячами, проходя с планетой Земли, все стадии развития ее энергетической мощи. Условно зависимой от времени и условий образования минерала, как образующей его породы. Именно в камне закладывались и закреплялись те или иные силы, отражающие этапы роста энергетики Земли. На этот счет Плиний писал: – «В каждом драгоценном камне, как в капле воды, отражено все величие природы, и любого из них достаточно, чтобы ощутить верх его совершенства» [8, с. 283].

Культовый камень – один из древнейших. Камень играл огромную роль в жизни человека: являлся орудием труда, средством защиты, служил источником огня, связывался с очагом и т.д.

Свойства камней, как прочность и твердость, служили причиной их использования в строительстве и скульптурной пластике, что и послужило основе их символики. Во многих культурах народов камень воспринимался в качестве прочности, надежности, примирения, незыблемости и созидания – в земном варианте. Отсюда проистекает символика камней, как знак укрытия, убежища, духовной твердости и силы духа.

Символика камня зависела не только от его качества, но и формы. Круглый камень символизировал силу и единство. Плоский – являлся символом йони т.е. женского начала в Восточных культурах. Вертикальный каменный столб или конус являлся фаллическим символом, обозначавшим мужское начало и рассматривался как знак плодородия, изобилия, соединения полов, в космическом плане – священного процесса творения и накапливающейся энергии Вселенной. «Но особенно выделяется группа драгоценных камней, занимающая ведущее положение в символике минерального царства и служит знаком духовной истины, высшего знания, сакрального значения красоты, твердости, цветовой гаммы, прозрачностью, эстетике, це-

лительной энергетике, благотворно влияющей на здоровье человека», – данное явление рассматривалось автором Гоникманом Э.И. в работах: «Ваш талисман» и «Лечебная радуга камня» [9, с. 9, 10].

Необходимо уточнить о том, что все полудрагоценные камни, очень часто использовались в культовых сооружениях, неся определенное символическое значение. «Иная судьба у драгоценных камней, являющихся обязательным атрибутом одежды царственных особ, священнослужителей, военачальников. Они использовались для украшения икон и оружия, изготовления талисманов и амулетов, колец, браслетов, бус, украшений.

Камень служил отражением устойчивой, надежной формы космического творения. Прозрачность и чистота цветности камня ассоциировались с положительными духовными качествами, чистотой и совершенством души. Энергия формы и цвета камня соотносились с символикой идентичных геометрических форм, цветов и чисел» отразил А. Асов, на страницах своей работы «Славянская астрология» [10, с. 211].

По древним поверьям и письменным источникам считалось, что драгоценный камень означал Знание и Мудрость, которые были непосредственно связаны с Жизнью и Эволюцией в проводимой параллели ангельского света, отразившись в облике звезд.

Камни красного цвета, были весьма почитаемы в различных культурах. Они олицетворяли власть, силу, могущество, доблесть, храбрость, любовь, счастье, дружбу, родства душ, красноречие. Спасали от злых сил и несчастных случаев. Широко использовались с древнейших времен, а особенно, в гомеопатии при лечении воспалительных заболеваний.

Желтые камни, ассоциировались с Солнцем и Светом. Именно они приносили владельцу счастье, здоровье, власть, защищали от «дурного глаза», являлись собой мудрость, творчество, усиливали веру, применялись для стимуляции умственной деятельности, укрепления психики, удаления страха.

Камни зеленого цвета были особенно почитаемы на Востоке. Они слыли символами вечной жизни, покоя, любви, красоты, супружеской верности, благочестия, здоровья, духовного совершенства, предвидения будущего, долголетия, трудолюбия и применялись для лечения болезней сердца, глаз, почек, трезвости и ясности мышления.

К священным камням, относились камни синего цвета. Именно они, ассоциировались с небом, как обиталищем богов и символизировали трансцендентный мир, его Божественный Свет, который, по мнению людей, направляя их мысли на «тонкий», нематериальный и непознаваемый мир. Потому что – синий цвет, воздействует на человека и окружает его всю жизнь. При этом не забывает даровать людям долголетие, любовь, процветание, радость, мир, искренность деяния, бессмертие. В гомеопатии, данный цвет, используется для лечения ревматизма, остеохондроза, диабета, кожных заболеваний и т.д.

Белые камни несут, сразу несколько символически – положительных значений и имеют широкий спектр применения в гомеопатии.

Мистическими камнями считаются камни, наделенные магическими свойствами все камни фиолетового цвета. Это цвет высшей духовности и отрешенности от мирских забот. В католических странах аметист назывался епископским камнем, на Руси – архиерейским.

При рассматривании символической цветовой модели – «царства минералов» можно рассмотреть и «царство растительное», в котором основное место занимают цветы, в силу их разнообразных характеристик. Таких как – красоты, многообразия цвета и форм, аромата, целебных свойств, ставших удобным объектом для выражения абстрактных образов, что послужило причиной их популярности, частого употребления в искусстве, мифологии, эзотерике, быту.

Древние народы делали попытки постичь законы мироздания, найти организующее начало в мире, привлекая цветовую энергетическую систему, в которой символы становятся тем средством, которое позволяет «визуализировать» и конкретизировать невидимое, божественное. Отсюда картина мироздания многокрасочна, где за каждым цветом закрепляется определенное значение и прослеживается их иерархия, в результате чего формируются различные цветовые каноны и символы минерального царства Природы.

Современная наука, о благе энергии цвета, вобрала в себя блестящий опыт многих поколений философов и ученых, что позволяет современникам привнести еще большее раскрытие

таинственных сил природы цвета. Актуальность применения цвета становится не инновационным, а повседневным соучастием палитры минералов, в жизнеобеспечении здоровья человека.

В заключении, необходимо отметить, что существующая научная проблема о применении цвета, настоятельно обращает пристальное внимание на совершенствование знаний, об уни-

кальных свойствах энергии минералов. Именно они и выступают в роли источника инновационного прорыва, в области сбережения ресурсных основ человечества, для развития устойчивого восприятия в основе психологического состояния, умелого природопользования, укрепления любви к земле и миру, столь необходимого и желаемого для всего человечества.

Библиографический список

1. Философский словарь / под ред. Г. Шихкоффа. – М., 2003.
2. Народная медицина. Полная энциклопедия. – М., 2006.
3. Керлот, Х.Э. Словарь символов. – М., 1994.
4. Шалимова, Л.А. Парадигма цвета. – М., 2010.
5. Энциклопедия восточного символизма / сост. К.А. Вильямс. – М., 2004.
6. Леонов, А.Н.. Экспериментальная методика человека к чувствительности цвета. – М., 2003.
7. Леви, Д. Природа минералов. – Париж, 1851.
8. Плиний, Г. Естественная история. – СПб., 1819.
9. Гоникман, Э.И. Ваш талисман. – Минск, 1991.
10. Гоникман, Э.И. Лечебная радуга камня. – Минск, 1991.
11. Асов, А. Славянская астрология. – М., 2001.
12. Амулеты, талисманы, обереги / сост. О. Топоркова. – М., 1997.
13. Березина Наталья и Александр. Лечебная сила камня. Тайны природной медицины. – М., 1999.
14. Зюряева, А.Т. Целебная магия камней, дерева. – М., 2004.
15. Померанцев, Н.А. Эстетические основы искусства Древнего Египта. – М., 1994.
16. Сурина, М.О. Цвет и символ в искусстве, дизайне и архитектуре. – М.; Ростов-на-Дону, 2007.
17. Талисманы и судьбы / сост. М.И. Волосыанко. – М., 1999.
18. Чернова, А.И. Все краски мира, кроме желтой. – М., 2001.
19. Энциклопедия восточного символизма / сост. К.А. Вильямс. – М., 1996.

Bibliography

1. Filosofskiy slovarj / pod red. G. Shishkoffa. – M., 2003.
2. Narodnaya medicina. Polnaya ehnciklopediya. – M., 2006.
3. Kerlot, Kh.Eh. Slovarj simvolov. – M., 1994.
4. Shalimova, L.A. Paradigma cveta. – M., 2010.
5. Ehnciklopediya vostochnogo simvolizma / sost. K.A. Viljyams. – M., 2004.
6. Leonov, A.N.. Ehksperimentalnaya metodika cheloveka k chuvstvitel'nosti cveta. – M., 2003.
7. Levi, D. Priroda mineralov. – Parizh, 1851.
8. Pliniy, G. Estestvennaya istoriya. – SPb., 1819.
9. Gonikman, Eh.I. Vash talisman. – Minsk, 1991.
10. Gonikman, Eh.I. Lechebnaya raduga kamnya. – Minsk, 1991.
11. Asov, A. Slavyanskaya astrologiya. – M., 2001.
12. Amuleti, talismani, oberegi / sost. O. Toporkova. – M., 1997.
13. BerEGINI Nataliya i Aleksandr. Lechebnaya sila kamnya. Tajnih prirodnoj medicinih. – M., 1999.
14. Zyurnyayeva, A.T. Celebnaya magiya kamney, dereva. – M., 2004.
15. Pomerancev, N.A. Ehsteticheskie osnovi iskusstva Drevnego Egipta. – M., 1994.
16. Surina, M.O. Cvet i simvol v iskusstve, dizajne i arkhitekture. – M.; Rostov-na-Donu, 2007.
17. Talismani i sudby / sost. M.I. Volosyanko. – M., 1999.
18. Chernova, A.I. Vse kraski mira, krome zheltoy. – M., 2001.
19. Ehnciklopediya vostochnogo simvolizma / sost. K.A. Viljyams. – M., 1996.

Статья поступила в редакцию 24.12.13

УДК 111. 85 (159.9)

Shalimova L.A. CULTURE SEMANTKI PERCEPTION OF COLOR IN THE TEST MAX LUSCHER. This material reveals human color perception depends, on the emotional state of its location in one color, indifference to others and to the rejection of the third. This fact was investigated which was investigated in the 18-19 centuries at Pantone, the theory Birr, in the 20th century – Max Luscher and the creation of the last «Luscher test», the role of human life «color drama» in the psychology of color.

Key words: aesthetic judgment, semantics, energy, idioms, stimulation, preferences, physiological reaction, the typical psychological associations, emotional background color medium palette, Ortobiotichnost.

Л.А. Шалимова, канд. филос. наук, доц. каф. гуманитарных наук филиала Российского гос. социального университета, г. Дедовск, E-mail: Shalimova-Istra@mail.ru

КУЛЬТУРА ВОСПРИЯТИЯ СЕМАНТИКИ ЦВЕТА В ТЕСТЕ МАКСА ЛЮШЕРА

В данном материале раскрывается восприятие цвета человеком в зависимости от эмоционального состояния, его расположения к одним цветам, равнодушие к другим и отвержение к третьим. Данное обстоятельство было исследовано в 18-19 веках при Пантоне, согласно теории Биррена, в 20 веке – Максом Люшером и созданием последнего «Теста Люшера», о роли в жизни человека «цветовой драматургии» в психологии цвета.

Ключевые слова: эстетическое суждение, семантика, энергия, идиомы, стимуляция, предпочтение, физиологическая реакция, типичные психологические ассоциации, эмоциональный фон, цветовая среда, палитра, ортобиотичность.

Современный человек с трудом может абстрагироваться от культуры многоцветия мира. В бело-черном цвете воспринима-

ются прошлые события, имеющие негативное значение (при стрессах все краски делятся на белые и черные). Интересно

отметить, что окружающая нас природа, её явления окрашены. Смена времен сопровождается определенным цветом, при этом переходный период сопряжен с угасанием цвета, либо с его преобладанием. Зима – это белый цвет. Весна набирает цветность. Лето переходит в новую гамму, окрашивая деревья в желтый, зеленый, красный цвета. Осень – серый и черный дождь. Данное чудо природы складывается в цветовой круг культуры нашего восприятия. Между основными цветами располагаются все переходные оттенки. Чистые цвета вызывают положительные эмоции (оттенки радости, ностальгии), смешанные цвета – ощущение перехода напряжения, предчувствия, состояние неуравновешенности. Культура восприятия семантики цвета является предметом исследования отношений между знаком-цветом и объектом-человеком. «Цветовое восприятие всегда связано с действием внутренним, если это переживание, то оно тяготеет к развитию, или внешним действием и выражается в «окрашенности» предметов. Цвет может создать и создает определенную культуру тональности эмоционального восприятия – положительную или отрицательную», – поясняет автор Л.А. Шалимова в работе «Парадигма цвета» [1, с. 42].

Структура культурного пространства восприятия цвета зависит от эмоционального состояния человека, о чем прибавляют к уже состоявшимся трудам в данной области многие ученые разных стран. Многие из них выделяют само пространство культуры в следующих измерениях: знания, ценности, регулятивы и «координаты оси» – когнитивная, ценностная, регулятивная. Совокупность данных форм образует область культуры цвета, как таковой, рассматриваемых в социальных отношениях или как типовой феномен социальной культуры. При этом, само культурное пространство цвета ориентировано на выработку идеалов, духовного развития, творчества, психологических предпочтений, рефлексии, с целью и в пределах осмысления самого основания культуры цвета. Именно этим и объясняется то, что человек находящийся в зависимости от своего эмоционального состояния, расположен к одним цветам, равнодушен к другим и не приемлет третьи. Все эти закономерности и были открыты швейцарским ученым Максом Люшером в середине XX века, вылившиеся в «Цветовой тест». Немаловажным является и то, что намного раньше были предприняты попытки исследования цвета, как в XVIII – XIX веках при Пантоне, теории Биррена и мн. др. Тем не менее, М. Люшер превзошел в своих открытиях своих единомышленников. В этой связи, раскрывается зависимость человека от его эмоционального состояния и расположенности, равнодушием или не приемлемостью к одним или другим цветам. Не лишним было напоминание о том, что само восприятие цвета формировалось у человека в результате определенного образа жизни и взаимодействия с окружающей средой на протяжении длительного периода исторического развития. При этом, само отношение к цвету определялось характером жизнедеятельности многих поколений, обретая устойчивость и сопровождаясь эмоциональным состоянием в контексте его культуры.

Необходимо отметить, что в работах М. Люшера была выявлена определенная зависимость между восприятием различных цветов и психологическом состоянии человека. Справедливо заметить, что выводы сделанные данным автором соответствуют тому или иному обозначенному цвету обладающему своей, индивидуальной и независимой от контекста семантической культуры, а воспринимается человеком в соответствии с ней. Необходимо подчеркнуть, ставший результатом глубокого исследования области восприятия цвета, знаменитый «Тест Люшера», при помощи которого стало возможным выявить или составить психологический портрет человека. В современном процессе тестирования выявлены наиболее близкие цвета, состоящие из восьми основных предложенные психологом. На базе этого выбора можно рассуждать о психотипе тестируемого, потому что

каждый и всякий человек выбирает «свой цвет» или цвета. Родились данные представления в результате внимательного изучения опыта, накопленного в сферах искусства, науки, религии, за долгие века развития культурных традиций.

Все прошлые разработки традиций и цвета основывались на осмыслении общекультурного наследия, художественного предпочтения и вкуса, культуре, интуиции, цветовой рефлексии самого автора и строились выводы начиная от теоретика – мировоззренческих начал до гипотетических положений в продвижении к эмпирическим научным методикам. Следует заметить, что окончательный вариант цветотеста был разработан на основе масштабных статистических исследований, именно поэтому М. Люшер и стал первым и единственным классиком цветовой психологии. Главной идеей его цветотеста стала взаимосвязь между активным выбором цвета и психотипом человека.

Обратное воздействие цвета на психику человека, хоть и попадало в сферу интересов исследователя, но не было подробно разработано. В полном варианте теста Люшера в наличии имеются семь различных цветowych панелей, содержащихся во всех семидесяти трех цветowych пятнах, которые состоят из двадцати пяти оттенков, требующих произвести сорок три различных выбора. Конечный результат теста представляет собой большой объем информации, касающейся осознаваемой и неосознаваемой психологической структуры индивидуума, а так же зон психического стресса, состояния секреторного баланса или дисбаланса. Отмечено, что выполнение тестовой процедуры занимает несколько минут, стараясь быть оперативным и мало затратным, в то же время его проведение настолько просто, что ему можно научить за полчаса. Наиболее приемлемый и популярный вариант теста включает только одну из семи панелей, так называемую «Восьмицветовую панель», при этом, каждый из восьми цветов был тщательно отобран вследствие своего психологического и физиологического значения его «структуры». Это значение имеет универсальную значимость и является единым, общим во всем мире, как для молодых, так и пожилых, мужчин и женщин, для людей высокообразованных и для людей с задержкой в своем развитии, «цивилизационных» и не «цивилизационных», «культурных» и не «культурных», – обозначает Вунд в работе «Основы физиологической психологии» [2, с. 10].

Тест Люшера выявляет гораздо больше, чем реакция человека на существование ситуации и его общекультурное ответное поведение. Он показывает обусловленные привычками и неосознаваемые установки в аспекте эмоций, воли, действий и стремлений, возбуждения и потребности, глубоко спрятанных в анналах психики. Как доказано учеными, цвет не только вызывает соответствующую реакции человека в зависимости от его эмоционального состояния, но и определенным образом формирует его эмоции. М. Люшер предложил следующую эмоциональную семантику («знак» или обозначение между знаком и означаемым им объектом) цвета.

«В своих работах Макс Люшер советовал определять эмоциональное состояние человека по предлагаемой цветовой гамме: – черный цвет-пессимистичность, конфликт, стресс; коричневый-консервативность, неустойчивость, иррациональность; зеленый –потребность в самоутверждении, тяга к знаниям; синий-спокойствие, уверенность и взаимопонимание; серый – нейтральность-уравновешенность...» [3, с. 42] – утверждали авторы Е.Ф. Бажин и АМ. Уткин в своей работе «Психологические методы исследования личности».

Актуальным является изучение цвета, как и его измерения в продолжении своем подтверждают не только определение цветов, но и их состояний (эмоциональный фон настроения, работоспособность, активность и т.д.), личностными характеристиками, определяющими привычные диспозиции реагирования и поведения субъекта в целом.

Таблица 1

Красный	Синий	Зеленый	Черный	Желтый	Белый	Пурпурный
Сила Мужество Любовь Храбрость	Слава Честь Верность Искренность	Свобода Ликование Надежда Здоровье	Постоянство Скромность Смерть Траур Мир Покой	Верховенство Величие Уважение Великолепие Богатство	Чистота Невинность Мудрость «Безмятежное состояние души»	Высокородд. Величие Власть Достоинство
Рубин	Сапфир	Изумруд	Алмаз	Топаз, золото	Жемчуг, Серебро	Аметист

Таблица 2

Цвет	Значение позитивного отношения к цвету	Значение негативного отношения к цвету
Синий (темно-синий)	Стремление к согласию, доверию, пониманию, сочувствию, отсутствию конфликтов, к дружеским отношениям, привязанности, эмоциональному комфорту; спокойствие, мягкость, мечтательность.	Нарушение отношений, одиночество, беспокойство
Зеленый (сине-зеленый)	Стремление к самоутверждению, повышению статуса, уважению, признанию, власти, превосходству; уверенность, независимость, настойчивость, оборона	Недостаток признания, принуждение, унижение, обида, неспособность к сопротивлению
Красный (оранжево-красный)	Стремлению к достижению, успеху; инициатива, наступление, деятельность, борьбе, возбуждение	Перевозбуждение, раздражение, бессилие, утомление, защита
Желтый (светло-желтый)	Стремлению к изменению, освобождению, расслаблению; ожидание, надежда на удачу и случай, избегание проблем	Разочарование, отчаяние, подозрение, недоверие
Фиолетовый	Стремление к идентификации с кем-то, эротические и эстетические устремления, желание понравиться, обратить на себя внимание, произвести впечатление, получить одобрение	Подавление чувств, рациональность, контроль, скромность, стремление быть незаметным
Коричневый (светло-коричневый)	Стремление к физическому комфорту, безопасности, отдыху, чувственному удовлетворению; болезненное состояние, слабость, усталость, голод	Вытеснение физических потребностей, самоограничение, отрицание слабости
Черный	Стремление к разрушению, агрессии; враждебное отношение, негативизм, неприятие, протест, отказ	Отрицание и подавление агрессии
Серый	Желание избежать участия, скрыться; маскировка, утаивание	Активное включение в ситуацию

Доказательным фактом является соответствующая реакция человека, формирующая эмоции, создания необходимой цветовой среды, строго опираясь на методы психологии восприятия, по мнению ученых, которые удается вызвать у человека требуемые эмоции.

На этой основе, М. Люшер развил представления о влиянии цвета на уровень повседневного поведения людей в обосновании значимости исследования неких закономерностей, возникающих при физических реакциях на каждый цвет разными людьми. Он предложил психологам, как наилучшим образом использовать эту информацию в деловых и бытовых ситуациях. Например, касается ли это выбора одежды, обоев для гостиной, краски для кухонного буфета и всякий конечный выбор определяется не только психологическим предпочтением или физиологической потребностью (хотя они будут играть, явно не свою роль), подвергаясь эстетическим соображениям. При этом, «цвет одежды может получить повышение по службе, убедить в споре, вызвать друзей на откровенный разговор. Цвета в доме поощряют или препятствуют семейной беседе, но могут вызвать и бессоницу. Цвета упаковки неназойливо сообщают о том, что внутри находится полезный, дорогой или хрупкий предмет, при более подробном объяснении физических реакций человека на каждый цвет и одновременным изложением типичных психологических ассоциаций» [4, с. 131] - поясняет в работе «Восприятие цвета мира» Г. Гранд. Для более четкого представления об исследовании цвета М. Люшером, необходимо обратиться к его мнению относительно цвета вызывающего, «<...> не только эмоциональную, но и физиологическую реакции» [5, с. 46].

В этой связи, для более полного представления о психологической составляющей цвета необходимо обратиться к работам следующих авторов, своевременно и грамотно дополняющих, разъясняющих цветовую таблицу М. Люшера, например:

– Авторы работы «Психология цветовой гаммы» под редакцией Панкратова Ф.П., сообщают о том, – «<...> что в Китае красный цвет означает удачу; в него одевают невест; красными яйцами встречают новорожденных. Сторонники Фен-Шуй рекомендуют использовать красный цвет для изгнания из дома плохой энергии. Но в домашнем декоре на красный цвет накладывается ограничение: его следует использовать только в комнатах, предназначенных для работы и бесед» [6, с. 53]. При этом опытным путем доказано: в красной чашке кофе кажется горячее, нежели в зеленой. Красный – первый цвет, который потерялся из виду в сумерках и он не различим на больших расстояниях.

– «Высокая степень видимости желтого цвета способствует быстрому и четкому мышлению, стимулирует его работу, как и всю нервную систему» [7, с. 131], писал теоретик цвета Фабер Биррен, исследовавший использование цветовых гамм в повседневной жизни. В 1957 году он придумал использовать справочники «Желтые страницы» для облегчения монотонной работы

телефонных операторов. По его мнению, этот цвет стимулирует ясное мышление, а все черные знаки на желтом фоне, являются наиболее различимыми в цветовой комбинации полиграфии. При этом Биррен поясняет, что именно этот цвет активно выступает в пространстве и поэтому считается самым заметным цветом. Ему отдают предпочтение дорожные знаки и различного вида упаковки.

– В своей научной разработке «Человек-цвет-пространство» авторы Г. Фрилинг и К. Ауэр, сходны во мнении относительно персикового цвета и определяют его «<...> как наиболее лучшим для дома. Он не только излучает тепло, но и дарит ощущение радушия, а отраженный от него свет, падая на лицо, придает коже приятное розоватое свечение. Данные оттенки хорошо смотрятся при дневном и искусственном освещении. Дизайнеры и оформители дорогих ресторанов предпочитают мягкий персиковый цвет, который располагает к возбуждению аппетита» [8, с. 23].

– «Темно-зеленые цвета ассоциируются со стабильностью и ростом. Во всем мире зеленый цвет является символом безопасности. Он принят для обозначения начала движения в светофорах. Люди предпочитающие зеленый цвет, надежные и великодушные», пишет в своей монографии «Природа феномена цвета в социуме человека» Л.А. Шалимова [9, с. 139].

– М. Люшер представляет голубой и синие цвета как наиболее любимые по своей необыкновенной насыщенности «<...> голубой цвет приводит к снижению давления, снимает воспаление горла. Ярко-голубые тона идеальны для вечерних и светских нарядов. Темно-голубые тона соотносятся с высоким социальным статусом, стабильностью и достоинством. С давних пор, голубой цвет, был символом верности, надежности и веры. Люди, более продуктивно работают в помещениях голубого цвета. Цвет морской волны внушает уважение. Мундиры военных и полицейских пошиты из тканей его оттенков. Во многих культурах темно-синий цвет отождествляется с богатством, а лидеров награждают «голубой лентой», пишет М. Купер в своей работе «Язык цвета» [10, с. 71].

– Пурпурный цвет можно назвать цветом магии величия. В давние времена он был настолько труден в производстве и поэтому дорог, что могли им пользоваться только «сливки общества». Например, в Древнем Риме данный цвет предназначался цезарям, сенаторам и полководцам-триумфаторам. Чем выше ранг и статус, тем роскошнее пурпурное одеяние, которое можно было надевать на людях. В наше время, многих американских солдат, получивших ранение в боях, награждают за заслуги орденом «Пурпурное сердце» [11, с. 123] раскрывает в своей работе «Универсалии цвета» Л.А. Шалимова.

– А.Н. Леонов, в работе «Экспериментальная методика человека к чувствительности цвета» - пишет о том, что «<...> сам розовый цвет самый пассивный из цветов. Ему с руки провозгласить приветливость, снижать агрессивность, как внутрен-

ною, так и внешнюю и успокаивать, смягчая эмоции. Начиная с XVIII века, когда в моду вошел пепельно-розовый цвет – считалось, что он способствует пищеварению. При этом, ярко-розовый более энергичен, чем приглушенные его оттенки, поскольку в нем есть больше красного, а умеренно-насыщенный, всегда кажется забавным» [12, с. 119].

– На страницах уникального труда И. Гете «Трактат о цвете», он советовал следующее, – «<...> практикующими психологами отмечено, что оттенки коричневого цвета особенно популярны в периоды невзгод и экономических потрясений. Их теплые нейтральные тона напоминают о непреходящих ценностях, внушают уверенность о близости лучших времен. Людей, предпочитающих коричневый цвет, воспринимают как надежных, искренних и рабочих. Более того, этот цвет объединил всех «униженных и оскорбленных». Необходимо заметить и то, что многие ученые сделали подобный вывод и о рабочей атмосфере при разнообразных оттенках коричневого цвета в цехах, которые избавляют от ощущения подавленности субъекта и успокаивающе действуют на человека, при повышенной цветовой чувствительности» [13, с. 161].

– «Палевые нейтральные тона сделают помещение просторными и несут ощущение порядка, тогда как темно-коричневый цвет способен породить чувство безопасности и уюта. Благодаря шоколадно-коричневому цвету, стены вашего дома будут выглядеть богаче и солидней» – рекомендуют ученые В.И. Тимофеев и Ю.И. Филимонов в статье «К вопросу о важности цветовой методики М. Люшера», считая данный цвет популярным в одежде [14, с. 61].

– По мнению М. Люшера, серый цвет, выглядит нейтральным, потому что мало кто его любит, или ненавидит. Этот цвет не кричит о себе самом, он лоялен и заслуживает доверия. Он бесстрастен, формален и полон достоинства. Подобная свобода от эмоциональных стимуляторов придает ему власть и богатство.

– Белый цвет ассоциируется с чистотой, невинностью, добродетельностью и верностью. Неудивительно, что он популярен на свадьбах. В былые времена белые одежды свидетельствовали о том, не только о богатстве, но и культуре. До появления стиральных машин только состоятельные люди могли себе позволить одежду белого цвета. Подразумевалось и то, что человек в одежде белого цвета имеет высокое социальное положение – ему не приходится заниматься грязным ручным трудом. «Древние греки на ночь всегда надевали белое белье, чтобы видеть хорошие сны. В Индии, Китае и Японии белый цвет символизирует смерть, поскольку отождествляется с ангелами и небесами» [15], писали на страницах своей работы «Человек-цвет-пространство» Г. Фрилинг и К. Ауэр и отмечены автором Самариной Л.В. в статье «Традиционная этническая культура и цвет». Данные авторы, также сходны во мнении о черном цвете с М. Люшером, как цвета подавляющего и авторитарного, ассоциирующего со смертью и тьмой, создающего тревожное ощущение неизвестности. Во все времена, черный цвет был загадкой и тайной. Недавний статистический анализ игр в американском футболе, выявил интересную закономерность:

– судьи чаще наказывают команду, выступающую в форме черного цвета, поскольку её игроки кажутся судьям более агрессивными;

– Коко Шанель, именует его изысканным, аристократическим, выдерживающим высокий моды стиль;

– в геральдике черный цвет обозначает символ смерти.

В этой связи, необходимо отметить разнообразность научных работ. Имен они, как дополняют, так и продолжают великое многообразие цветовой палитры, основанную на физических достоинствах цветовой гаммы, применяемую для обеспечения жизнедеятельности, физического и нравственного здоровья человека, с условием его адаптации к цветовой среде, в тех или иных обстоятельствах. В данном контексте весьма основательно заслуга Макса Люшера в раскрытии ассоциативных граней культуры индивидуума, при восприятии цветовой разнообразия.

Актуальность представленного материала рассматривает восприятие цветовой гаммы, однозначно зависящей от эмоционального настроения человека. Исследования в этой области, помогают привить расположение того или иного цвета к тому или другому индивидууму, что отражено в исследованиях ученых XVIII-XX столетий. Одни открытия стали продолжением:

– четких определений цвета на примере трудов Пантона;

– на базе теоретических обоснований Биррена;

– цветового воздействия Люшера, начиная с области психологических закономерностей поведения людей и заканчивая физическими реакциями на каждый цвет.

Вследствие данных исследований были выведены практические рекомендации и определены цветотипы волны или наномеры. Заслуга ученого психолога М. Люшера состоит в том, что он рассматривал цвет по его использованию или применению во многих предлагаемых ситуациях человека, чем и определил соотношение обстоятельств по выбору цвета, основываясь на его психологических и культурных предпочтениях или физиологической потребностью. В этой связи, все рассмотренные и выявленные обстоятельства воздействия природного цвета самим Люшером, как и получаемыми оттенками или тоном при смешении с другими цветами, представлены в обоснованных временем психологических характеристиках самого цвета, наличие которого вызывает, те или иные эмоции у человека, при разнообразных обстоятельствах его поведения. Например, в оздоровительной терапии, креативном мышлении, стимулировании или повышении иммунитета, применении и использовании цвета для предупреждающих об опасности сигналов световогофора.

В данной статье необходимо отметить значимость и востребованность теста М. Люшера, который представляет собой значительную ценность при изучении аспектов личности и выявления наличия областей психологического и физиологического стресса. Европейские врачи используют короткую версию теста как полезное вспомогательное средство для точной постановки диагноза. Весьма весомым и немаловажным являются и предшествующие стадии стрессовых проявлений и их выявления, посредством теста. Сам же тест работает в области обеспечения человека уникальной «системой раннего предупреждения», как:

– стрессового состояния на ранней стадии, выявление сердечно-сосудистой недостаточности, артериального давления (повышение или понижения), расстройства желудочного тракта;

– тест широко применяется в образовании, этнологии, геронтологии, брачного консультирования, служб занятости, профессионального консультирования для промышленности, торговли, рекламы;

– школ заочного обучения в Германии, в которых найдена новая сфера применения укороченного варианта теста: все желающие туда поступить тестируются, а полученные результаты используют при оказании помощи в выборе курсов и занятий, осваиваемых в соответствии с рекомендуемым тестом.

Связь цвета с другими важными конструктами

Белый	Желтый	Красный	Синий	Черный
Чистый свет	Очень легкая тень	Окрашенный свет	Тень	Темнота
Свет		Умеренная тень	Густая тень	Темнота
Радость	Омраченная радость	Чувственность, смешанная с горечью	Строгость	Горечь
Огонь	Эфир	Воздух	Вода	Земля
Детство	Юность	Молодость	Возмужалость	Старость
Ум, разум	Внимание	Безумие	Праздничность	Неизвестность
Бог	Ангел	Человек	Зверь	Растение
Высокий звук первой струны	Вторая струна	Средняя нота	Предпоследняя нота	Самый низкий звук посленей струны

С момента своего появления данный тест, претерпел некоторые изменения, он был усовершенствован и улучшен, но суть его осталась прежней, что и при внедрении. Просто он стал более объемным, весомым и нужным.

В современной практике культуры цветового восприятия тест Люшера играет значительную роль в ортобиотичности осознания и самооценки личности. Он также проецирует охранительное отношение к культурному наследию и природе, её

живому миру. Он регулирует создание условий культурно-средового обитания человека, сохранности его здоровья и взаимоотношений между людьми.

В этой связи необходимо отметить дальнейшее развитие предпочтительного отношения к цветовой доминанте, как в научной, так и прикладной деятельности науки, в области культуры и психологии, космонавтики, медицине, рекламе, дизайне, художественном творчестве, во славу процветания жизни на Земле.

Библиографический список

1. Шалимова, Л.А. Парадигма цвета. – М., 2010.
2. Вунд, В. Основа физиологической психологии. – М., 1980.
3. Бажин, Е.Ф. Психологические методы исследования личности / Е.Ф. Бажин, А.М. Уткин. – Л., 1978.
4. Гранд, Г. Восприятие цвета мира. – М., 2004.
5. Люшер, М. Цветовой тест Люшера / пер. англ. А. Никоновой. – М.: СПб., 2006.
6. Психология цветовой гаммы // под ред. Ф.П. Панкратова. – М., 2004.
7. Биррен, Ф. Желтые страницы. – М., 1978.
8. Фрилинг, Г. Человек-цвет-пространство / Г. Фрилинг, К. Ауэр. – М., 1973.
9. Шалимова, Л.А. Природа феномена цвета в социуме человека. – М., 2009.
10. Купер, М. Язык цвета. – М., 2005.
11. Шалимова, Л.А. Универсалии цвета. – М., 2013.
12. Леонов, А.Н. Экспериментальная методика человека к чувствительности цвета. – М., 2003.
13. Гете, И.В. Трактат о цвете. – М., 1957.
14. Тимофеев, В.И. К вопросу о важности цветовой методики М. Люшера / В.И. Тимофеев, Ю.И. Филимоненко // Психологические проблемы индивидуальности. Научные общения к семинару: совещание молодых ученых. – М.: Л., 1985. – Вып. № 3.
15. Самарина, Л.В. Традиционная этническая культура и цвет // Этнографическое обозрение. – 1992. – № 7.

Bibliography

1. Shalimova, L.A. Paradigma cveta. – М., 2010.
2. Vund, V. Osnova fiziologicheskoy psikhologii. – М., 1980.
3. Bazhin, E.F. Psikhologicheskie metody issledovaniya lichnosti / E.F. Bazhin, A.M. Utkin. – Л., 1978.
4. Grand, G. Vospriyatie cveta mira. – М., 2004.
5. Lyusher, M. Cvetovoy test Lyushera / per. ang. A. Nikonovoy. – М.: SPb., 2006.
6. Psikhologiya cvetovoy gammy // pod red. F.P. Pankratova. – М., 2004.
7. Birren, F. Zheltie stranich. – М., 1978.
8. Friling, G. Chelovek-cvet-prostranstvo / G. Friling, K. Auehr. – М., 1973.
9. Shalimova, L.A. Priroda fenomena cveta v sociume cheloveka. – М., 2009.
10. Kuper, M. Yazikh cveta. – М., 2005.
11. Shalimova, L.A. Universalii cveta. – М., 2013.
12. Leonov, A.N. Eksperimentalnaya metodika cheloveka k chuvstvitelnosti cveta. – М., 2003.
13. Gete, I.V. Traktat o cvete. – М., 1957.
14. Timofeev, V.I. K voprosu o vazhnosti cvetovoy metodiki M. Lyushera / V.I. Timofeev, Yu.I. Filimonenko // Psikhologicheskie problemih individualnosti. Nauchnihe obtheniya k seminaru: sovethanie molodikh uchernih. – М.: Л., 1985. – Vihp. № 3.
15. Samarina, L.V. Tradicinnaya ehnicheskaya kuljtura i cvet // Ehtnograficheskoe obozrenie. – 1992. – № 7.

Статья поступила в редакцию 24.12.13

УДК 159.9.072

Varshavskaja N.E. INTEGRITY AS A CRITERION OF CREATIVE COGNITION. The article deals with the creative knowledge of reality. Integrity of knowledge is seen as the most important criterion of creativity. The article analyzes the approaches to the integrity of knowledge, results of empirical study on the relationship with his integrity knowledge creativity.

Key words: integrity, creative knowledge, integrity space, versatility knowledge synthetical cognition.

Н.Е. Варшавская, канд. психол. наук, доц. ФГБОУ ВПО «АГАО», г. Буйск, E-mail: nadia-w@list.ru

ЦЕЛОСТНОСТЬ КАК КРИТЕРИЙ ТВОРЧЕСКОГО ПОЗНАНИЯ

Статья посвящена проблеме творческого познания действительности. Целостность познания рассматривается как важнейший критерий творчества. В статье даётся анализ подходов к вопросу о целостности познания, приводятся результаты эмпирического исследования связи целостности познания с его креативностью.

Ключевые слова: целостность, творческое познание, пространства целостности, разносторонность познания, синтетичность познания.

Смыслом перестройки современного образования является поворот от человека образованного к человеку творческому. Творческое отношение к действительности должно формироваться в школе в процессе учебной деятельности. В рамках педагогической психологии важно выделить основные характеристики творческого познания.

В большинстве исследований, касающихся этой стороны творчества, внимание концентрируется на относительном успехе испытуемого при решении им заданий, на требуемой способности, на отдельных качествах и свойствах личности и её мышления, в той или иной мере связанных с творческими проявлени-

ями. Однако выбор стратегии решения, успешность этого решения и возможность выхода его на творческий уровень тесно связаны с объектом познания и степенью его представленности в сознании индивидуума.

Необходимость учёта содержания познания, тесная связь содержания и формы подчёркивалась ещё Л.С. Выготским (Выготский Л.С., 1984). Затем эту мысль развили и конкретизировали Г.П. Щедровицкий (Щедровицкий Г.П., 1995), Н.И. Непомнящая (Непомнящая Н.И., 1975), К.М. Гуревич (Гуревич К.М., 1994), Г.А. Берулава (Берулава Г.А., 1993) и др.

Основными характеристиками, определяющими особенности творческого познания объекта, по мнению разных авторов, являются включение объекта в разные системы связей для обнаружения различных его свойств и сторон (Брушлинский А.В., 1979); целостное восприятие объекта (Грановская Р.М., 1991); теоретическое познание, обнаруживающее всеобщее исходное отношение (Давыдов В.В., 1992); интуитивное познание объективной логики вещей (обнаружение «затемнённого» свойства вещи, «побочного» продукта и т.п.) (Рубинштейн С.Л., 1957, Пономарёв А.Я., 1976); рассмотрение объекта познания с разных точек зрения (Кабанова-Меллер Е.Н., 1962); полифоничное рассмотрение объекта познания (Бахтин М.М., 1972, Библер В.С., 1981); движение мышления в логике объекта познания (Веракса Н.Е., 1991); синтетичное познание (Берулава Г.А., 1991).

Проанализировав предложенные разными авторами критерии, мы попытались выделить на их основе главную, интегральную характеристику творческого познания. Важно отметить, что психологами давно был подмечен тот факт, что независимое и свободное познание, то есть познание творческое, имеет своим отличительным признаком целостное схватывание ситуации и объекта познания. Наиболее остро этот вопрос поставили, конечно, гештальтпсихологи, которые положили принцип целостности в основу любого познания.

Психоанализ уже более чётко связывает именно творческую интуицию с целостным восприятием объекта. Целостность, эмоциональная насыщенность образа ведут к творческому решению. При этом целостность восприятия приписывается бессознательным структурам. М. Арнаутов отмечает: «Это «опережение» бессознательным активности сознания возникает с особой отчётливостью, когда мы сталкиваемся с необходимостью осмысления наиболее сложных сторон действительности, явлений, событий, которые настолько многогранны, настолько многокомпонентны и полидетерминированы, воплощаются в запутанном переплетении, в сетях настолько разнородных взаимосвязей и отношений, что попытки выявления их природы на основе аналитического и рационального подхода, на основе расчленения «глобального», целостных «континуумов» на их дискретные составляющие отступают в бессилии. И тогда может при наличии определённых психологических условий проявиться никогда не перестающая нас поражать мощь «нерасчлняющего» познания» [1, с. 114].

Существовали и другие подходы, подчёркивающие творческую мощь целостного познания. А. Бергсон предполагал возможность совпадения целостности познающего с целостностью объекта познания («вчувствование»), чтобы испытать «что в нём есть единственного и, следовательно, невыразимого» [2, с. 67]. Методы стимуляции творчества, опирающиеся на подобную идентификацию, развиваются с помощью психодрамы.

Некоторые авторы ставят целостность творческого познания во главу угла понимания самого феномена творчества. Так, Б. Гизелин (Б. Гизелин, 1961) предложил считать критерием или, по его терминологии, мерой научного творчества то, насколько оно реконструирует наше понимание универсума. Н. Роджерс (Н. Роджерс, 1990) пишет, что творчество является шагом к слиянию с универсумом, т.е. познать мир можно, только слившись с его целостностью.

Вслед за этими и другими авторами мы полагаем целостность одним из основных признаков творческого познания. Наша гипотеза заключается в том, что между уровнем целостности познания субъекта и степенью его креативности существует связь.

Критерий целостности познания раскрывается нами в трёх его характеристиках, выделенных на основе теоретического анализа проблемы:

1. Включение объекта познания в более широкие содержания, системы связей.

С этой точки зрения можно выделить различные уровни подобного включения. Здесь мы ориентируемся на исследования форм знания в онтогенезе и филогенезе (Ж. Пиаже, Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, Дж. Брунер, М. Коул, С. Скрибнер и др.), а также на исследования уровней познавательной активности и самостоятельности мышления (Д.Б. Богоявленская, Л.В. Шеншев, Л.А. Ростовская, П.И. Пидкасистый и др.).

Выделенные нами на теоретическом уровне характеристики, раскрывающие целостное познание, мы операционализировали для работы с ними на эмпирическом уровне.

Эмпирическим аналогом первой характеристики являются уровни (*пространства*) *целостности*. Мы воспринимаем окру-

жающий мир пространственно. Однако наше «пространство созерцания» не совпадает с пространственной целостностью мира. Мы видим лишь отдельные стороны, аспекты этой целостности. У каждого из нас своё «пространство созерцания». Аналогичная вещь происходит и при познании отдельного объекта внешнего мира. Мы познаём его в тех или иных его взаимосвязях – пространствах целостности.

На эмпирическом материале, полученном при проведении исследования по специальным методикам, мы выделяем ряд пространств, в которые включают познаваемый объект дети младшего школьного возраста.

2. Второй, связанной с первой, характеристикой познания объекта с точки зрения приближения его к творческому познанию, является *разностороннее рассмотрение объекта*.

Необходимость рассмотрения предмета с разных точек зрения отмечал уже М. Вертгеймер (М. Вертгеймер, 1987). Он указывал на разные функциональные значения одного и того же объекта, в частности, геометрических элементов. Рассмотрение объекта с разных точек зрения обеспечивает возможность выявления новых его свойств.

Рассматриваемая характеристика близка к характеристике включения объекта в разные системы связей. Она продолжает и дополняет первую характеристику. Значение разностороннего рассмотрения объекта подчёркивается также в работах С.Л. Рубинштейна и его учеников.

В контексте нашего исследования на эмпирическом уровне мы рассматриваем разносторонность как сочетание разных пространств целостности.

На эмпирическом материале мы проследили различные сочетания пространств целостности. Чем больше испытуемый использует в характеристике объекта пространств разного уровня, тем более полное, целостное видение объекта он демонстрирует, тем более успешным является его познание. Мы выявили определённые типы сочетаний пространств целостности, являющихся оптимальными для целостного познания объекта.

3. Сочетание, *синтез различных знаний, возможность соединения различных выделяемых свойств, сторон объекта* – это третья характеристика целостного познания.

Как известно, целостность познания мира предшествовала его аналитическому разделению на части: «Древние греки не дошли ещё до самодовлеющего анализа, до абстрактно-метафизического расчленения природы, она пока что рассматривалась ими в общем, как единое целое, в единстве всех её составляющих, во всеобщей связи явлений» [3, с. 185].

Целостное познание невозможно без операции синтеза. Надо отметить, однако, что в условиях расчлняющего познания и синтез является сведением целого к механической сумме частей, связи между которыми остаются нераскрытыми, то есть синтез отнюдь не воссоздаёт разорванные анализом связи. Но ведь «само формирование анализа и синтеза как специфических процессов предполагает учёт в соответствующих новых категориях имеющих здесь место объективных связей, их характера» [4, с.211]. Впервые на путь объединения этих сложных внутренних связей встала немецкая идеалистическая диалектика в лице Гегеля. Впоследствии идея получила своё развитие в «Капитале» Маркса. Подлежащую исследованию диалектическим методом сложную систему связей К. Маркс характеризует как «органическое», «диалектически-нерасчлнённое» целое. «Органическое целое» – исторически возникшая, развивающаяся и крайне сложно функционально расчлнённая система связей и процессов, взаимовлияющих друг на друга. В плане интересующей нас проблемы важно то, что здесь приходится уже различать не предметы, связанные лишь координацией («части»), а элементы, члены структуры, то есть предметы, связанные и помимо их координации так, что целый ряд их свойств вытекает из их переплетения, взаимовлияния, происхождения одного из другого и т.п.

Эти идеи получили своё дальнейшее развитие в рамках системного подхода (Г.П. Щедровицкий, 1965; И.В. Блауберг, 1977; В.А. Ганзен, 1984; Б.Ф. Ломов, 1984 и др.), а также в попытках междисциплинарных исследований (Б.С. Мейлах, 1982; В.П. Зинченко, 1991). Причём поиски такого рода обобщения идут как в плане выработки целостного понимания объекта науки, мира в целом, так и выработки логических средств воспроизведения таким образом понимаемого объекта в мышлении.

В исследованиях, проведенных под руководством С.Л. Рубинштейна (Анциферовой Л.И., Брушлинским А.В., Матюшки-

ным А.М., Славской К.А. и др.), в качестве эффективного приема, используемого в продуктивном мышлении, выдвигается механизм «анализа через синтез», в котором синтезу отводится ведущая роль в поиске неизвестного.

Таким образом, объект познания требует от познающего субъекта способности к синтезу. Многие учёные (Г. Буш, 1976; Н.В. Кипиани, 1986; Р.М. Грановская, 1991 и др.) отмечают способность к синтезу как важную характеристику творческого ума.

Итак, целостность как критерий успешности творческого познания рассматривается нами в трёх её характеристиках:

1. Включение объекта познания в различные системы связей.

2. Разностороннее познание объекта.

3. Синтетическое познание объекта.

В процессе эмпирического исследования нами определялась выраженность у детей показателей творческого познания объекта и определялась их адекватность путем корреляционного сопоставления с критериями творческой по П. Торренсу. Данная задача достигалась при помощи методики В.И. Слободчикова (1975): «Содержание и уровни идеального отражения действительности» и «Уровни организации отображаемого содержания», методики «Синтезирующая функция сознания» (Н.И. Непомнящая, 1992), методики «Классификация» (образный тест), за основу которой был взят стимульный материал из теста Б.В. Зейгарник, а также при помощи образного теста П. Торренса (форма А), адаптированного сотрудниками центра «Творческая одаренность».

В эксперименте принимали участие ученики начальных классов (2 кл.) в количестве 72 человек. Выбор испытуемых младшего школьного возраста обусловлен следующими соображениями. Исследования Л.И. Божовой (1995), Н.И. Непомнящей (2005), В.С. Мухиной (2007) и др. показали, что ребенок 8 лет еще открыт для направленного формирования оптимальных уровней механизмов психики, личности ребенка. Кроме того, в этом возрасте еще легко отделить нормативное, «навязанное» социализацией и самостоятельное, активно-личностное в психике и познавательном поведении ребенка. Это позволило нам подвергнуть процедуру выявления различные пространства целостности, в которых движется ребенок в процессе творческого познания и, в соответствии с этим, выявить выраженность показателей творческого познания у каждого испытуемого.

На основании эмпирического анализа ответов испытуемых и особенностей познавательного поведения были выделены и описаны такие варианты первого параметра как: а) синкретическая опытная целостность, б) случайные, несущественные примеры, в) пространство нормативной целостности (функциональная и категориальная), г) пространство сущностных примеров, д) пространство сочетания с этим, выявить выраженность с сущностным примером, е) пространство сущностной характеристики, ж) пространство смысла.

Большинство исследователей считает обращение ребенка к категориям проявлением наивысшего знания об объекте. Однако школьная практика свидетельствует о том, что категориальные нормативные знания часто просто заучиваются детьми без активного их осмысления. (П.И. Пидкасистый, Б.И. Коротьев 1978; П.И. Пидкасистый, 2006; Н.П. Тарасова, 1988 и др.). За пределы нормативных знаний выходят дети, когда пытаются определить объект в более широком аспекте. Ребенок в таком случае не просто дает определение, а помещает объект в более широкое пространство, где существуют разные категории, производит анализ этого пространства и осуществляет выбор нужной ему категории.

Уровень синтеза отражаемого содержания мы исследовали с помощью методики «Синтезирующая функция сознания». Обработка полученных данных велась по следующим показателям: 1) структурная характеристика синтеза (связность рассказов, осмысленность предложения, расстояние между синтезируемыми словами); 2) содержательная характеристика синтеза (бытовое, знакомое, стереотипное содержание или разнообразное, включающее разные знания); 3) поведение детей в процессе эксперимента; 4) активность и качество ответа при синтезировании «по-другому».

Анализируя эмпирический материал, полученный с помощью методики «Синтезирующая функция сознания», мы выделили четыре группы детей с разной выраженностью показателей уровня синтезирования.

Первая группа – это дети, использующие в своих ответах знакомое, стереотипное содержание. Эти дети либо не могут

осуществить синтез, либо осуществляют его на очень низком уровне: они строят длинные рассказы с множеством персонажей, в которых соединяемые слова стоят далеко друг от друга, или соединяют синтезируемые слова в бессмысленные предложения.

Само задание вызывает у детей большие трудности. Они подолгу думают, часто после этого отказываясь отвечать. У этих детей часты ответы «не знаю». Ситуация эксперимента их угнетает.

При просьбе экспериментатора ответить по-другому дети этой группы также затрудняются с ответом. Практически не один ребенок первой группы не выполняет задание «ответ по-другому».

Вторая группа детей также использует в своих ответах сюжеты из бытового и учебного опыта, однако, структура синтеза у них на среднем уровне. То есть эти дети еще часто формально, искусственно соединяют предложенные слова. Однако они уже могут осуществлять и неформальный синтез, при котором действия разных персонажей связаны друг с другом. Эти дети уже способны перестроить сюжет, однако они затрудняются синтезировать три слова и выстроить рассказ в соответствии со словом, предъявленным в качестве главного.

Дети со средним уровнем синтеза в основном осуществляют синтез самостоятельно, но с помощью, подсказкой, после наведения гораздо лучше справляются с заданием. Особенно необходима им помощь при соединении трех слов. На задание соединить слова по-другому эти дети реагируют по-разному. Они дают еще один ответ лишь на некоторые группы слов. Этот ответ, как правило, того же уровня синтеза, что и первоначальный. Однако иногда эти дети могут дать ответ, в котором синтезируемые слова стоят ближе друг к другу.

Третья группа – дети с высоким уровнем синтеза. Они синтезируют легко не только пары слов, но и три слова соединяются ими в одном предложении или сюжете. Эти дети умеют учесть главное слово. В содержании рассказов этими детьми используются новые знания, сюжеты их достаточно разнообразны.

Дети третьей группы самостоятельно справляются с синтезом, помощь экспериментатора им практически не требуется. Самостоятельной дополнительной активности эти дети не проявляют, они работают в русле задания. Однако, когда взрослый стимулирует их на дополнительный поиск («придумай, как соединить слова по-другому»), они, как правило, дают еще один-два ответа, чаще более высокого уровня синтеза, чем первоначальный.

Дети четвертой группы продемонстрировали высший уровень синтеза среди своих сверстников. Они соединяли предъявляемые слова в одном предложении или кратком рассказе, в котором действует один персонаж. Эти дети легко перестраиваются в зависимости от того, какое слово предъявляется в качестве главного, работают легко и быстро. Они не только самостоятельно справляются с заданием, но и проявляют дополнительную активность. Синтез производится ими с использованием разнообразного знания из сфер отношений, деятельности, познания.

Эти дети часто сами, без дополнительной просьбы со стороны взрослого, продуцируют сразу несколько ответов на задание. Вообще же на просьбу ответить по-другому они дают от двух до нескольких ответов высокого уровня.

Познавательная активность субъекта проявляется не только в движении субъекта в определенных пространствах целостности, но и в различных сочетаниях используемых пространств. Один и тот же объект может восприниматься и осмысливаться ребенком в разных пространствах целостности. Такое познание объекта в разных пространствах целостности мы определяем как разностороннее.

При выявлении уровней разносторонности познания нами учитывались 1) количество используемых ребенком пространств при характеристике одного объекта и 2) уровень используемых пространств с учетом познавательной активности ребенка.

Описанные выше характеристики творческого познания связаны, на наш взгляд, с системой средств, обеспечивающих целостное познание объекта.

Далее мы сопоставили показатели характеристик целостного познания и креативности.

В этой части экспериментального исследования мы решали следующий вопрос: действительно ли мышление ребенка, имеющего высокие показатели по каждой из характеристик, является творческим.

Таблица 1

Связь характеристик целостного познания с креативностью

Испытуемые	Характеристики целостного познания	Коэффициент корреляции
Мл. школьники (72 чел)	включение в разные по уровню системы связей	0,62
	разносторонность	0,78
	синтетичность	0,84

Среди методов диагностики креативности наиболее известными и широко распространенными в мире являются тесты творческого мышления П. Торренса. Взгляд П. Торренса на природу креативности, согласно которому степень творческого потенциала описывается как показатель реальных различий между людьми и представляет собой разную степень готовности к отказу от стереотипов, удовлетворяет задаче, поставленной нами для этой части исследования.

Мы отдавали себе отчет в том, что в данном случае креативность будет диагностироваться не как глубинное (личностное) свойство, а только как поведенческое (ситуативное), поэтому нами был введен второй показатель уровня креативности испытуемых – мотивационно-личностный, – который учитывался при присвоении рангов, при его введении мы опирались на диссертационное исследование Н.В. Хазратовой (В.Н. Дружинин, Н.В. Хазратова, 1994).

Библиографический список

1. Арнаудов, М. Психология литературного творчества / пер. с болг. – М., 1970.
2. Бергсон, А. Творческая эволюция / пер с фр. В.А. Флеровой. – М., 1998.
3. Фишер, К. История новой философии: Бенедикт Спиноза. – М., 2005.
4. Лосев, А.Ф. Философия, мифология, культура. – М., 1990.

Bibliography

1. Arnaudov, M. Psikhologiya literaturnogo tvorchestva / per. s bolg. – M., 1970.
2. Bergson, A. Tvorcheskaya ehvolyuciya / per s fr. V.A. Flerovoy. – M., 1998.
3. Fisher, K. Istoriya novoyj filosofii: Benedikt Spinoza. – M., 2005.
4. Losev, A.F. Filosofiya, mifologiya, kuljtura. – M., 1990.

Статья поступила в редакцию 10.01.14

УДК 373.3.016

Grineva K.U. CHARACTER OF OVERCOMING OF CHILDREN AND PARENTS OF DIFFICULT SITUATIONS DURING SCHOOL ADAPTATION OF FIRST GRADERS. The article presents a problem of school adaptation of the first-grader and features of overcoming by children and parents of difficult situations of arising up in this period. Results of research of difficult situations in period of school adaptation and character reaction of children and parents to them.

Key words: school adaptation, difficult situations, reactions to frustration, coping behavior.

К.Ю. Гринева, ассистент каф. психологии Сургутского гос. педагогического университета, г. Сургут, E-mail: ksyu_grineva@mail.ru

ХАРАКТЕР СОВЛАДАНИЯ ДЕТЕЙ И РОДИТЕЛЕЙ С ТРУДНЫМИ СИТУАЦИЯМИ В ПЕРИОД ШКОЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ

В статье определяется актуальность исследования проблемы школьной адаптации первоклассников и особенностей совладания детей и родителей с трудными ситуациями, возникающими в данный период. Представлены результаты исследования трудных ситуаций в период школьной адаптации и характера совладания первоклассников и родителей с ними.

Ключевые слова: школьная адаптация, трудные ситуации, реакции на фрустрацию, совладающее поведение.

Чрезвычайная значимость проблемы школьной адаптации первоклассников привлекает внимание многих психологов различных школ и направлений. Период вхождения ребенка в школьную среду является сложным не только для него самого, но и для всех членов семьи, которые сталкиваются с необходимостью преодоления трудных ситуаций, связанных со школьной адаптацией первоклассника [1]. В соответствии с положениями федерального государственного образовательного стандарта личностные результаты освоения основной образовательной программы начальной школы должны отражать овладение начальными навыками адаптации в динамично меняющемся мире,

развитие навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях, умения не создавать конфликтов и находить выходы из спорных ситуаций.

Школьная адаптация как вид социально-психологической адаптации в педагогической психологии понимается по-разному: как перестройка познавательной, мотивационной и эмоционально-волевой сфер ребенка при переходе к систематическому организованному школьному обучению (М.М. Безруких); система качеств личности, умений и навыков, обеспечивающих успешность последующей жизнедеятельности (А.Л. Венгер). Вслед за М.В. Максимовой мы рассматриваем школьную адаптацию

Таблица 1

Критерии и показатели адаптации первоклассника к школе

Компоненты адаптации	Критерии	Показатели
<i>Когнитивный</i>	уровень развития самосознания, наличие у ребенка определенных мнений, установок, стереотипов, взглядов, знаний о школе и т.д.	осознание ребенком своих прав и обязанностей, наличие адекватных представлений о том, для чего нужна школа
<i>Эмоциональный</i>	самооценка, уровень притязаний	наличие адекватной самооценки, высокий уровень притязаний
<i>Поведенческий</i>	характер поведения ребенка в условиях школьной среды, его взаимоотношений с другими людьми	стремление ребенка соответствовать ролевым ожиданиям взрослых, сформированное представление
		о своей социальной роли, а также поведение, адекватное своему социальному статусу

как процесс и результат вхождения ребенка в ситуацию школьного обучения, результатом которого является адаптированность, т.е. система качеств личности, умений и навыков, обеспечивающих успешность последующей жизнедеятельности [2].

Работы многих авторов посвящены проблеме выделения внешних и внутренних факторов адаптации ребенка к школе. К внешним относятся положительные взаимоотношения «ученик – ученик» (Р.В. Овчарова); положительные взаимоотношения «учитель – ученик» (И.В. Дубровина, Р.В. Овчарова); положительная психологическая атмосфера в классе (М.В. Максимова, Л.А. Ясюкова); отсутствие отметок (Э.М. Александровская); благоприятные семейные взаимоотношения (Т.Л. Крюкова, М.В. Сапоровская). Внутренние факторы адаптации включают познавательную мотивацию ребенка (Л.М. Новикова); сформированность всех аспектов готовности детей к школьному обучению (А.Л. Венгер, Т.В. Дорожевец, Л.М. Новикова); психическое и физическое здоровье ребенка (М.В. Максимова); умение ребенка адекватно реагировать и справляться с трудными ситуациями (Р.М. Грановская, И.М. Никольская).

Анализ работ, направленных на изучение особенностей школьной адаптации, позволил выделить три сферы, которые она затрагивает: когнитивную, эмоциональную и поведенческую (таблица 1).

В период вхождения первоклассника в процесс школьного обучения ребенок и родители неизбежно сталкиваются с различного рода трудными ситуациями. Вслед за К. Муздыбаевым трудная ситуация понимается нами как ситуация, значительно

превышающая адаптивный потенциал личности, т.е. предъявляющая к человеку требования, превышающие те его способности и ресурсы, которые он обычно использует [3].

Как показывают исследования, для детей младшего школьного возраста типичными трудными ситуациями являются неспособность справиться с учебной нагрузкой, невозможность соответствовать ожиданиям семьи, враждебное отношение родителей или педагогов, нарушение отношений со школьным коллективом (Е.Е. Данилова, В.С. Мухина). У родителей в этот период повышается уровень тревожности в связи с проникновением в семью элементов нового школьного мира (Г. Боденманн, Р.М. Грановская, В. Сатир и др.). Вхождение первоклассника в процесс обучения связано с возникновением трудных ситуаций, являясь кризисным этапом развития семьи, в связи с чем дети и родители используют разнообразные способы реагирования и совладания с возникающими трудностями [4; 5].

Одним из центральных понятий, описывающих состояние психологического затруднения, является фрустрация, особенностью преодоления которой оказывают существенное влияние не только на успешность деятельности, межличностные отношения, но и на формирование личности. В условиях вхождения первоклассника в процесс обучения ребенок и его родители сталкиваются с различного рода трудностями, блокирующими или затрудняющими деятельность, они пытаются справиться с внутренним напряжением, вырабатывают собственное отношение к препятствиям. Однако способы преодоления трудностей не всегда оказываются успешными, нередко они ведут к усилению не-



Рис. 1. Модель школьной адаптации первоклассников

Таблица 2

Показатели трудностей первоклассников в период школьной адаптации

№ п/п	Школьные трудности	Абсол. пок.	Относ. пок.
1	Неодобрение со стороны учителя	74	66
2	Боязнь образа учителя	52	46,4
3	Наказание родителей	46	41
4	Ответ перед классом	39	34,8
5	Конфликты со взрослыми	34	30,4
6	Проверка знаний	23	20,5
7	Школьный режим	23	20,5
8	Конфликты со сверстниками	19	17
9	Плохое настроение	17	15,2
10	Дисциплина на уроках	9	8
11	Плохое самочувствие	7	6,3
12	Опасность получения травмы (падения, ушибы)	2	1,8

гативных эмоций и возникновению фрустраций, в попытке справиться с которыми, человек вырабатывает косвенные пути совладания с неуспехом, которые закрепившись, могут стать устойчивыми специфическими личностными образованиями [6].

Согласно Р.М. Грановской, И.М. Никольской, Т.Л. Крюковой, М.В. Сапоровской для того, чтобы взаимодействовать с трудной ситуацией, необходимы навыки совладающего поведения, смысл которого – овладеть, разрешить или смягчить, привыкнуть либо уклониться от требований, предъявляемых кризисной ситуацией [7; 8]. Вслед за Э. Хаймом мы выделили поведенческие, когнитивные и эмоциональные копинг-стратегии, которые имеют различные варианты в зависимости от степени адаптивных возможностей: адаптивные, относительно адаптивные и неадаптивные.

На основании анализа теоретических подходов и положений была создана модель школьной адаптации первоклассников с учетом механизма совладания детей и родителей с трудными ситуациями, представленная на рисунке 1.

Исследования, посвященные проблеме совладания с трудными ситуациями в период школьной адаптации, преимущественно направлены на анализ трудностей самих младших школьников и способов их преодоления. Вместе с тем способы совладания с трудными ситуациями определяют успешность приспособления к новым условиям и социализации, в том числе и школьной адаптации.

Для изучения трудных ситуаций в период школьной адаптации, а также характера совладания первоклассников и родителей с ними было проведено экспериментальное исследование, в котором приняли участие 112 учащихся первых классов МОУ СОШ № 3 и № 6 г. Сургута и их родители.

Для выявления характера трудностей первоклассников в период адаптации мы использовали методику серийных рисунков («Мое неприятное воспоминание», «Трудные ситуации в школе», «Мое неприятное событие»), а также разработанную на основе опросника А.И. Захарова беседу «Диагностика школьных трудностей».

Результаты изучения характера трудностей первоклассников в период школьной адаптации представлены в таблице 2.

Первоклассники испытывают трудности в различных ситуациях, связанных со школой. Типичные трудности детей связаны с боязнью получить неодобрение или наказание со стороны учителя или родителей; значительное место занимают трудности, связанные с учебной деятельностью и взаимодействием со сверстниками. Эти хронически действующие психотравмирующие ситуации оказывают существенное влияние на весь ход развития психики ребенка.

Полученные нами данные перекликаются с результатами исследования Е.Е. Даниловой, которая указывает, что для детей младшего школьного возраста типичными трудными ситуациями являются трудности, связанные с учебной деятельностью, стремление оправдать ожидания семьи, нарушение отношений со школьным коллективом. Р.В. Овчарова отмечает, что в начале учебного года характерные трудности первоклассников связаны с недостатком развития произвольности, неумением установить контакт с учащимися и учителями, осуществлять совместную деятельность [1].

С целью выявления трудностей родителей в период адаптации детей к школе было предложено написание сочинения на тему «Как я помогаю ребенку адаптироваться к школе». Мы предложили родителям описать, с какими трудностями они сталкиваются в связи с поступлением ребенка в первый класс, и как помогают ему адаптироваться. Анализ родительских сочинений показал, что трудные ситуации, возникающие в период школьной адаптации детей, преимущественно связаны с переживаниями по поводу успеваемости (59,8%), установления отношений с учителями (21,4%) и сверстниками (33%), дисциплины и поведения на уроках (36,6%), проблемы распределения ролей в семье, приемов воспитания. Содержание родительских жалоб в основном сводится к тому, что ребенок неряшливо пишет, не старается, либо старается, тем не менее, у него многое не получается. Ему трудно жить в атмосфере постоянной требовательности и контроля, он нуждается в помощи родителей при выполнении домашних заданий или, во всяком случае, в присутствии взрослых при этом.

Анализируя трудности детей и родителей в период школьной адаптации, следует отметить, что и те и другие испытывают различные переживания. Однако восприятие трудностей, степени их значимости и способов совладания с ними в ситуации школьной адаптации у взрослых и детей не всегда совпадает.

Для изучения характера совладания первоклассников и их родителей с трудными ситуациями использовались методики, направленные на выявление особенностей реакции на фрустрацию и способов совладающего поведения. В ходе диагностики характера реагирования детей на трудные ситуации были применены тест фрустрационных реакций С. Розенцвейга, опросник копинг-стратегий Н.А. Сироты, В.М. Ялтонского, а также рисуночные тесты, предложенные И.М. Никольской.

Данные, полученные в ходе теста фрустрационных реакций, представлены в таблице 3.

Анализ теста С. Розенцвейга показал, что половина младших школьников, используя реакции экстрапунитивного направления, склонны реагировать на трудные ситуации неконструк-

Таблица 3

Характер реагирования первоклассников на фрустрацию

Направленность реакций	О-Д препятственно-доминантный		Е-Д эго-защитный		Н-Р потребностно-неустойчивый		Показатели типов реакций (%)
	Абс.	Отн.	Абс.	Отн.	Абс.	Отн.	
Е – экстрапунитивная	11	9,8	20	17,9	25	2,3	50
І – интрапунитивная	3	2,7	7	6,25	10	8,9	17,9
М – импунитивная	5	4,5	18	16,1	13	11,6	32,1
Интегративный показатель	19	17	45	40,25	48	42,8	

тивным способом. Это, по мнению Е.Е. Даниловой, проявляется в нарушениях усвоения социальных норм, неспособности к снятию напряжения при переживании дискомфорта и, соответственно, не позволяет отреагировать инстинктивные импульсы, что приводит к повышенной нервной возбудимости, тревожности и агрессивности, как негативным последствиям неразрешенного внутреннего конфликта [4].

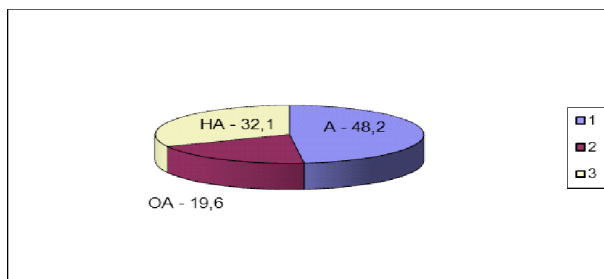
Исследование совладающего поведения первоклассников позволило выявить характер преобладающих копинг-стратегий (рис. 2).

Среди стратегий совладающего поведения детей наиболее популярными по использованию оказались следующие: «играю во что-нибудь» (49%); «прошу прощения или говорю правду» (30,8%); «гуляю, бегаю, катаюсь на велосипеде» (28,8%); «смотрю телевизор, слушаю музыку» (27,3%); «стараясь забыть» (25%); «стараясь расслабиться, оставаться спокойным» (25%). Самыми редкими по использованию оказались такие стратегии преодоления, как «сплю» (0,7%); «схожу с ума» (2%); «молюсь» (2%); «говорю сам с собой» (2%); «кусая ногти» (2,7%).

Анализ типов реакций родителей на фрустрацию показал, что для большинства испытуемых характерна экстрапунитивная направленность (37,5%), связанная со склонностью обвинять внешние обстоятельства и людей в трудных ситуациях, подчеркивая степень фрустрирующей ситуации и осуждая ее внешние причины.

Изучение особенностей совладающего поведения родителей показало, что для более трети испытуемых (36,3%) характерно адаптивное поведение, направленное на решение задач и имеющие такие особенности, как сосредоточение на проблеме и возможностях ее решения, анализ проблемной ситуации и аналогичных проблем, с которыми родитель сталкивался ранее, определение курса действий в сложившихся условиях и т.д. Такой механизм совладания рассматривается как продуктивный, поскольку он связан с оценкой ситуации и оценкой себя в ситуации, в основе которых лежит изменение отношения к проблеме, позитивное истолкование происходящего.

Совладающее поведение, ориентированное на эмоции, характерное для 21,2% родителей, связано с обвинением себя в нерешительности, погружением в боль и страдания, переживанием своей беспомощности, испытанием нервного напряжения и эмоционального шока, сосредоточением на своих общих недостатках. Данная форма поведения является пассивной, связанной с отказом от преодоления трудностей, с умышленной недооценкой неприятностей, а также подавленным эмоциональным состоянием, состоянием безнадежности, переживанием злости, возложением вины на себя и других [7].



А – адаптивные; ОА – относительно адаптивные; НА – неадаптивные копинг-стратегии

Рис. 2. Соотношение копинг-стратегий первоклассников

Копинг-стратегии, направленные на избегание, преобладают у 24% родителей и имеют такие характеристики, как уход в мечты, стремление быть на людях (общение с близкими людьми, походы на вечеринки, прогулки и др.), отдаление от ситуации и т.п. То есть, такое поведение предполагает избегание испытываемыми мыслями о неприятностях, пассивность, уединение, покой, изоляцию, либо передачу ответственности по разрешению трудностей другим лицам.

Совладающий механизм, направленный на отвлечение (18,5%), характеризуется поведением, связанным с временным отходом от решения проблемы посредством других занятий (походом по магазинам, покупкой новых вещей, принятием вкусной еды, сном, просмотром кинофильмов и др.).

Анализ родительских сочинений также позволил выделить наиболее часто встречающиеся стратегии поведения в ситуации адаптации ребенка к школе, среди которых: «занимаемся с ребенком дома»; «стараясь найти книги, методики по улучшению адаптации ребенка»; «обращаюсь к тем людям, которые обладают опытом решения данной проблемы»; «советуюсь с другими родителями»; «консультируюсь со специалистами». То есть, преимущественно стратегии родителей связаны с желанием и намерением помочь ребенку развиваться и лучше адаптироваться к школе и условиям школьной жизни.

Таким образом, период школьной адаптации связан с возникновением у первоклассников и родителей трудных ситуаций, затрагивающих сферы учебной деятельности, взаимоотношений с учителями и сверстниками, детско-родительских отношений и требующих адаптивных способов совладания [9]. Значительное число детей и родителей, справляясь с жизненными трудностями, предпочитает использование неадаптивных способов совладания, что ведет к возникновению психической напряженности, препятствиям в усвоении знаний, нарушениям характера детско-родительских отношений, появлению отклонений в поведении и т.д. [10, 11]. В этой связи важен учет особенностей совладания первоклассников и родителей с трудными ситуациями как фактора успешного вхождения ребенка в школьную среду.

Библиографический список

1. Овчарова, Р.В. Практическая психология в начальной школе. – М., 2001.
2. Максимова, М.В. Психологические условия школьной адаптации (1-3 классы). – М., 1994.
3. Муздыбаев, К. Стратегии совладания с жизненными трудностями. Теоретический анализ // Журнал социологии и социальной антропологии. – 1998. – № 2. – Т. 1.
4. Данилова, Е.Е. Методика изучения фрустрационных реакций у детей // Иностранная психология. – 1996. – № 6.
5. Сатир, В. Психотерапия семьи. – М., 2000.
6. Сапоровская, М.В. Детско-родительские отношения и совладающее (копинг) поведение родителей как фактор школьной адаптации первоклассников: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Костром, 2002.
7. Грановская, Р.М. Защита личности: психологические механизмы / Р.М. Грановская, И.М. Никольская. – СПб., 1999.
8. Крюкова, Т.Л. Психология семьи: жизненные трудности и совладание с ними / Т.Л. Крюкова, М.В. Сапоровская, Е.В. Куфтык. – СПб., 2005.
9. Венгер, А.Л. Психологическое обследование младших школьников / А.Л. Венгер, Г.А. Цукерман. – М., 2007.
10. Эйдемиллер, Э.Г. Семейный диагноз и семейная психотерапия / Э.Г. Эйдемиллер, И.В. Добряков, И.М. Никольская. – СПб., 2003.
11. Lazarus, R.S. Stress, Appraisal and Coping / R.S. Lazarus, S. Folkman. – N.Y., 2003.

Bibliography

1. Ovcharova, R.V. Prakticheskaya psikhologiya v nachalnoy shkole. – M., 2001.
2. Maksimova, M.V. Psikhologicheskie usloviya shkolnoy adaptatsii (1-3 klassih). – M., 1994.
3. Muzdyibaev, K. Strategii sovladaniya s zhiznennimi trudnostyami. Teoreticheskiy analiz // Zhurnal sociologii i socialnoy antropologii. – 1998. – № 2. – Т. 1.
4. Danilova, E.E. Metodika izucheniya frustratsionnykh reaktsiy u detey // Inostrannaya psikhologiya. – 1996. – № 6.
5. Satir, V. Psikhoterapiya semji. – M., 2000.

6. Saporovskaya, M.V. Detsko-roditel'skie otnosheniya i sovladayuthee (koping) povedenie roditel'ey kak faktor shkol'noy adaptatsii pervoklassnikov: avtoref. dis. ... kand. psikh. nauk. – Kostrom, 2002.
7. Granovskaya, R.M. Zhitel'nost': psikhologicheskie mekhanizmy / R.M. Granovskaya, I.M. Nikol'skaya. – SPb., 1999.
8. Kryukova, T.L. Psikhologiya sem'i: zhiznennye trudnosti i sovladanie s nimi / T.L. Kryukova, M.V. Saporovskaya, E.V. Kuftak. – SPb., 2005.
9. Venger, A.L. Psikhologicheskoe obsledovanie mladshikh shkol'nikov / A.L. Venger, G.A. Cukerman. – M., 2007.
10. Ehydmiller, E.H. Semeynyy diagnoz i semeynaya psikhoterapiya / E.H. Ehydmiller, I.V. Dobryakov, I.M. Nikol'skaya. – SPb., 2003.
11. Lazarus, R.S. Stress, Appraisal and Coping / R.S. Lazarus, S. Folkman. – N.Y., 2003.

Статья поступила в редакцию 10.01.14

УДК 159.9

Gusev A.V. MANIFESTATIONS OF STRESS AND PERSONALITY CHARACTERISTICS STUDENTS. The article investigates the stress and coping resources of the individual students during the state examination tests students' future psychologists. Displaying self-confidence of personality and cognitive features of students.

Key words: stress, coping resources, personal characteristics, student.

А.В. Гусев, аспирант каф. педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Нижегородский гос. архитектурно-строительный университет», г. Нижний Новгород, E-mail: gusev-net@yandex.ru

ПРОЯВЛЕНИЕ СТРЕССА И ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК У СТУДЕНТОВ

Статья посвящена исследованию стресса и копинг-ресурсов личности студентов в период государственных экзаменационных испытаний у студентов будущих психологов. Показана самооценка личностных и когнитивных особенностей студентов.

Ключевые слова: стресс, копинг-ресурсы, личностные особенности, студенты.

Проблема копинг-поведения личности является одной из актуальных исследований в современной психологии. Способность справляться со стрессом, управлять своим поведением в стрессовых ситуациях является личностью будущего специалиста. Теория копинг-поведения отводит важную роль механизмам преодоления стресса, которые определяют развитие различных форм поведения, приводящих к адаптации или дезадаптации личности. В результате теоретических и экспериментальных исследований было показано, что для совладания со стрессом каждый человек использует собственные стратегии (копинг-стратегии) на основе имеющегося у него личностного и профессионального опыта и психологических резервов (личностные копинг-ресурсы) [1].

С позиции личностного подхода преодоление стресса определяется как изменчивая особенность личности, влияющая на поведение в широком спектре стрессовых ситуаций. Личностный подход к изучению копинг-поведения представлен в работах отечественных и зарубежных исследователей (А.Я. Анцупов, А.А. Бодалёв, Л.Г. Дикая, А.В. Махнач, Л.А. Китаев-Смык, А.А. Реан и др.). Однако существует различные подходы к копинг-поведению и копинг-ресурсам личности, в том числе как будущих профессионально важных качеств у студентов будущих специалистов [2].

Экспериментальная работа проводилась в ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет» (ННГАСУ) г. Нижнего Новгорода.

На этапе проведения экспериментальной части исследования в качестве испытуемых были привлечены студенты будущего психологи Гуманитарно-художественного факультета, направления подготовки бакалавриат. Выборка состоит из 74 человек (20 юношей, 54 девушек). В исследовании мы предположили о наличии взаимосвязи проявлений стресса и копинг-стратегий с личностными особенностями у студентов. Нами изучались выраженность стресса и копинг-ресурсов личности в период государственных экзаменационных испытаний у студентов (4 курс) с помощью методики «Ситуативная оценка стресса». Провели анализ различий между юношами и девушками. Результаты представлены в таблице 1.

Как видно из представленных данных в таблице 1, студенты в большинстве своем описывают свои состояния как стрессовые. Баллы по большинству показателей стресса положительные, что говорит о наличии состояний дискомфорта, напряжения, утомления и неопределенности. Выраженность деструктивных состояний не высокая и не превышает выраженности копинг-ресурсов, это говорит о том, что студенты успешно справляются со стресс вызывающими ситуациями.

Таблица 1

Проявление стресса и копинг-ресурсов личности у студентов

Показатель	Юноши, n = 20		Женщины, n = 54		Уровень статистической значимости
	Среднее	Ст. отклонение	Среднее	Ст. отклонение	
Дискомфорт	<u>5,5</u>	10,67	<u>0,87</u>	7,939	<u>0,047</u>
Напряжение	4,45	8,941	2,315	8,31	0,339
Торможение (Утомление)	1,15	8,839	0,111	6,532	0,584
Фрустрация (Неопределенность)	<u>1,85</u>	6,218	<u>-1,19</u>	5,491	<u>0,045</u>
Общая выраженность стрессорной ситуации	12,95	27,79	2,13	21,92	0,084
Оптимизм	6,05	14,88	11,33	10,82	0,097
Активность	12,4	11,44	11,37	11,72	0,737
Уравновешенность	13,1	11,21	8,537	13,61	0,185
Рациональность	15,85	8,418	15,17	10,25	0,791
Общая выраженность копинг-ресурсов	48,25	31,77	46,39	35,83	0,839

Таблица 2

Личностные особенности студентов изучаемой группы

Показатель	Юноши, n = 20		Женщины, n = 54		Уровень статистической значимости
	Среднее	Ст. Отклонение	Среднее	Ст. Отклонение	
Активность	18,79	4,211	20,15	3,382	0,163
Оптимизм	18,84	3,548	20,21	2,871	0,1
Ригидность	8,95	4,174	7,608	3,347	0,161
Импульсивность	7,25	2,552	8,059	2,915	0,281
Оптимизм	28,2	3,172	28,85	3,91	0,509
Робость, стеснительность	7.05	3,845	4.453	3,693	0.01

Таблица 3

Проявление стилей мышления у студентов

Показатель	Юноши, n = 20		Женщины, n = 54		Уровень статистической значимости
	Среднее	Ст. отклонение	Среднее	Ст. отклонение	
Предметное мышление	5.316	2,562	6.528	2,198	0.052
Символическое мышление	6,474	2,48	6,245	2,328	0,719
Знаковое мышление	9,316	2,626	10,26	2,969	0,223
Образное мышление	10,05	3,24	10,09	2,452	0,954
Креативность	9.316	1,797	8.264	2,297	0.075

Студенты отмечают выраженность основных копинг-ресурсов: положительный эмоциональный настрой (оптимизм), общая активность, уравновешенность (способность к саморегуляции), рациональность (умение принимать логически обоснованные решения). Баллы относительно высокие, что указывает на эффективное совладание со стрессом студентов изучаемой группы.

Стрессовые состояния дискомфорта и ощущения неопределенности у юношей выражены достоверно сильнее, чем у девушек.

Девушки в этом отношении более спокойно себя чувствуют, стрессорные состояния у них в целом меньше выражены. Вероятно, это специфика только данной группы, данные различия между полами не носят универсального характера. Косвенно об этом свидетельствуют данные по личностным особенностям студентов изучаемой группы, представленные в таблице 2.

Данные таблицы 2 демонстрируют робость и стеснительность у юношей изучаемой группы, хотя это соответствует нормальным значениям, тем не менее, достоверно выше данные показатели у девушек. По другим характеристикам различий не наблюдается. Показатели эмоциональной сферы личности, общей активности, ригидности и импульсивности находятся в пределах статистической нормы и выражены в средней степени.

В таблице 3 представлены данные по проявлению у респондентов изучаемой группы стилей мышления. Диагностика проводилась с использованием методики «Типы мышления и уровень креативности».

Мы предполагаем, каким образом на когнитивно-индивидуальном студенты могут управлять и преобразовывать информацию о стрессе. Нами исследовались 4 базовых типа мышления, каждый из которых обладает специфическими характеристиками:

1. Предметное мышление. Неразрывно связано с предметом в пространстве и времени. Преобразование информации осуществляется с помощью предметных действий. Этим типом мышления обладают люди с практическим складом ума.

2. Образное мышление. Отделено от предмета в пространстве и времени. Преобразование информации осуществляется с помощью действий с образами. Результатом является мысль, воплощенная в новом образе. Этим мышлением обладают люди с художественным складом ума.

3. Знаковое мышление. Преобразование информации осуществляется с помощью умозаключений. Знаки объединяются в более крупные единицы по правилам единой грамматики. Результатом является мысль в форме понятия или высказывания, фиксирующего существенные отношения между обозначаемыми предметами. Этим мышлением обладают люди с гуманитарным складом ума.

4. Символическое мышление. Преобразование информации осуществляется с помощью правил вывода (в частности, алгебраических правил или арифметических знаков и операций). Этим мышлением обладают люди с математическим складом ума.

Независимо от типа мышления человек может характеризоваться определенным уровнем креативности (творческих способностей), то есть продолжать деятельность, преобразовывая её.

Как видно из таблицы 3, у студентов изучаемой группы, основные типы мышления сбалансированы, что соответствует норме. Как у юношей, так и у девушек в большей степени выражены образное и знаковое (семантическое, смысловое) мышление и в меньшей степени предметное (практическое) и символическое (математическое) типы мышления. Вероятно это связано с профессиональной направленностью студентов. Креативность оказалась на среднем уровне.

У юношей, в отличие от девушек немного ниже предметное мышление и чуть выше креативность. Различия на уровне тенденции, не являются статистически достоверными, но при проведении более углубленных исследований, они могут оказаться таковыми. Для более точного вывода необходимо повторное исследование с более жесткими условиями эквивалентности групп. В целом характеристики мышления студентов не отличаются от возрастной нормы.

В дальнейшем проявления стрессовых состояний и копинг-ресурсов личности у данной группы студентов с выраженностью стилей мышления и креативности достоверных связей не обнаружено, стили мышления практически не связаны с ощущениями стресса и выраженностью копинг-ресурсов. Гипотеза исследования о взаимосвязи проявлений стресса и копинг-стратегий с личностными особенностями студентов нашла свое подтверждение.

Библиографический список

1. Саврасова, Л.А. Психолого-акмеологические особенности копинг-поведения руководителей с различным уровнем успешности деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2012.
2. Поцепина, И.Ю. Исследование профессионально важных качеств у будущих психологов МЧС России / И.Ю. Поцепина, С.Н. Сорокумова // Инициативы 21 века. – 2013. – № 3.
3. Гусев, А.В. Влияние стресса на студентов в период государственных экзаменационных испытаний // Инициативы 21 века. – 2013. – № 3.

Bibliography

1. Savrasova, L.A. Psikhologo-akmeologicheskie osobennosti koping-povedeniya rukovoditeley s razlichnym urovnem uspehnosti deyatel'nosti: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk. – M., 2012.
2. Pospelina, I.Yu. Issledovanie professional'no vazhnykh kachestv u budutshikh psikhologov MChS Rossii / I.Yu. Pospelina, S.N. Sorokoumova // Initsiativ 21 veka. – 2013. – № 3.
3. Gusev, A.V. Vliyaniye stressa na studentov v period gosudarstvennykh ehkzamenatsionnykh ispihtaniy // Initsiativ 21 veka. – 2013. – № 3. *Статья поступила в редакцию 10.01.14*

УДК 159.97+376.4

Efimova N.Yu. RESEARCH FACILITIES OPEN AGGRESSIVE BEHAVIOR IN PUPILS WITH DISABILITIES.

A prerequisite for successful social adaptation of adolescents with HIA is his ability to establish productive relationships with people around them. The article investigates the plants open aggressive behavior of mentally retarded high school students using the «Hand-test» as well as the possibility of using the traditional method in the study mezhl.

Key words: interpersonal relationships, violent behavior, adaptive mechanisms, students with mental retardation.

Н.Ю. Ефимова, ст. преп. каф. общей и специальной психологии Института детства ФГБОУ ВПО НГПУ, г. Новосибирск, E-mail: efimova-nina@inbox.ru

ИССЛЕДОВАНИЕ УСТАНОВОК ОТКРЫТОГО АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Необходимым условием успешной социальной адаптации подростков с ОВЗ является умение налаживать продуктивные взаимоотношения с окружающими их людьми. Статья посвящена исследованию установок открытого агрессивного поведения умственно отсталых старшеклассников при помощи «Hand-теста», а также возможности применения традиционной методики для изучения их межличностных отношений.

Ключевые слова: межличностные отношения, агрессивное поведение, адаптивные механизмы, школьники с умственной отсталостью.

В рамках изучения вопросов толерантности учащихся с лёгкой степенью умственной отсталости исследованием затронуты проблемы агрессивности как компонента, свидетельствующего о наличии или отсутствии её противоположности – интолерантности.

Для исследования открытого агрессивного поведения в 1962 году немецким психологом Э. Вагнером был предложен тест «Рука». Вместе с ним в разработку методики тестирования и её популяризацию большой вклад внесли З. Пиотровский и Б. Брайклин. В России тест «Рука» используется в виде адаптированного варианта Т.Н. Курбатовой.

Выбор руки для воспроизведения ассоциативного ряда неслучаен, именно активные функции руки связаны с развитием некоторых отделов головного мозга. В течение всей жизни с её помощью мы осваиваем окружающее нас пространство. Рука – это тот активный орган, который помогает нам в любом деле, будь то тяжёлая физическая работа или беззаботный разговор с товарищем. Рука постоянно вовлечена во внешнюю активность. Её действия настолько автоматизированы, что мы не обращаем внимания на постоянство их характера. Поэтому тест «Рука» позволяет исследователю выявить эти личностные тенденции, годами впечатанные в движения кисти. Тест разработан автором для выявления открытого агрессивного поведения.

Э. Вагнер положил в основу теста методический прием, предлагающий испытуемым лишь нейтральную опору, на которую они должны наложить своё представление о действии. Тест позволяет респондентам в процессе интерпретации элемента действия, самостоятельно выбрать вид активности, которая в свою очередь будет определяться психоэмоциональным состоянием испытуемых и их мотивационными особенностями.

Цель нашего исследования находится в плоскости межличностных отношений подростков. В нём принимала участие группа из 9 школьников в возрасте от 14 до 17 лет. Все учащиеся имеют отклонения в развитии – лёгкую умственную отсталость. Выбор теста «Рука» не случаен, вербальные нарушения учащихся могут снижать валидность других тестов-опросников и анкет, сложность формулировок вопросов которых исключает глубину их понимания школьниками. «Hand-тест» – это более доступная информационная форма для восприятия детьми с интеллектуальными нарушениями, язык жестов в отличие от языка слов им более понятен и знаком.

Перед проведением теста исследователю необходимо активизировать воображение и мышление испытуемых, предложить им представить человека, владеющего этой рукой и прокомментировать его действия. При анализе результатов можно увидеть, какие тенденции учащиеся приписывают окружающим, и оценить актуальное отношение к ним испытуемых. Как любая проективная методика «Hand-тест» предполагает, что в ответах испытуемых будут отражены значимые и достаточно устойчивые свойства их личности.

Авторами теста были предложены следующие оценочные категории.

- **Агрессия.** Рука, угрожающая окружающим.
- **Директивность.** Рука воспринимается как доминирующая, руководящая.
- **Аффектация** (эмоциональность). Рука предлагает дружбу или помощь.
- **Коммуникация.** Выявляется информация, требующая обратной связи.
- **Зависимость.** Рука, ищущая помощи или подчиняющаяся другим.
- **Страх.** Страх перед агрессией других людей или собственной агрессией.
- **Экспозиционизм** (демонстративность). Участие в деятельности, связанной с развлечениями, самовыражением, демонстративностью.
- **Увечность.** Рука воспринимается как больная, искалеченная.
- **Описание.** Физическое описание руки.
- **Напряжение.** Рука затрачивает энергию, но ничего не достигает.
- **Активные безличные ответы.** Рука совершает действие, выполнение которого не требует присутствия другого лица.
- **Пассивные безличные ответы.** Рука совершает пассивные действия, не требующие присутствия другого лица.
- **Галлюцинации.** Ответы невероятного, необычного, и вместе с тем страшного и пугающего содержания.
- **Отказ от ответа.** Человек не может дать ответ на карточку [1].

Тестирование проводится индивидуально, значение имеют: скорость, качество и количество ответов. После обработки результатов в соответствии с методикой в первую строку таблицы 1

Таблица 1

Общее количество ответов, количество ответов по категориям

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Общее кол.	Ср. балл
Персонал. сумма баллов	35	27	30	34	30	29	28	30	26	269	30
Агрессия	2/6%	2/7%	4/13%	2/6%	2/7%	1/3%	1/3%	2/7%	5/19%	21/8%	2,3
Директивность	4/11%	3/11%	4/13%	4/12%	1/3%	0	0	3/10%	0	19/7%	2,1
Страх	1/3%	0	1/3%	0	0	0	1/4%	0	0	3/1%	0,33
Аффектация	1/3%	2/7%	2/7%	0	0	0	2/7%	1/3%	2/8%	10/4%	1,1
Коммуникация	3/9%	8/30%	6/20%	3/9%	12/40%	2/7%	11/39%	8/27%	5/19%	58/22%	6,44
Зависимость	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Экспозиционизм	1	2	0	5	3	4	2	1	1	19	2,1
Увечность	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Описание	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0,11
Напряжение	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Активная безличность	21	6	8	16	6	20	1	11	10	109	12,1
Пассивная безличность	2	4	5	4	6	2	0	2	3	28	3,1
Галлюцинации	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Отказ от ответа	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0,11

Таблица 2

Процентное соотношение доли каждой категории

	Кол-во ответов	%
Общее количество баллов	269	100%
Агрессия	21	8%
Директивность	19	7%
Страх	3	1%
Аффектация	10	4%
Коммуникация	58	22%
Зависимость	0	0%
Экспозиционизм	19	7%
Увечность	0	0%
Описание	1	0%
Напряжение	0	0%
Активная безличность	109	40%
Пассивная безличность	28	10%
Галлюцинации	0	0%
Отказ от ответа	1	0,4%

Таблица 3

Сравнительный анализ категорий «Агрессия» и «Директивность»

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Общее кол.	Ср. балл
Агрессия	2/6%	2/7%	4/13%	2/6%	2/7%	1/3%	1/3%	2/7%	5/19%	21/8%	2,3
Директивность	4/11%	3/11%	4/13%	4/12%	1/3%	0	0	3/10%	0	19/7%	2,1

вносим суммарное количество ответов каждого респондента и далее разбиваем все показатели на категории.

При оценке персональных баллов значение имеет общее количество ответов, высказанных респондентом. Этот показатель отражает энергетический потенциал, свидетельствует о тенденции к действию. Количество ответов менее 15 свидетельствует о низкой психологической активности обследуемого, 15-25 ответов – средний диапазон, 26-40 ответов – высокая психологическая активность, более 40 ответов – гиперактивность [2].

Все девять респондентов набрали количество баллов от 26 до 35, что соответствует высокому уровню психологической активности. Участники № 4,6,7 (30%) несмотря на то, что количество ответов большое, испытывали выраженные затруднения

при их обдумывании (напряжение, тревога, искали помощи) и затратили много времени (до 15 минут), поэтому их можно отнести к высокому уровню лишь условно.

Процентное отношение категорий, представленных в таблице 2, к общему числу ответов также говорит о свойствах личности и указывает, какая из тенденций занимает лидирующую позицию.

Чем выше процент ответов определенной категории, тем выше вероятность ее проявления в поведении, тем легче активизируется данная тенденция [2].

Рассмотрим некоторые компоненты, необходимые для исследования уровня агрессивности, относительно каждого испытуемого. Самыми показательными в исследовании агрессив-

ности будут «Агрессия» и «Директивность», представленные в таблице 3.

В большинстве случаев показатели «Агрессии» у всех учащихся находятся на уровне от 3% до 7% – это низкий показатель относительно других категорий. Исключение составляют двое испытуемых – № 3 показывает 13% и №9 – 19%. Их показатели относительно доли в контексте общей суммы баллов будут считаться высоким.

В категории «Директивность» показатели в трёх случаях находятся на нулевой отметке, в остальных – в диапазоне 3%-13%.

Одна из наиболее интересных находок «Hand-теста» состоит в том, что главной детерминантой открытого агрессивного поведения является недоразвитие установок социального сотрудничества, а не наличие развитых агрессивных тенденций. Следовательно, важно не просто оценить, сколько у человека ответов «Агрессия» и «Директивность», а что этому противостоит.

Таковыми показателями будут ответы в категориях «Аффектация», «Коммуникация» и «Зависимость», отражающие тенденции, связанные с социальной кооперацией. Такой тип ответов предполагает, что рука нуждается в других людях, как другие люди нуждаются во владельце руки. Эти ответы направлены на приспособление к социальному окружению и активно уменьшают вероятность открытого агрессивного поведения [2].

Проведённым исследованием выявлены значительные суммарные показатели категорий «Коммуникация» и «Аффектация» (5 и 6 строки таблицы 4), которые в большинстве случаев компенсируют показатели агрессии и говорят о высокой социальной активности испытуемых, их умении взаимодействовать, иметь собственное мнение, добиваться цели, в структуре личности они служат предпосылками к кооперации.

«Коммуникация» в большей степени, чем другие позиции, представляет интерес в исследовании агрессивности. Испытуемые все без исключения показали определённый уровень коммуникативной заинтересованности. И низкий, и высокий показатели свидетельствуют о положительной тенденции, практически полностью исключая открытое агрессивное поведение. В данном сочетании «агрессивность» учащихся является средством взаимодействия (адаптивности), повышающим их психологическую активность.

Персональные показатели шести исследуемых (66%) по категории «Аффектация» (от 3% до 8%) отражают уровень социальной активности, желание сотрудничать с другими людьми, свидетельствуют о повышенной эмоциональности и эмпатичности. Трое испытуемых (33%) имеют нулевые показатели аффектации, что говорит о скудности эмоциональной деятельности, недостатке искренних эмоциональных отношений с окружающими и отсутствии желания поддерживать именно эмоциональный кон-

такт. При этом двое из них имеют достаточный уровень коммуникации, а третий очень высокий – 40%. Такое несоответствие между «Коммуникацией» и «Аффектацией» может говорить об определенном формализме во взаимоотношениях с окружающими, отсутствии «здоровой» пристрастности. Для учащихся с умственной отсталостью такой перекокс может быть вызван слабо развитой эмоциональной сферой, недифференцированностью эмоций. У школьников имеется острое желание общения, но инструмента для его полной реализации недостаточно.

В категории «Зависимость» все показатели нулевые. Отсутствие баллов по данной позиции может быть связано с недостаточно развитым чувством социальной ответственности, что вполне вписывается в общую характеристику умственно отсталого учащегося.

Предположение об отсутствии открытого агрессивного поведения у респондентов можно проверить путем математического сравнения представленных тенденций, рассчитать по формуле:

$$I (\text{агрессивность}) = (\text{Агр.} + \text{Дир.}) - (\text{Аффект.} + \text{Ком.} + \text{Завис.})$$

Первый член формулы включает в себя агрессивные характеристики, второй – тенденции, которые тормозят агрессивное поведение, т.е. характеризуют стремление к кооперации. Их разница представлена в таблице 5.

Из данных видно, что в большинстве случаев второй компонент больше первого, т.е. «адаптивные» ответы превосходят «агрессивные». В итоге средний показатель (-3,2) подтверждает это превосходство в пользу адаптивного компонента.

Исключением являются респонденты №1, №4, где ответов на позитивное взаимодействие меньше (на 1 и 2), чем установок на агрессию.

Таким же способом рассчитаем общий групповой показатель открытой агрессии:

$$I = (21+19) - (10+58+0) = -28$$

Арифметическим путём мы ещё раз убедились, что в остатке – значительные тенденции к кооперации.

Если $I < -1$, то вероятность проявления агрессии существует, но только в особо значимых ситуациях. В данном случае $I = -28$, согласно Э. Вагнеру, чем меньше величина $|I|$, тем меньше вероятность открытой агрессии даже в особо значимых случаях [2]. Поэтому наше исследование доказывает, что вероятность открытой агрессивности сводится к нулю.

При подсчёте I (в норме) должны участвовать в среднем 50% ответов, в нашем случае формула аккумулировала 98% ответов. Это означает, что остальные семь категорий могут разделить между собой только оставшиеся 2%, т.е. некоторые строки теста всё-таки останутся пустыми. Такая разбалансировка ответов говорит о деформированном развитии личности испытуемого, в то время как психическая жизнь здорового человека

Таблица 4

Сравнительный анализ показателей агрессивности и адаптивности

№ испытуемого	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Общее кол.
Агрессия	2/ 6%	2/ 7%	4/ 13%	2/ 6%	2/ 7%	1/ 3%	1/ 3%	2/ 7%	5/ 19%	21/ 8%
Директивность	4/ 11%	3/ 11%	4/ 13%	4/ 12%	1/ 3%	0	0	3/ 10%	0	19/ 7%
Сум. пок-ль агрессивности	17%	19%	27%	18%	10%	3%	3%	17%	19%	15%
Сум. пок-ль адаптивности	11%	37%	27%	9%	40%	7%	46%	30%	27%	26%
Аффектация	1/ 3%	2/ 7%	2/ 7%	0	0	0	2/ 7%	1/ 3%	2/ 8%	10/ 4%
Коммуникация	3/ 9%	8 / 30%	6 / 20%	3 / 9%	12 / 40%	2 / 7%	11 / 39%	8 / 27%	5 / 19%	58 / 22%
Зависимость	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Таблица 5

Разница агрессивных и адаптивных показателей

Формула \ №	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Ср.показ
Агрес.—адапт.	6-5	5-10	8-9	6-4	5-10	1-2	1-14	5-10	5-7	
I	1	-5	-1	2	-5	-2	-13	-5	-2	-3,2

является сложной и должна включать все представленные категории (кроме «Галлюцинаций» и «Нет ответа»). Если каких-то из предложенных категорий нет, то можно говорить о бедности внутреннего мира респондента, о недостаточном разнообразии его психической деятельности.

Библиографический список

1. Соколова, Е.В. Предупреждение и коррекция поведенческих расстройств у детей / Е.В. Соколова, К.Ю. Гуляева. – Новосибирск, 2003.
2. Материал Psylab.info энциклопедии психодиагностики [Э/р]. – Р/д: http://psylab.info/Тест_руки

Bibliography

1. Sokolova, E.V. Preduprezhdenie i korrekciya povedencheskikh rasstroystv u detej / E.V. Sokolova, K.Yu. Gulyaeva. – Novosibirsk, 2003.
2. Material Psylab.info ehnciklopedii psikhodiagnostiki [Eh/r]. – R/d: http://psylab.info/Test_ruki

Статья поступила в редакцию 10.01.14

УДК 159.964

Perevozkina J.M., Perevozkin S.B., Dmitryeva N.V. ARCHETYPES OF THE MODERN WOMAN. The work describes the transformation of the values of the modern woman, based on the archetypes as the matrix of the picture of the world, social roles, interpersonal relations. Are the classification of archetypes in different theoretical concepts. Considered the Archetypes of the modern woman in relation to the ancient archetypes based on the myths and fairy tales.

Key words: archetypes, worldview, social roles, mythological subjects, fairy tales.

Ю.М. Перевозкина, канд. психол. наук, ФГБОУ ВПО НГПУ, г. Новосибирск, E-mail: per@brk.ru;

С.Б. Перевозкин, канд. психол. наук, НОУ ВПО НГИ, г. Новосибирск, E-mail: per@brk.ru;

Н.В. Дмитриева, д-р, психол. наук, СПб ГАОУ ВПО «СПбГИПСР», г. Санкт-Петербург, E-mail: dnv2@mail.ru

АРХЕТИПЫ СОВРЕМЕННОЙ ЖЕНЩИНЫ

В работе описаны трансформации ценностных ориентиров современной женщины, в основу которых положены архетипы как матрицы картины мира, социальных ролей, межличностных отношений субъекта. Приведены классификации архетипов в разных теоретических концепциях. Рассмотрены архетипы современной женщины в сопоставлении с архетипами древности по материалам мифов и сказок.

Ключевые слова: архетипы, картина мира, социальные роли, мифологические сюжеты, сказки.

Актуальность изучения архетипов на сегодняшний день обусловлена социально-экономическими и демографическими изменениями в обществе. Возникшие в обществе новые экономические условия побуждают современную женщину к активному освоению экономического пространства. Она наравне с мужчиной включается в деятельность требующую от нее энергичности, упорства, эффективного решения проблем, взятию на себя полномочий власти и т.д. Рыночная экономика дала возможность женщине конкурировать с мужчиной. Такое изменение социального статуса женщины не может не сказаться на семейных интересах. В настоящее время отмечается снижение престижа и ценности семьи и материнства, демографические проблемы, связанные с падением рождаемости, проблема девиантного материнства и проч. С другой стороны можно наблюдать женщин, которые успешно совмещают и карьеру и семью. Современные женщины демонстрируют сочетание разных образцов поведения: независимость, целеустремленность, способность отстаивать свое мнение и нежность, эмоциональность, широта кругозора. Такое положение изменяет традиционные представления о мужественности и женственности. Происходит трансформация ценностных ориентиров современной женщины, в основе которых лежат архетипы – первообразы, включающие в себя матрицы картины мира, социальных ролей, межличностных отношений субъекта.

Архетипы, впервые в рамках психологии были описаны К.Г. Юнгом [1], и в его понимании содержат коллективные представления о феноменах внешнего и внутреннего психического мира, отражающие бесчисленные переживания одного и того же типа. Не давая четкого определения архетипа, автор, выделил наиболее важные архетипы: связанные с процессом индивидуации: Великая Мать и Великий Отец, архетип Духа или Мудрого Старца, архетип Божественного Ребенка, архетип Трикстера и т.д. – архетипы коллективного бессознательного; Эго, архетип Персоны, архетип Тени, архетип Самости, архетипы Анимы (женская часть души) и Анимуса (мужская часть души) – архетипы

личного бессознательного. Однако сам автор не оставил точной типологии архетипов, говоря о том, что их количество не определено и может быть достаточно большим.

В этой связи, последователи К.Г. Юнга в различных интерпретациях пытались классифицировать архетипы, основываясь на своих теоретических позициях. Дж. Кемпбелл [2] активно изучает архетип Героя, исследуя специфику его проявления в мифах и сказках. Автор рассматривает жизнь героя как определенную модель индивидуации, приводя аналогию в качестве погружения в глубины бессознательного в поисках новых ценностей или обретения принцессы-анимы и принесения добытых ценностей в реальный мир.

J. Beebe [3] предлагает типологическую модель восьми архетипов, связывая их с четырьмя функциями (мышление, интуиция, ощущение и чувство), а также с двумя основными аттитюдами – экстраверсия/интроверсия. В результате J. Beebe выделил восемь архетипов: четыре архетипа индивидуальности – Герой/Героиня для передней функции (сознательная доминирующая), Отец/Мать для второй функции или «вспомогательной» функции, Младенец/Девственница для третьей функции, Анимус/Анима для подчиненной функции (бессознательная); четыре теневых архетипа, противоположных индивидуальности (с такими же функциями, но с противоположным аттитюдом) – Оппозиционная личность (Персона) противоположна Герою/Героине, Старик/Ведьма противоположны архетипу Отец/Мать, Трикстер – Младенец/Девственнице и Демоническая Индивидуальность (Тень) – Анимусу/Аниме.

Еще одну оригинальную типологическую модель архетипов, активно использующуюся в маркетинге, выдвигают К. Пирсон и М. Марк [4]. Авторы в четырех квадрантах, расположенных на пересечении двух мотивационных осей – Стабильность /Масстерство и Принадлежность/Независимость четыре группы архетипов, являющиеся, по мнению авторов, наиболее важными для выполнения четырех базовых человеческих потребностей (таблица 1).

Таблица 1

Соотношение функций и видов архетипов

Мотивационные оси	Виды архетипов
Независимость, реализация	Искатель, Простодушный, Мудрец
Риск, мастерство	Герой, Бунтарь, Маг
Принадлежность, удовольствие	Славный малый, Любовник, Шут
Стабильность, контроль	Заботливый, Творец, Правитель

Схожая с классификацией К. Пирсон и М. Марк типология архетипов основанная на материале русских сказок, предлагаемая А.В. Чернышевым [5; 6]. Автор в результате многомерного контент-анализа 145 русских сказок выявил 12 сказочных персонажей, соответствующих архетипам древности: Мать (Мачеха), Левша, Царь, Богатырь, Кощей, Золотая рыбка, Солдат, Василиса Прекрасная, Черт, Дурак, Иван-Царевич, Баба-яга. Выделенные автором сказочные персонажи, были размещены автором в поле с двумя координатами (аналогичными координатам К. Пирсон и М. Марк): ось мотиваций (Стабильность и контроль, Риск и мастерство, Принадлежность и обладание, Независимость и самореализация) и ось стадий (Подготовка: Архетипы семьи, Путь: Архетипы превращений и изменений, Возвращение: Архетипы королевского двора).

Авторами настоящей работы [7] были обозначены 10 ведущих архетипов коллективного бессознательного: Великая Мать, Великий Отец, Мудрая Старуха, Мудрый Старец, Предвечная Дева, Герой, Ведьма, Враг, Божественный Ребенок, Трикстер и проведен их теоретический анализ, в результате которого все архетипы рассмотрены в двух осях: ось жизненная сфера и ось теневой/личностный аспект. Иначе говоря, для каждого архетипа были даны личностные и теневые характеристики отдельно для каждой из четырех сфер жизни человека: 1. Семья; 2. Интимная и сексуальная сфера; 3. Профессиональная сфера; 4. Сфера межличностных отношений, досуг. В итоге получилось 80 различных психологических характеристик, дающих возможность вербально описать особенности личности при доминировании того или иного архетипа и проявлению его аспектов в сознании и или бессознательном субъекта (см. [6]).

Также среди классификаций можно обозначить и сугубо гендерные типологии архетипов. Так С. Биркхойзер-Оэри [7] проводит тщательный анализ архетипического образа Великой Матери в сказках, рассматривая его на большом объеме сказочного материала и выделяя несколько типов:

- Добрая Мать, дающая изобилие и достаток, дарит жизнь и счастье, плодородную землю.
- Животворная Природа-Мать – воплощающая заботливое, ласковое и защищающее материнство, побуждает к трансформации и обновлению все живое.
- Исцеляющая Природа – Мать, главное ее свойство – сохранять и продлевать жизнь, имеющая прямое отношение к богине любви в смысле достижения целостности.
- Ужасная мать (ревнивая или злая мачеха, колдунья, баба-Яга) – архетипический образ матери, открыто демонстрирующий свои способности к разрушению, пожирающая своих детей.

Юнгианский психоаналитик Дж. Ш. Болен [8] рассматривает мужские и женские архетипы в контексте мифологии в основном греческой. Для мужских архетипов автор предлагает архетипы царя, врага, вестника, воина, любовника, ремесленника, танцора и т.д., а также подразделяет всех мужских богов на две большие группы: боги отцы и боги сыновья. Исследуя женские архетипы, она делает акцент на архетипе Мудрой Старухи, разделяя богинь по основанию мудрость: Метида – прикладная мудрость; София – духовная мудрость; Геката – интеллектуальная мудрость; Гестия – умиротворенная, зрелая мудрость. Кроме того, что Дж. Ш. Болен делит богинь по разным видам мудрости, она еще их подразделяет по архетипическим социальным ролям: мать, дочь, жена, сестра, соперница, феминистка, стратег, любовница, творец и т.д. При этом автор отмечает их психологические проблемы и сильные стороны.

Таким образом, можно говорить, что классификация архетипов осуществляется авторами на: 1) материале мифов; 2) материале сказок; 3) современные социальные роли. В этой связи, можно предположить определенной преемственности от одной системе к другой, поскольку как было доказано в исследовании Ю.М. Перевозкиной [9] мифологическая картина мира лежит в массовом сознании народа, мифы же в свою очередь

реализуются в сказках. В рамках настоящей работы мы будем рассматривать архетипы современной женщины, сопоставляя их с архетипами древности по материалам мифов и сказок.

1. Архетип Любовницы. Данный архетип может реализоваться в виде актуализации сексуальности женщины. Сексуальность включает в себя, адекватную самопрезентацию женской сексуальности, принятие своего тела и его импульсов, понимание телесных ощущений, способность к выражению и переживанию чувств, способность к переживанию удовольствия, в т.ч. и от физических контактов, осознание и проявление собственных феминных и маскулинных качеств в отношениях с партнером и т.д. Это женщины, которые уделяют большое внимание собственному телу и обнаруживают стремление к совершенству в любовных отношениях. У них присутствует неутолимая жажда любви, которой они отдаются со всей страстью. Любовница – это соблазнительница, использующая отношения для собственной выгоды. Она способна наслаждаться собственной красотой и позволяет другим любоваться ею, при этом делает для этого все что может: ходит по магазинам в поисках красивой одежды, обуви, аксессуаров. Много времени посвящает уходу за телом – посещение салонов красоты, СПА процедуры и т.д. Такие девушки предпочитают найти богатого мужа для реализации своей программы по уходу за собой, который может быть значительно старше их. Ц.П. Короленко и Н.В. Дмитриева [10] говорят об архетипе Проститутки, выражающемся в активизации антисоциальных мотиваций таких как готовности продавать себя, изменять своим убеждениям в угоду лицам или организациям с целью получения финансовой поддержки. Влияние архетипа может также выражаться в стремлении покупать лояльность, поддержку или молчание других людей для получения таким образом собственной выгоды. Описанные характеристики соответствуют архетипу Предвечной Девы (Ю.М. Перевозкина с соавторами [6]), похожи с описанием психологических характеристик греческой богини любви Афродите по Дж. Ш. Болен [8], которая способна наслаждаться удовольствием и красотой, и Персефоне – отличающейся чувствительностью, уходом в грезы. В наших исследованиях восприятия рекламы [11] было показано, что рекламные ролики женской бритвы «Венус», туалетной воды «Диор», «Гучи» и «Дики & Уайт», содержат с одной стороны женский образ искусительницы, а с другой – невинной девы. Данное позволило нам предположить, что в данных роликах могут быть задействованы архетипы Предвечной девы и ее теневой стороны – Ведьмы. В качестве сказочных персонажей можно обозначить сказочных принцесс, которые обнаруживают стремление к красоте, чувствительной и порою капризны, их целью является замужество. Проблемой в доминировании данного архетипа может выступать склонность этого типа женщин к легкомысленным поступкам и определенная неразборчивость в сексуальных связях.

2. Архетип Деловой женщины – рыночные условия открыли возможности для конкуренции женщин с мужчинами на профессиональном поприще и реализации их маскулинной потенции. Влечение к внешним атрибутам власти, должности, наградам, деньгам. Такие женщины стремятся к карьерному росту, при этом большое количество времени, уделяя работе в ущерб семье. Они часто могут не иметь семьи или семья состоит из одного ребенка, который оставлен на воспитание бабушке. На работе такие женщины проявляют свою эрудицию и ум, склонны к рациональности. В отношениях с мужчинами предпочитает доминировать, последнее слово оставляет за собой. Дж. Ш. Болен [8] описывает двух богинь с похожими психологическими особенностями: Артемида – эмоционально дистанцирована, способна намечать цели и достигать их и Афина – эмоционально дистанцирована, стратег, ясно мыслит, хорошо решает практические задачи, склонна к организации союзов с мужчинами. В плее женских архетипов древности трудно найти архетип с подобными чертами, здесь скорее наблюдается смесь муж-

Таблица 2

Архетипы современной женщины

Современный архетип	Архетип	Сказочные Персонажи		Богини	Психологические характеристики	Проблемы
		Позитивный аспект	Негативный аспект			
Женщина Мать	Великая Мать	Родная мать, царица	Мачеха	Деметра	Забота о детях	Контроль, созависимость
Домохозяйка	Великая Старуха	Бабушка, старуха-прародительница	Баба-Яга	Гестия	Создание домашнего уюта	Сложности в социальном взаимодействии
Любовница	Предвечная Дева	Принцесса	Сестра героини, русалка	Афродита, Персефона	Способность к творчеству, наслаждению, красоте	Неразборчивость в связях, несамостоятельность
Роковая женщина	Ведьма	Фея	Ведьма	Персефона	Самоанализ, эрудиция	Уход в не реальный мир
Деловая женщина	Мать/Ведьма		Мачеха/Царица, Ведьма	Афина, Артемида	Стратег, независимость, целеустремленность	Эмоциональная тупость и дистанцированность

ких архетипов (архетип Великого Отца – обладает организаторскими способностями, склонен к доминантности и архетип Героя – стремление к победе, проявляет эрудицию) и теневого аспекта архетипа Матери (тотальный контроль и подчинение) и теневого аспекта архетипа Ведьмы (использование своего опыта для оказания влияния на окружающих) [6]. Среди женских сказочных персонажей также достаточно сложно найти проявление подобных архетипических особенностей. С некоторой условностью можно обозначить дочь семилетку – девочку обладающую смекалкой и разумом, выручившую своего отца и покорившую короля своим интеллектом. Психологические проблемы, возникающие при активации данного архетипа, связаны с эмоциональной холодностью, агрессивностью, трудностью в проявлении сочувствия и т.д.

3. Архетип Роковой женщины – женщина «Вамп», женщина «Загадка». В последнее время активизировались молодежные направления типа «Готы» – женщины одеваются в черное, красят волосы в черный цвет, преобладает мрачный макияж. Такие женщины предпочитают тайну, увлекаются магией, мистикой, эмоционально дистанцированы, достаточно эрудированны, занимаются самопознанием. В отношениях с мужчинами они предпочитают тайну, соблазн, но при этом не подпускают близко к себе, либо, насытившись, «выкидывают» как ненужную вещь. Среди богинь наиболее подходящей является Персефона (богиня подземного мира) – ей свойственен уход в нереальность, потенциальные психические способности, ценит воображение и сны [8]. Архетип роковой женщины наиболее полно представлен в архетипе Ведьмы, которая соблазняет и околдовывает мужчин. При этом ей свойственна мстительность мужчине за причиненную ей обиду, она яростна и коварна, автономна и независима [6]. В сказках данный архетип выражен в таких персонажах как ведьмы, колдуньи, злые мачехи – превращающиеся в ведьм.

3. Архетип женщина Мать – женщины с головой окунающиеся в воспитание детей. Для таких женщин самое главное в жизни – это их дети, к которым они готовятся еще в период беременности: читают много и любую литературу по беременности, родам, вскармливанию и дальнейшему уходу за ребенком. У них есть на все готовые рецепты, которые они черпают из разных источников и предлагают другим матерям. Они четко знают, когда их ребенок должен есть, пить, спать – все по времени, никакой вольности и спонтанности. Такие женщины контролируют каждый шаг своего ребенка, и для них становится шоком проявление его негативизма (в этот момент возникает желание родить следующего ребенка, который полностью зависит от мамы). В общем, женщина мать полностью растворяется в своих детях и живет их жизнью, при этом испытывает крайне неприятные чувства, когда дети хотят выйти из-под ее контроля. В пантеоне греческих богов этому архетипу соответствует богиня-мать Деметра, способная проявлять заботу об окружающих, быть щедрой к ним [8]. Архетип Великой Матери является одним из древних архетипов и включает в себя большинство женских ролей, при этом имеет место заботливая мать – любит своих детей, охраняет, защищает и пожирающая мать – сверхопека детей, гиперконтроль и их подавление, впадает в ярость при неприятности ее заботы, депрессия при потере контроля [6]. Добрый, по-

зитивный аспект материнского начала проявляется через такие персонажи как Мать в сказке «Красная Шапочка», Мама, Печка, Яблоня и Речка в сказке «Гуси-лебеди», Мама в сказке «Семь воронов» и т.д. Все они помогают героям и героиням уйти от опасности, дают еду, обеспечивают благополучный исход, взамен на трудолюбие героев. Негативный аспект в сказках также необходим для развития личности, т.к. закаляет героя/героиню, через прохождение препятствий. В этом случае Великая Мать принимает в сказках образ злой мачехи, Бабы-Яги воплощающей деструктивную сторону материнского начала.

4. Архетип Домохозяйки – женщина занимающаяся домом, для нее главное, чтобы в ее доме было уютно, чисто. У нее всегда приготовлен вкусный обед, дети одеты, умыты и накормлены (хотя она и не является фонаткой материнства). Это хорошая супруга, которая знает какую одежду выбрать, для мужа, подобрать ему галстук, костюм, но при этом не вмешиваться в его дела – быть незаметной помощницей. Богиней греческого пантеона с перечисленными свойствами можно назвать Гестию – богиню домашнего очага [8], а среди древних архетипов – Мудрую Старуху, которая предпочитает заниматься домашними делами, рукоделием, вязанием, может быть хорошей супругой, но при этом старается быть незаметной, может пожертвовать своей жизнью [6]. Мы можем наблюдать образ доброй, заботливой старушки-первопредка в сказках «Красная шапочка», «Курочка Ряба», «Снегурочка» и др. Противоположный образ архетипа Великой Старухи, также распространен в русских народных сказках Баба Яга в сказке «Василиса Прекрасная», старуха в произведении А.С. Пушкина «Сказка о рыбаке и рыбке», ведьма в сказке «Гензель и Греттель», превращенная в старуху злая мачеха в сказке «Белоснежка и семь гномов», или «Сказка о мертвой царевне и семи богатырях». Как отмечает С. Биркхойзер-Оэри [7] старуха совершает зло в каких-то определенных рамках или границах, и делает все, чтобы сказочная героиня оказалась в ее власти, и была возможность угрожать ей смертью. Баба-Яга, как утверждает А. В. Чернышев [5], являет собой архетип женской мудрости, он преподносится в сказках, как вещь старуха, носительница власти.

На основе выше проведенного анализа архетипов современной женщины и их сопоставления с мифологическими богинями и сказочными персонажами была составлена следующая таблица (таблица 2).

Таким образом, на основе выше проведенного анализа архетипов современной женщины можно сказать о том, что все архетипы древности имеют место в современном мире – меняются мир, но бессознательные элементы остаются непоколебимыми. Все архетипы могут успешно сочетаться в современной женщине, и в этом случае структура ее психики будет гармоничной: женщина рождается, становится девушкой, возлюбленной, затем выходит замуж, рождает детей, заботится о доме, детях, муже, дети вырастают, она обретает мудрость, которую распространяет в мир – это череда женских архетипов, которые на протяжении всей жизни женщины обуславливают ее отношения к самой себе и к миру. В случае выраженности одного архетипа – можно говорить о «захвате» архетипом субъекта или о его доминировании, что может сопровождаться различными нарушениями в психике женщины и кризисными явлениями.

Библиографический список

1. Юнг, К.Г. Структура психики и архетипы. – М., 2009.
2. Кэмпбелл, Д. Тысячеликий герой. – М., 1997.
3. Beebe, J. Evolving the eight-function model // Bulletin of Psychological Type – 2005. – Winter 28, 4: 34-39.
4. Марк, М. Герой и бунтарь. Создание бренда с помощью архетипов / М. Марк, К. Пирсон; пер. В. Домнина, А. Сухенко. – СПб., 2005.
5. Чернышев, А.В. Русские архетипы в брендинге и эффективность рекламы: автореф. дис. ... канд. социол. наук. – Нижний Новгород, 2011.
6. Первозкина, Ю.М. / Построение конструкта для изучения доминантного архетипа / Ю.М. Первозкина, Н.В. Дмитриева, С.Б. Первозкин, Т.В. Рюмина, О.Б. Ганпанцурова // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 3.
7. Биркхойзер-Оэри, С. Мать: Архетипический образ в волшебных сказках. – М., 2006.
8. Болен, Дж. Ш. Старшие богини. Новая психология женщины. Архетипы богинь. – М., 2008.
9. Первозкина, Ю.М. Структурные трансформации психосемантических мифологических пространств личности (на примере славянской культуры) / дис... канд. психол. наук. – Новосибирск, 2009.
10. Короленко, Ц.П. Проституция: психология, психотерапия. / Ц.П. Короленко, Н.В. Дмитриева – М., 2013.
11. Дмитриева, Н.В. Категориальные оси восприятия рекламы / Н.В. Дмитриева, Ю.М. Первозкина, С.Б. Первозкин, М.С. Осколкова // Управленец. – 2013. – № 3(43).

Bibliography

1. Yung, K.G. Struktura psikhiki i arkhetypih. – M., 2009.
2. Kehmpbell, D. Tihsyachelikiy geroy. – M., 1997.
3. Beebe, J. Evolving the eight-function model // Bulletin of Psychological Type – 2005. – Winter 28, 4: 34-39.
4. Mark, M. Geroy i buntarj. Sozdanie brenda s pomothju arkhetypih / M. Mark, K. Pirson; per. V. Domnina, A. Sukhenko. – SPb., 2005.
5. Chernishev, A.V. Russkie arkhetypih v brendinge i ehffektivnostj reklamih: avtoref. dis. ... kand. sociol. nauk. – Nizhniy Novgorod, 2011.
6. Perevozkina, Yu.M. / Postroenie konstrukta dlya izucheniya dominantnogo arkhetypa / Yu.M. Perevozkina, N.V. Dmitrieva, S.B. Perevozkin, T.V. Ryumina, O.B. Ganpancurova // Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal. – 2013. – № 3.
7. Birkkhoyzer-Oehri, S. Matj: Arkhetipicheskiy obraz v volshebnykh skazkakh. – M., 2006.
8. Bolen, Dzh. Sh. Starshie bogini. Novaya psikhologiya zhenthinih. Arkhetipih boginj. – M., 2008.
9. Perevozkina, Yu.M. Strukturniye transformacii psikhosemanticheskikh mifologicheskikh prostranstv lichnosti (na primere slavyanskoy kuljturih) / dis... kand. psikhol. nauk. – Novosibirsk, 2009.
10. Korolenko, C.P. Prostituciya: psikhologiya, psikhoterapiya. / C.P. Korolenko, N.V. Dmitrieva – M., 2013.
11. Dmitrieva, N.V. Kategorialniye osi vospriyatiya reklamih / N.V. Dmitrieva, Yu.M. Perevozkina, S.B. Perevozkin, M.S. Oskolkova // Upravlenec. – 2013. – № 3(43).

Статья поступила в редакцию 12.01.14

УДК 316.722

Plaksenko A.A. RUSSIA-EURASIA AS A SPECIAL CULTURAL-GEOGRAPHICAL WORLD IN THE THEORETICAL HERITAGE OF CLASSICAL EURASIANISM. The publication throws light upon the problems of Russia-Eurasia as a special cultural-historical and geopolitical identity in the philosophy of classical Eurasianism, the aspects of its originality and its inherent features are presented. It is concluded that for the most theorists of Eurasianism Russia-Eurasia is a united powerful civilization, which is also a special cultural-geographical world.

Key words: Eurasianism, originality, Russia-Eurasia, cultural-geographical world, Russian philosophical thought.

А.А. Плаксенко, аспирантка каф. политологии Алтайского гос. университета, г. Барнаул,
E-mail: anyechka85@mail.ru

РОССИЯ-ЕВРАЗИЯ КАК ОСОБЫЙ КУЛЬТУРНО-ГЕОГРАФИЧЕСКИЙ МИР В ТЕОРЕТИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ КЛАССИЧЕСКОГО ЕВРАЗИЙСТВА

В публикации освещается проблематика России-Евразии как особой культурно-исторической и геополитической личности в философии классического евразийства, представлены аспекты ее самобытности и присущие ей черты. Делается вывод, что для основных теоретиков евразийства Россия-Евразия – это единая мощная цивилизация, являющаяся также и особым культурно-географическим миром.

Ключевые слова: евразийство, самобытность, Россия-Евразия, культурно-географический мир, отечественная философская мысль.

В современном российском обществе происходит «возрождение» идей евразийства на современном этапе. Стало насущным исследование как идейно-политической эволюции данного течения в отечественной философской мысли, так и перспектив его развития в современной России.

Евразийство – одно из наиболее мощных идейных течений в России XX века. Его центральная задача – отстаивание самобытных основ российской истории и культуры. Для евразийцев Россия – особый этнографический и культурный мир, занимающий срединное пространство Европы и Азии. Предмет данной публикации – характеристика взглядов основных представителей классического евразийства относительно России – Евразии, являющейся особым культурно-географическим миром. Актуальность настоящей статьи обусловлена значимостью проблем, поднимаемых в работах представителей классического евразий-

ства. В центре философских, политико-правовых, геополитических, культурологических, этнологических, трудов евразийских мыслителей – место и роль нашей страны в истории человечества и в истории народов, тесно связанных с судьбой России-Евразии и населяющих её территорию.

Прежде, чем перейти непосредственно к предмету нашего обсуждения, необходимо поверхностно остановиться на вопросе о том, что собой представляет собственно евразийское философское течение.

Круг причин, которые породили евразийство, достаточно широк. Согласимся с В.Я. Пашенко в том, что главной из них стала уникальность той исторической обстановки, которая сложилась в первой четверти XX столетия в мире, в Европе и в России [1, с. 3-19]. Речь идет о Первой мировой войне, падении сразу нескольких империй, две русские революции, привед-

шие к установлению нового строя – вот те факторы, что обусловили изменение интеллектуально-духовной ситуации. И привлекательность евразийства в этой ситуации объясняется, по словам Н.А. Бердяева, тем, что «это единственное пореволюционное идейное направление, возникшее в эмигрантской среде, и направление очень активное. Все остальные направления «правые» и «левые» носят дореволюционный характер и потому безнадежно лишены творческой жизни и значения в будущем. Евразийцы стоят вне обычных «правых» и «левых»... Евразийство по-своему пытается быть пореволюционным направлением, и в этом его несомненная заслуга и преимущество перед другими направлениями. Оно реалистичнее других политических направлений и может сыграть политическую роль» [2, с. 101-102]. Отметим, что вышеприведенные слова философ написал, несмотря на то, что был принципиальным противником евразийского течения.

Вообще отправной точкой евразийского учения стало ощущение русской революции как глобальной катастрофы. Во вступлении к сборнику «Исход к Востоку» сказано: «Созерцая происходящее, мы чувствуем, что находимся посреди катаклизма, могущего сравниться с величайшими потрясениями, известными в истории, с основополагающими поворотами в судьбах культуры вроде завоевания Александром Македонским Древнего Востока и Великого переселения Народов» [3, с. 6].

Сам термин «евразийство» в научной литературе трактуется неоднозначно, но, несмотря на всю эту неоднозначность, смысл всех трактовок сводится к одному: евразийство – идейное и общественно-политическое течение первой волны русской эмиграции, объединенное концепцией русской культуры как не-европейского феномена, который обладает в ряду культур мира уникальным соединением западных и восточных черт, а потому одновременно принадлежит Западу и Востоку, в то же время не относясь ни к одному, ни к другому. Данный термин также говорит о срединном между Европой и Азией континенте, где перед Россией стоит творческая миссия приобщения Европы и Азии к началу подлинной жизни [4, с. 73].

Ю.Ю. Булычев трактовал евразийство как посттрадиционную теорию самобытности России, то есть как теорию, нацеленную на осмысление и реализацию традиционных ценностей в новых интеллектуальных формах и социальных институтах [5, с. 29-65]. Мы придерживаемся данной трактовки, потому что она соответствует нашему пониманию сути евразийства.

П.Н. Савицкий писал: «Евразийцы – это представители нового начала в мышлении и жизни, это группа деятелей, работающих на основе нового отношения к коренным, определяющим жизнь вопросам, отношения, вытекающего из всего, что пережито за последнее десятилетие, над радикальным преобразованием господствовавших доселе мировоззрения и жизненного строя. В то же время евразийцы дают новое географическое и историческое понимание России и всего того мира, который они именуют российским, или «евразийским». Имя их – «географического» происхождения. Дело в том, что в основном массиве земель Старого света, где прежняя география различала два материка – «Европу» и «Азию», – они стали различать третий – срединный материк «Евразию», – и от последнего обозначения получили свое имя...» [6, с. 81].

Другой участник евразийского движения, Н.С. Трубецкой, писал следующее: «...национальным субстратом того государства, которое прежде называлось Российской империей, а теперь называется СССР, может быть только вся совокупность народов, населяющих это государство, рассматриваемая как особая многонародная нация и в качестве таковой обладающая своим национализмом. Эту нацию мы называем евразийской, ее территорию – Евразией, ее национализм – евразийством» [7, с. 300].

Отметим, что представители евразийства тяготели к различным областям конкретного знания. «В разработке концепции евразийства приняли участие этнологи, географы, языковеды, историки, правоведы и пр. Это разительно отличает евразийство от большинства идеологий, возникших в Европе между двумя мировыми войнами, – отмечает Л. Люкс. – Тут за дело взялись не дилетанты и политические доктринеры, а люди, прошедшие научную школу, владеющие искусством изощренного анализа» [8, с. 59].

Главная ценность евразийства – в идеях, одновременно оригинальных и в то же время внутренне родственных глубинным традициям русской истории и государственности. Историк

евразийства А.В. Соболев во многих своих статьях говорил о том, что «в первоначальном замысле евразийство должно было представлять собой некую «лабораторию» по выработке историко-философских и культурологических идей...» [9, с. 181]. И действительно, содержание философии классического евразийства богато всевозможными идеями, которые раскрывают главный тезис данного движения о том, что Россия – уникальное государство во всех смыслах. Здесь будут уместны следующие слова П.Н. Савицкого: «Русский мир евразийцы ощущают как мир особый и в географическом, и в лингвистическом, и в историческом, и в экономическом и во многих других смыслах. Это «третий мир» Старого Света, не составная часть ни Европы, ни Азии, но отличный от них и в то же время им соразмерный» [10].

В обширном идейном массиве представителей классического евразийства отдельно выделим одну концепцию и назовем «*Россия-Евразия как особая культурно-историческая и геополитическая личность*». Рассмотрим ее более детально посредством выделения *аспектов самобытности* России-Евразии.

Надо заметить, что актуальность проблемы «Россия-Евразия» в 20-е годы XX века была связана с тем обстоятельством, что, живя за рубежом, русская эмиграция видела Запад без прикрас. Можно утверждать, что это стало определяющим фактором того, что для многих представителей интеллектуальной элиты русского зарубежья, западничество перестало быть привлекательным. С.М. Соколов считает, что, по общему мнению исследователей, евразийское учение стало... реакцией на разочарование Западом [11].

Н.С. Трубецкой определил Евразию как «географическое, экономическое и историческое целое» [7, с. 303]. Россия-Евразия – геополитическая, культурная и этнопсихологическая система, самобытная относительно сообществ Востока и Запада. Это основополагающее концептуальное понятие философии евразийства. Данная идея определяла Россию как «развивающуюся своеобразную культуру-личность», которая, осуществляя себя, осуществляет общечеловеческую «историческую миссию» и, «притязает еще на то, что ей в нашу эпоху принадлежит руководящая и первенствующая роль в ряду человеческих культур» [12, с. 259]. П.Н. Савицкий писал по этому поводу: «Русский мир евразийцы ощущают как мир особый и в географическом, и в лингвистическом, и в историческом, и в экономическом и во многих других смыслах» [10].

Россия-Евразия самобытна. Самобытность России-Евразии в учении классиков евразийства следует обосновать посредством следующих аспектов: политического, религиозно-духовного, этнопсихологического и экономико-географического.

Политический аспект самобытности России-Евразии, согласно трудам основоположников евразийства, заключается в том, что истоки политического единства Евразии философы усматривали в монгольской империи, империи Чингисхана. Данную проблему в свое время рассматривали Н.С. Трубецкой, П.Н. Савицкий, Г.В. Вернадский. По их мнению, именно монголы положили начало единству Евразии и заложили основы ее государственного и политического строя. Татаро-монголы также сформулировали историческую задачу Евразии, положив начало ее политической консолидации и самобытности ее государственно-политического строя. Согласно Н.С. Трубецкому, татаро-монгольской политической идее русская мысль дала только христианское обоснование, и, следовательно, «сила горения русского религиозно-национального чувства переплывала северо-западный улус монгольской монархии в московское царство, в котором монгольский хан был заменен православным русским царем» [13, с. 24]. В работе «Наследие Чингисхана. Взгляд на русскую историю не с Запада, а с Востока» Н.С. Трубецкой подчеркивал, что в империи Чингисхана евразийский культурный мир впервые предстал как целое. В данной работе говорится, что «великий Чингисхан», в процессе завоевания Евразии, государственно ее объединил, «совершил дело исторически необходимое и осуществлял вполне реальную, самой природой поставленную историческую задачу» [14, с. 237].

Другой представитель евразийства П.Н. Савицкий в статье «Степь и оседлость» писал: «Велико счастье Руси, что в момент, когда в силу внутреннего разложения она должна была пасть, она досталась татарам и никому другому. Татары «нейтральная» культурная среда, принимавшая «всяческих богов» и терпевшая любые культуры, пала на Русь как наказание Божие, но не замутила чистоты национального творчества. Если бы Русь досталась туркам, заразившимся «киранским фанатиз-

мом и экзальтацией», ее испытание было бы многожды труднее и доля горше. Если бы ее взял Запад, он вытянул бы из нее душу... Татары не изменили духовного существа России; но в отличительном для них в эту эпоху качестве создателей государств, милитарно-организующихся силы они, несомненно, повлияли на Русь» [12, с. 60].

Религиозно-духовный аспект самобытности России-Евразии заключается в том, что религиозной основой евразийского культурного общества было признано Православие, которое было понято как высшее и единственное исповедание христианства. Православная традиция исходит из органического единства веры, мысли и жизни, поэтому государство и культура – начальный материал своего церковного бытия, то есть «они есть то, что может и должно стать Церковью, что становится Церковью» [15, с. 28]. Россия-Евразия евразийцами была истолкована как культурно-исторический регион, который тяготеет к Православию как к своему религиозному центру, способного породить специфические формы православного единства. По мнению Ю.Ю. Булычева, духовная самобытность России-Евразии определялась как «симфонически-личная индивидуализация Православной церкви и культуры» или как симфония национально самобытных православных церквей и культур евразийских народов под руководством развитого русского Православия [5, с. 29-65].

Этнопсихологический аспект самобытности России-Евразии заключается в том, что этнической основой евразийского мира, по мнению Н.С. Трубецкого, является симбиоз славянского и туранского элементов, осуществившемся при распространении русского народа на Восток и его смешении с туранскими племенами. Таким образом, сложилась оригинальная славяно-туранская общность, с сильными чертами устойчивости, выносливости и консервативности, но в то же время обладающая сознанием относительности исторических форм традиции [16, с. 50].

Что же касается *экономико-географического аспекта*, то подобные начала самобытности России-Евразии выявлялись и формулировались П.Н. Савицким, который указывал, что Россия, в отличие от европейских и азиатских стран, распростерлась на континентальных землях, далеко от морей и океанов, поэтому совершенно неконкурентоспособных в мировой торговле. Так как издержки сухопутного транспорта во много раз превышают издержки морского, евразийское хозяйство может развиваться только в качестве единой целостной системы, регулируемой государством. Гарантом целостности и интегрированности евразийского пространства должно служить сильное цент-

рализованное государство, препятствующее обособлению приморских окраинных районов, хозяйственному удушению континента и превращению его в придаток морской экономики [3, с. 105-106].

По убеждению мыслителей евразийства, Евразия в своих границах приблизительно совпадает с Россией. Необходимость различать в пределах территории Старого Света не два, как делалось традиционно, а три материка, не была открытием евразийцев. Это утверждение высказывалось и раньше, в частности, профессором В.И. Ламанским в 1892 году, который и ввел в русский язык термин «Евразия» [17]. А впервые термин «Евразия» введен А. Гумбольдтом, который обозначил им всю территорию Старого Света: Европу и Азию.

Европа, Азия и Евразия у евразийства – географические понятия, своеобразные «географические миры». П.Н. Савицкий писал: «Поскольку мы приписываем понятиям «Европа» и «Азия» также некоторое культурно-историческое содержание, поэтому обозначение «Евразии» приобретает значение сжатой культурно-исторической характеристики» [18, с. 78]. Евразия составляет особый мир, географически отличный как от стран, лежащих к западу, так и от стран, лежащих к востоку и юго-востоку от него. Евразия состоит из тундровой, лесной, степной и пустынной полос, непрерывно тянущихся с запада на восток, пересекаемых системами больших рек и с преимущественно широтным простираем горных хребтов. Она характеризуется отсутствием выхода к открытому океану и отсутствием типичной для Западной Европы, Восточной и Южной Азии изрезанной береговой полосы. Климат Евразии не морской, а континентальный, с резкими температурными колебаниями между зимой и летом. Таким образом, она представляет собой географическое единство, обособленное от Европы и Азии, целостное «месторазвитие», «географический индивидуум», где Россия-Евразия выступает как центр Старого Света. Вводя в научный оборот термин «Россия-Евразия», П.Н. Савицкий подчеркивал континентальность России и ее отличие от океанических цивилизаций.

Таким образом, для евразийцев Россия – это не просто страна в ряду других крупных стран Европы и Азии. Для них Россия-Евразия – это единая мощная цивилизация, являющаяся также и особым культурно-географическим миром. Не случайно одним из ключевых тезисов теории евразийства является утверждение о том, что Россия – это особый этнокультурный мир, самобытный, самодостаточный с точки зрения и географии, и экономики, и культуры, и исторического и языкового развития, название которому – «Евразия».

Библиографический список

1. Пашенко, В.Я. Евразийству – 80 лет // Вестник Московского университета. – 2001. – № 4. – Сер. 7. Философия.
2. Бердяев, Н.А. Евразийцы // Путь. – 1925. – № 1.
3. Исход к Востоку. Предчувствия и свершения. Утверждение евразийцев. – София, 1921.
4. Евразийская хроника. – Париж, 1926. – Вып. 5.
5. Булычев, Ю.Ю. Россия, русский народ и евразийство // Русская культура и культура России: сборник статей. – СПб., 2001.
6. Савицкий, П.Н. Евразийство // П.Н. Савицкий. Континент Евразия. – М., 1997.
7. Трубецкой, Н.С. Общевеэвразийский национализм // Наследие Чингисхана: взгляд на русскую историю не с Запада, а с Востока. – М., 2012.
8. Люкс, Л. Евразийство и консервативная революция // Вопросы философии. – 1996. – № 3.
9. Соболев, А.В. Полюса евразийства // Новый мир. – 1991. – № 1.
10. Савицкий, П.Н. Евразийство как исторический замысел // П.Н. Савицкий. Континент Евразия. – М., 1997.
11. Соколов, С.М. Философия русского зарубежья. Евразийство: монография. – Улан-Удэ, 2003.
12. Мир России – Евразия. Антология. – М., 1995.
13. Трубецкой, Н.С. Наследие Чингисхана. Взгляд на русскую историю не с Запада, а с Востока. – Берлин, 1925.
14. Трубецкой, Н.С. Наследие Чингисхана. – М., 1999.
15. Евразийство. Опыт систематического изложения. – Евразийское книгоиздательство, 1926.
16. Трубецкой, Н.С. К проблеме русского самопознания. – Евразийское книгоиздательство, 1927.
17. Ламанский, В.И. Три мира Азийско-Европейского материка. – СПб., 1892.
18. Русский узел евразийства. Восток в русской мысли: сборник трудов евразийцев, 1997.

Bibliography

1. Pathenko, V.Ya. Evraziystvu – 80 let // Vestnik Moskovskogo universiteta. – 2001. – № 4. – Ser. 7. Filosofiya.
2. Berdyaev, N.A. Evraziytsy // Putj. – 1925. – № 1.
3. Iskhd k Vostoku. Predchuvstviya i sversheniya. Utverzhdenie evraziycev. – Sofiya, 1921.
4. Evraziyskaya khronika. – Parizh, 1926. – Vihp. 5.
5. Bulihchev, Yu.Yu. Rossiya, russkiy narod i evraziystvo // Russkaya kuljtura i kuljtura Rossii: sbornik statej. – SPb., 2001.
6. Savickij, P.N. Evraziystvo // P.N. Savickij. Kontinent Evraziya. – M., 1997.
7. Trubeckoj, N.S. Obtheevraziyskiy nacionalizm // Nasledie Chingiskhana: vzglyad na russkuyu istoriyu ne s Zapada, a s Vostoka. – M., 2012.
8. Lyuks, L. Evraziystvo i konservativnaya revolyuciya // Voprosih filosofii. – 1996. – № 3.
9. Sobolev, A.V. Polyusa evraziystva // Novihy mir. – 1991. – № 1.
10. Savickij, P.N. Evraziystvo kak istoricheskiy zamihsel // P.N. Savickij. Kontinent Evraziya. – M., 1997.
11. Sokolov, S.M. Filosofiya russkogo zarubezhija. Evraziystvo: monografiya. – Ulan-Udeh, 2003.
12. Mir Rossii – Evraziya. Antologiya. – M., 1995.

13. Trubeckoyj, N.S. Nasledie Chingiskhana. Vzgljad na russkuyu istoriyu ne s Zapada, a s Vostoka. – Berlin, 1925.
14. Trubeckoyj, N.S. Nasledie Chingiskhana. – М., 1999.
15. Evraziysjstvo. Opiht sistematičeskogo izložheniya. – Evraziyskoe knigoizdatel'stvo, 1926.
16. Trubeckoyj, N.S. K probleme russkogo samopoznaniya. – Evraziyskoe knigoizdatel'stvo, 1927.
17. Lamanskiy, V.I. Tri mira Aziysko-Evropeyskogo materika. – SPb., 1892.
18. Russkiy uzel evraziysstva. Vostok v russkoy mihsl: sbornik trudov evraziyscev, 1997.

Статья поступила в редакцию 13.01.14

УДК 159.9

Alexandrovskaya V.N. **CULTURAL NATURE AND MULTIFUNCTIONAL ORGANIZATION OF IDEAL IMAGE.** This article researchers a relation between ideal image and culture as a psychic reflection. Author considers that culture is an immanent source of ideal image. In the framework of culture performance of man forms about life, reality, society. Ideal image – is a level of development of person, its intellect and psychic. Author considers a system of inner potentials of the ideal images, their multifunctional organization.

Key words: ideal, image, culture, multifunctional organization.

В.Н. Александровская, зав. каф. философии и социально-гуманитарных дисциплин Донецкого национального медицинского университета им. М. Горького, г. Донецк, E-mail: alexandrovskaya_prof@ukr.net

КУЛЬТУРНАЯ ПРИРОДА И ПОЛИФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ИДЕАЛЬНОГО ОБРАЗА

Данная статья исследует связь идеального образа и культуры как психического отражения. Автор утверждает, что культура – это имманентный источник идеального образа. В рамках культуры формируется представление человека о жизни, реальности, обществе. Идеальный образ – это уровень развития личности, её интеллекта и психики. Автор рассматривает систему внутренних потенциалов идеального образа, их полифункциональную организацию.

Ключевые слова: идеал, образ, культура, полифункциональная организация.

Проблема синтеза культуры и идеального образа достаточно широко исследуется как в отечественной, так и зарубежной литературе. Теоретическое изучение проблемы продиктовано сложностью и многовекторностью самого идеального образа, что в практической психологии фиксируется также сложными психическими репрезентациями личности в социуме. Кроме того, полифункциональная организация идеального образа личности объективно детерминирована индивидуальной и общественной культурой. Это интеграция двух сложных явлений – культуры и идеального образа – является имманентным источником культурогенеза человека в обществе, его социализации и социальной адаптации. В связи с этим цель нашего исследования – в общих чертах представить концептуальные контуры этой взаимосвязи. Задача работы – дать внутренние векторы этого синтеза.

В истории отечественной философии проблемами культуры занимались: В.И. Ключевский, С.М. Соловьев, С.Т. Аксаков, А.С. Хомяков, И.В. Киреевский, Вл. Соловьев, П.А. Флоренский, Н.А. Бердяев, Н.Я. Данилевский, С.Л. Франк, В.В. Розанов, А.Ф. Лосев и др.

В советский период нашей истории культурологическая методология научного анализа развивалась московской и ленинградской школами: А.И. Арнольдов, С.Н. Артановский, Э.А. Баллер, В.С. Библер, Б.С. Ерасов, Н.С. Злобин, В.В. Иванов, С.Н. Иконникова, М.С. Каган, М.С. Козлова, С.Б. Крымский, М.В. Попович, В.Л. Рабинович, М.С. Глазман, В.Ж. Келле, М.Я. Ковальзон, В.Е. Кемеров, И.А. Майзель, В.М. Межуев, Н.В. Мотрошилова, С.Н. Плотников, В.С. Степин, В.Н. Толстых, И.Т. Фролов и др. Тартуская школа представлена Ю.М. Лотманом и др. Представители ереванской культурологи – Э.С. Маркарян, К.А. Свасьян и др. Ростовская школа культурологии – это, прежде всего, М.К. Петров, Ю.А. Жданов, В.Е. Давидович, Е.Я. Режабек.

В более позднее время концепцию и методологическую парадигму культуры развивали: А.Ф. Лосев, А. Мень, Л.С. Васильев, Л.А. Седов, А.Н. Ерыгин, И.С. Кон, В.Ф. Асмус, А.С. Богомолов, А.И. Зайцев, Л.М. Косарева, Н.Ф. Федоров, К.Э. Циолковский, В.И. Вернадский, А.Л. Чижевский, Д.С. Лихачев, М.М. Бахтин, Н.И. Конрад, С.С. Аверинцев, А.С. Ахизер.

В наше время культурные детерминанты в развитии личности представлены следующим образом: А.А. Гостев («Психология вторичного образа», 2007); С.Э. Поляков («Феноменология психических репрезентаций», 2011); Э.А. Костандов («Психофи-

зиология сознания и бессознательного», 2004); А. Куальано («Знаки и символы», 2006); П. Кюглер («Психические образы как мост между субъектом и объектом», 2007); Ю.М. Лотман («Семносфера», 2004); В.В. Любимов («Психология восприятия», 2007); Д. Мацумото («Психология и культура», 2002); М. Мерло-Понти («Феноменология восприятия», 1999); У. Найссер («Перцептивный цикл. Схемы и их функции», 2005); В.В. Налимов («Спонтанность сознания: вероятностная теория смыслов и смысловая архитектура личности», 2006); С. Неретина, А. Огурцов («Пути к универсалиям», 2006); В.Ф. Петренко («Основы психосемантики», 2005); С.И. Розум («Психология социализации и социальной адаптации человека», 2006); С.Д. Смирнов («Психология образа: проблема активности психического отражения», 1985); В.В. Столин, А.П. Намина («Психологическое строение образа мира и проблемы нового мышления», 1988); Р. Холт («Образы: возвращение из изгнания», 1981); Н.Н. Хомский («Современные исследования по теории врожденных идей», 2004); Р. Эммонс («Психология высших устремлений. Мотивация и духовность личности», 2004); К. Ясперс («Общая психопатология», 1997); Л. Уайт («Наука о культуре», 1987); А. Моль («Социология культуры», 1980) и др.

Как показывают исследования культуры – это способ личностной саморегуляции человека в обществе. В связи с этим культура позволяет человеку развивать внутренний мир и представить его в поведении, поступках, действиях. Функции внутренней культуры личности участвуют в её развитии: оперативно реагировать на социальные требования; осознавать моральный, политический и эстетический смысл социальных требований; принимать решения; позволяют делать нравственный выбор.

При этом социальные требования не могут полностью регулировать поведение человека, этим регулятором является культура.

Культурный человек имеет богатый внутренний мир, осознает материальные ценности лишь как средство. Культурологи отмечают, что материальные и духовные ценности не автономны и самостоятельны, а определяются чем-то третьим (культурой). Культура – это мера развития человека и человечества. Культура – это деятельность. Культура обеспечивает гуманизацию образовательного компонента образа – Я личности. Культура обеспечивает переориентацию обучения на гуманитарные потребности в менталитете личности. Культура формирует гуманитарный базис образа личности. Культура обеспечивает

связь личности с целостной общественной культурой, имеющей творческий и конструктивный вектор развития. Культурное развитие личности позволяет видеть проблемный характер жизни и ориентироваться в нем. Культурное развитие личности формирует полифонизм образа – «Я». Многовариантность культурного развития личности обеспечивает ей социальную самореализацию. Культурная воспитанность и развитость личности обеспечивает ей адекватную рефлексии окружающего мира. Культурная сформированность личности – это «Глобальная матрица» мировоззренческого развития личности. «Культура» – это поклонение, почтение, почет, культ. И социально, и психофизиологически эти феномены всегда были представлены в форме идеального образа. Поэтому связь культуры и идеальных образов – прямая и естественная. Культурным переосмыслением, самоосмыслением собственного самосознания занимается более высокоразвитая «Я»-концепция личности. Культура – это историческое развитие разума (Ф. Ницше). Культура, потенциально обеспечивающая формирование прекрасного, формирует «волю к жизни» (Ф. Ницше). Культурное представительство в образе Я-личности поднимает личность над хаосом. Структура культурного образа – религия, мораль, эстетика, этика и др. Без культурного формирования Я-образа можно говорить о его «дикости». Культурное развитие личности олицетворяется с ее цивилизованностью. Поэтому изучить идеальный образ сознания личности – это изучить его культуру (культурную наполненность, культурную матрицу). К.Юнг писал: «Архетипы культуры заложены в психике человека, в ее наиболее глубоких слоях – коллективном бессознательном. Архетипы, проецируясь на внешний мир, определяют своеобразие культуры» [1, с. 42]. По мнению Г.В. Драча «важнейшей является идея Юнга о сакрализации на действенном способе формирования реальной культуры: ценности и установки того или иного типа культуры освящаются в коллективном сознании, переносятся на него из бессознательного, воспринимаются как священные ценности, не подлежащие критике» [1, с. 42]. Г.В. Драч отмечает: культура – это «ценность, смыслообраз, из которого вырастают все модусы человеческого существования» [1, с. 42]. Идеальные образы содержат гуманитарную аксиологию, несут в себе «тайное образное мировидение», обеспечивает онтологический поиск в жизни. Гуманистическое знание есть культивирование человека, его «образа-Я», идеальных образов в целом. «Универсалия человека живет в непрерывно сменяющихся культурных ликах человечества» » [1, с. 43]. Культура – это не только то, что существует вокруг, но и то, что имеет для нас значение, смысл, символ, образ сущего, ценности, образ ценностного и значимого. Ученые фиксируют личностный характер воспроизводства культурных ценностей.

Задача культурного воспитания – построить «генетику» культуры в образе-Я личности и тем самым сформировать определенную индивидуальную платформу видения окружающего мира, его прогнозирования и управления им. Данная задача должна развернуться на решении программы, связанной с социокультурным наследованием: 1) открытие того «культурного гена», «генетического кода» того культурного содержания личности как базисных структур Я-концепции личности, ответственных за сохранение и поколенческую трансформацию общечеловеческого опыта. 2) В случае «культурного отклонения» от поколенческой традиции изучить факторы мутационного воздействия на межпоколенческую линию культуригенеза. 3) Изучение суммарных отклонений от передаваемой культуры, причин мутаций в «культурном коде», передаваемом из поколения в поколение.

Подобная задача и программа культуригенеза идеального образа говорит о его синтетическом характере, формирующем образ деятельности в социуме. Поэтому задачей научного анализа является культуропсихологическая реконструкция идеального образа, охватывающая сферу семиотического анализа, дешифровки знаковых систем, что обеспечивает концептуальный тип формулирования и анализа объекта исследования.

В связи с исходным определением культуры («возделывание», «окультуривание») идеальные образы личности – это «обработанная», «очеловеченная», «окультуриванная» природа. И чем больше культурное содержание развито и вложено в идеальный образ, тем больший культурный смысл личность способна отражать в окружающем мире.

Наряду с предметным миром культуры и самим человеком к культуре относится «заученное поведение», «комплекс образов поведения», «совокупность образцов, определяющих жизнь»,

то есть, деятельностный фактор в жизни индивида [1, с. 57]. В этом случае культура образа – это способ освоения действительности, общечеловеческий культурный механизм существования, приемы и способы получения культурной информации от поколения к поколению. Иными словами «культура характеризует обновляющееся бытие человека» [1, с. 53]. В идеальном образе культура выполняет функцию «самовозобновляющейся субстанции», формируя Я-концепцию личности. Культура – это способ передачи социального опыта. К социальному опыту, на наш взгляд, относится и сама передача присущих данному роду идеальных образов как семейных архетипов. «Видимо, – пишут философы, – культура в этом плане – это уровень отношений, которые сложились в коллективе, те нормы и образцы поведения, которые освящены традицией, обязательны для представителя данного этноса и различных его социальных слоев. Культура предстает формой трансляции (передачи) социального опыта через освоение каждым поколением не только предметного (в первую очередь предметы производства) мира культуры, навыков и приемов технологического отношения к природе, но и культурных ценностей, образцов поведения, причем регулирующая социальный опыт роль культуры такова, что она формирует устойчивые художественные и познавательные каноны, представление о прекрасном, видение природы во всех этнических особенностях и колорите этого опыта» [1, с. 54].

Культура для человека – это тот «единый космос», в котором находится человек и формируется личность с ее мировоззрением – ценностными установками, идеалами, социально-духовными нормативами, мотивациями и т.п. На основе этого культурного фундамента («культуральной психики» – по Л.С. Выготскому) вызываются психические архетипы. Возможно этот процесс «первоначально не выражен на понятийном уровне», но «он присутствует в массовой психологии и определяет всю человеческую деятельность, ее цель, средства и результат». И далее: «Это исходное состояние коллективной (и, естественно, индивидуальной) психологии реализуется и преобразуется в способы освоения действительности. Человек как носитель культуры наследует, таким образом, национальное достояние, опыт взаимодействия человека с природой. Другое дело, что такие особенности происходят в процессе деятельного (а не пассивно-созерцательного) отношения к миру, усвоения определенной роли в семье, в обществе» [1, с. 55].

Чтобы работал механизм наследования из поколения в поколение культурных ценностей, необходимо включить сакральный механизм, который обеспечивал бы культурно-наследственную устойчивость. По мнению культурологов в рамках культуры такое освященное место занимает традиция. Нам думается, что чисто методологически весьма разумно отдать традиции это сакральное (освященное) место хотя бы потому, что она объединяет культуру рода и всего человечества в веках. Традиция по праву заслужила сакрального статуса, так как она сохраняет культуру – ее ценности, символы, знаки и образы. В связи с этим, пишут ученые, «традиция как способ сохранения культуры показывает, что культура – это не только и не столько результат человеческой деятельности, сколько способ этой деятельности, способ человеческой жизни в целом. В этом смысле можно говорить об «окультуренности» человека в исторических формах его существования благодаря сохранению традиций и, наоборот, разрыв культурных связей и традиций грозит крахом народной культуры. Традиция конкретизирует социальный опыт и уровень развития, которого достигло общество во взаимоотношениях с природой, что может проявляться в наличии конкретных традиций: в традиционных ремесленных промыслах, в художественном творчестве» [1, с. 55-56].

Все вышесказанное говорит о том, что традиция, как культурный феномен высокого (освященного) уровня, формирует не только онтологический процесс жизни, но и представление о ней из поколения в поколение, осуществляет межпоколенческую трансформацию образа и образа жизни со всей системой веками выработанных ценностей. Как отмечают культурологи «культура – традиции, нормы и обычаи», это «система, обеспечиваемая способом перенесения духовности человека на весь уклад его жизнедеятельности» [1, с. 57].

Подобным образом культура превращается в способ личностной регуляции, она позволяет человеку формировать и развивать внутренний мир и строить свое социальное поведение. Именно культура, а не социальные требования, регулирует поведение человека. По мнению культурологов даже природные потребности человека тоже опосредованы культурой.

Поскольку человек – это существо социальное, то удовлетворяет он свои потребности в обществе. А поскольку, руководствуясь моральным контролем и табу, человек должен держать в сознании образ «должного», «дозволенного», «не осуждаемого», то он удовлетворяет свои потребности культурой того общества, в котором он живет. Каждый шаг человека в обществе есть ценностный выбор. И, живя в этом обществе, человек имеет представление и образ этого общества и мира.

Человек сформирован определенной культурой, он есть ее продукт. А сама культура, как способ внутренней регуляции, требует рефлексии. Однажды родившись в данной культуре, человек формирует свое знание и представление о ней. На этой основе его внутренний мир пронизан представлениями и восприятием внутренней культуры этого мира, в возникающих идеальных образах. Быть имманентным носителем определенного социокультурного и традиционного духовно-нравственного образа того социума, в котором человек сформировался, это значит занять позицию своего отношения к миру. Ученые предупреждают: «Если человек только потребляет, он скатывается к простейшим потребностям, культурно «умопостигаемые образы». Потребительское отношение к культуре – это репродукция, повтор, пользование произведенным. Только в сфере культуры личность может себя реализовать. Можно сказать, идеальные образы, формируемые в определенной культуре, это «умопостигаемые образы». Человек опирается на общепринятые культурно-духовные образцы и «образцы» действий и социального поведения. Знание каждым человеком этих образцов позволяет строить адекватное поведение в социуме. Образец выступает схемой социального поведения человека. И, как отмечают исследователи, «существование и следование образцам свидетельствует об определенной устойчивости жизни, ее порядке, регулярности, упорядоченности ее течения» [1, с. 63]. В культуре формируются слагаемые личности, ее Я-концепция, мировоззрение, поведение. Такова культурная природа идеального образа, детерминирующая весь его онтологический процесс существования личности.

Культура как феномен – это сложное явление. Подобная культурная детерминация идеального образа породила и его полифункциональную организацию.

Сложность исследуемой проблемы в том, что имеется в виду две субъективности – пространство культурного сознания личности и пространство идеальных (психических) образов личности. Между ними сложное взаимодействие и взаимовлияние.

Кризис в культурном наполнении сознания личности приводит к его деформации, так как издавна означает распад всей мировоззренческой формы сознания – распад в системе ценностей, в системе взглядов, в системе принципов и норм поведения, а также мотиваций поступков. Наши исследования показывают, что осмысление этой субъективности может идти только с позиции ее культурного осмысления. Культура генерирует структуры этой имманентной субъективности психики, придавая ей индивидуальный культурогенез, изменяя ее в культурном направлении. Суть этих изменений – в переходе от простой рефлексии окружающего мира к его пониманию, от символической представленности культуры в психике человека к ее системной детерминации культурой, от способности ощущать культурный дефицит в собственном самосознании до самоанализа внутреннего культурного кризиса, обуславливающего негативные последствия в психических процессах и состояниях человека и, как следствие, в когнитивно-поведенческой сфере, в сфере здоровья и т.п. Поэтому исключение подобных последствий возможно только на путях моделирования культурогенеза в формировании сознания личности, его прогнозирования и моделирования в процессе воспитания.

В науке есть такой термин, как «полевая антропология». Думается, что «полевой культурогенез» сознания индивида вполне может быть определенной концептуально-методологической парадигмой в исследовании связи культуры и психики в развитии личности, в формировании, в частности, идеальных образов.

Вся философия культуры и общенаучная методология культурдетерминистских исследований говорит о том, что культурное разрушение, культурная деструкция любых систем ведут к их деформациям, разрушению, к патогенезу. Это касается и общественных систем, и биоорганизмов, и психики. При этом ученые отмечают культурное многообразие форм организации человечества, различное культурное отношение к собственному биоорганизму, различную культурную наполненность воспитания личности, ее сознания и психики в целом. От дефицита культурного развития погибали даже человеческие цивилизации. Такие же последствия характерны в случае культурного дефицита и физического здоровья, и психического здоровья. Культура выступает рафинированным репрезентантом этих систем, формируя отношение к миру.

Психологические исследования показывают, что идеальные образы как психический феномен полифункционально организованы. Психическое – это один из уровней живой материи. Оно онтологически с нею взаимосвязано, структурно-функционально организовано, это многомерное и динамичное явление, имеющее уровневую организацию и системообразующие факторы. Это позволяет психике обеспечивать единство не только индивидуальных качеств биоорганизмов, но и объединить материальный мир, участвуя в отражении действительности, будучи функцией мозга, регулятором природного и социального, сознательного и бессознательного. Все это осуществляется через психические процессы, состояния и свойства. Не последнюю роль в этой взаимосвязи окружающего мира и психики играют идеальные образы.

Идеальные образы в научной психологии относятся к феноменологии психических репрезентаций. В связи с этим в литературе отмечают природу и организацию идеальных образов: «оптический образ», «визуальный образ», «образ воображения», «образ представления», «образ восприятия», «слуховой образ», «осознательный образ», «вкусовой образ», «обонятельный образ», «вербальный образ», «образ памяти» и др. [2, с. 104-108].

Как видим, идеальные образы вплетены в психическое пространство человека сполна и, как мы указывали выше, функционируют в нем в соответствии с их культурным наполнением. Например, С.Л. Рубинштейн, исследуя воображение, связывал его с способностью и эволюционной необходимостью находиться в креативном процессе, творить новое. На основе имеющихся у человека идеальных образов воображение, основываясь на образах памяти, творчески преобразовывает действительность. Образы воображения связаны с эмоциональной сферой и когнитивной системой и в зависимости от степени их культурной развитости участвуют в функционировании механизмов восприятия, представлений и мышления. При этом включается функция постоянного переосмысления, которое само является следствием культурного развития личности.

Л.М. Веккер предложил классификацию видов воображения и тем самым отразил уровни психической репрезентативности познавательных процессов: а) сенсорно-перцептивное воображение (зрительное, слуховое, двигательное, пространственное); б) словесно-логическое как элемент мышления; в) эмоциональное [3, с. 72].

Таким образом, знакомство с концепциями, методологией психологии, с её технологическим потенциалом в развитии личности позволяет нам сделать ряд выводов.

Во-первых, синтез двух сложных феноменов – культуры и психики – это естественное явление в живой материи, его взаимодетерминанты объективны и их научный анализ закономерен.

Во-вторых, идеальные образы личности формируются в рамках этого взаимообусловленного синтеза и свидетельствуют о культурной динамике и личности, и общества.

В-третьих, актуальность данной проблематики не вызывает сомнения и в условиях общественного прогресса требует своего дальнейшего изучения.

Библиографический список

1. Учебный курс по культурологии / под ред. Г.В. Драч. – Ростов-на-Дону, 1997.
2. Поляков, С.Э. Феноменология психических репрезентаций. – СПб., 2011.
3. Веккер, Л.М. Психологические процессы: в 3 т. – Л., 1981. – Т. 3. Субъект. Переживание. Действие. Сознание.
4. Сидорова, В.А. Культура образа. Кросс-культурный анализ образа сознания. – Харьков, 2012.
5. Гостев, А.А. Психология вторичного образа. – М., 2007.
6. Мацумото, Д. Психология и культура. – СПб., 2002.
7. Петренко, В.Ф. Основы психосемантики. – СПб., 2005.

8. Сартр, Ж.-П. Воображаемое. Феноменологическая психология воображения.- СПб., 2002.
9. Холт, Р. Образы: возвращение из изгнания // Зрительные образы: феноменология и эксперимент. – Душанбе, 1981. – Ч. 1.
10. Ясперс, К. Общая психопатология. – М., 1997.

Bibliography

1. Uchebniy kurs po kulturologii / pod red. G.V. Drach. – Rostov-na-Donu, 1997.
2. Polyakov, S.Eh. Fenomenologiya psikhicheskikh reprezentatsiy. – SPb., 2011.
3. Vekker, L.M. Psikhologicheskie processy: v 3 t. – L., 1981. – T. 3. Subjekt. Perezhivanie. Deystvie. Soznanie.
4. Sidorova, V.A. Kul'tura obraza. Kross-kul'turniy analiz obraza soznaniya. – Khar'kov, 2012.
5. Gostev, A.A. Psikhologiya vtorichnogo obraza. – M., 2007.
6. Macumoto, D. Psikhologiya i kul'tura. – SPb., 2002.
7. Petrenko, V.F. Osnovih psikhosemantiki. – SPb., 2005.
8. Sartr, Zh.-P. Vooobrazaemoe. Fenomenologicheskaya psikhologiya vooobrazeniya.- SPb., 2002.
9. Kholjt, R. Obrazhi: vozvratshenie iz izgnaniya // Zritel'nihe obrazhi: fenomenologiya i ehksperiment. – Dushanbe, 1981. – Ch. 1.
10. Yaspers, K. Obthaya psikhopatologiya. – M., 1997.

Статья поступила в редакцию 26.01.14

УДК 159.9. + 316.6

Andronnikova O.O. RELATIONSHIP CHILDHOOD EXPERIENCES WITH THE FORMATION OF THE SELF-CONCEPT OF VICTIM TYPE. The article covers the main theoretical approaches to understanding the human self-construction, the factors influencing on the features of the formation of self- construction in different age periods. The specificity of the influence of the experience of negative experiences on the formation of the self- construction of the victims type.

Key words: self- construction, experience negative emotions, victimhood.

О.О. Андронникова, канд. психол. наук, доц., декан факультета психологии,
Новосибирский гос. педагогический университет, г. Новосибирск, E-mail: andronnikova_69@mail.ru

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПЕРЕЖИВАНИЯ ДЕТСТВА С ФОРМИРОВАНИЕМ Я-КОНЦЕПЦИИ ВИКТИМНОГО ТИПА

В статье раскрыты основные теоретические подходы к пониманию Я-концепции человека, выделены факторы, влияющие на особенности формирования Я-концепции в разные возрастные периоды. Определена специфика влияния опыта негативных переживаний на формирования Я-концепции виктимного типа.

Ключевые слова: Я-концепция, опыт негативных переживаний, виктимность.

Проблема формирования Я-концепции (self-construction) человека, особенно ее деструктивных форм, и факторов детерминации является одной из центральных проблем психологии. В настоящее время представлено достаточно много исследований посвященных изучению специфики формирования различных типов Я-концепции и детерминирующих ее особенности факторов. Актуальность предпринятого нами исследования определяется необходимостью теоретического осмысления специфики детерминации Я-концепции деформированного (в том числе и виктимного) типа, с целью практического использования знаний о формировании устойчивой системы представлений взрослого человека о самом себе посредством детских переживаний социально-психологического опыта. Учитывая тот факт, что специфика Я-концепции определяет особенности функционирования личности в социальной среде в дальнейшем, приводя к закреплению специфических паттернов виктимного или невиктимного типа. Это и обусловило цель предпринятого исследования, направленного на выявление роли переживаний детства в формировании Я-концепции виктимного типа у взрослого человека.

Анализ основных теоретических подходов к исследованию Я-концепции в зарубежной психологии позволил выделить четыре основных направления исследования: интеракционистский, психодинамический, когнитивный, гуманистический. Фундамент междисциплинарного изучения Я-концепции в психологии заложили У. Джемс, Дж. Мид, В. Вундт, Э. Титченер, Ф. Брентано, Д.М. Болдуин. Термин «Я-концепция» появился в середине XX века в рамках феноменологической и гуманистической психологии, представители которых (К. Роджерс, А. Маслоу) в качестве фундаментального фактора развития личности рассматривали целостность человеческого «Я» [1].

Огромный вклад в развитие научных представлений о «Я-концепции» внесли исследователи интеракционистского подхода (У. Джемс, П. Жане, Дж. Мид, Ч. Кули, В. Вундт, Э. Титченер, Ф. Брентано, Д.М. Болдуин, А. Пфендер, Т. Липпс, Е.А. Бобров, Н.Я. Грот) которые: разработали систему понятий,

позволяющую объяснить феномен Я-концепции; рассмотрели психологическую структуру «Я» в социальном, материальном и духовном измерениях; проанализировали становление Я-концепции, как целостного психического явления, происходящего «внутри» индивида как психосоциальный процесс [1]. Образование Я-концепции они считают двойственным («частью объектом и частью субъектом») [2, с. 8]. Но при этом следует отметить, что исследователями в рамках интеракционистского подхода не были определены структура и содержание Я-концепции.

Согласно психодинамический подходу, становление «Я-концепции» определяется возникающим конфликтом между силами подсознания личности и внешней реальностью. В рамках исследований психодинамического подхода возникли понятия о: «реальном Я» (К. Хорни); «Я-конструкт» (К. Юнг), который служит для выражения непознаваемой сущности; система репродуктивных и продуктивных отношений человека к миру, к самому себе и другим людям (Э. Фромм); механизм психологической защиты (А. Фрейд и З. Фрейд); эго-идентичность (Э. Эриксон).

Несомненный научный и практический интерес представляет когнитивный подход в решении проблемы Я-концепции. Представители этого направления (Д. Бэм, А. Валлон, Э. Джонс, Р. Нисбет, Ж. Пиже, Б. Инельдер, Л. Колберг) связывали развитие нравственного сознания с когнитивным развитием Я-концепции. В рамках этого подхода изучены: феномен самовосприятия и механизмы регуляции поведения личности, являющиеся компонентами структуры Я-концепции.

Гуманистическая психология (А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Келли, А. Комбс, Р. Мей, Г. Олпорт, О. Боун, Д. Картрайтс, Р. Бернс, В. Рэйми, Р. Хоган, Д. Батлер, Т. Гофман, М.Б. Смит, В. Франкл) основными явлениями психологии личности считает процесс восприятия, Я-концепцию и сущность природы человеческих потребностей.

Научное изучение проблем Я-концепции в различных подходах отечественной психологии сложилось на рубеже двух столетий XIX и XX вв. и связано с анализом сознания и самосозна-

ния, как компонентов Я-концепции личности. Уже тогда русские ученые Д.А. Дриль, А.И. Галич, С.С. Корсаков, А.А. Потення, И.М. Сеченов, И.А. Сикорский рассматривали проблему осознания личностью себя в неразрывном единстве субъекта и объекта. При этом, по мнению авторов, процесс осознания человеком самого себя и своего ближайшего окружения осуществляется человеком одновременно, то есть человек сразу выступает и как «Я» и как «не-Я» [1].

Достаточная проработанность в отечественной психологии теории отношений позволяет исследовать строение и содержание Я-концепции личности в контексте реальных жизненных отношений субъекта, «социальных ситуаций его развития» и деятельности, за которыми стоят мотивы и потребности, связанные со всей системой Я-концепции.

При анализе различных взглядов на строение Я-концепции можно отметить, что существует большое разнообразие понятий, в которых фиксируется содержание этого феномена. Самоуважение, симпатия, самопринятие, любовь к себе, чувство расположения, самооценка, самоуверенность, самоунижение, самообвинение – это далеко не полный перечень терминов, используемых для обозначения целостной структуры Я-концепции или отдельных её аспектов. За этими терминами стоят различия теоретических ориентаций исследователей.

В отечественной психологии под Я-концепцией принято понимать продукт самосознания. В частности, В.В. Столин подчеркивает, что самосознание – это, прежде всего, процесс, с помощью которого человек познает себя и относится к самому себе. Но самосознание характеризуется также своим продуктом – представлением о себе, Я-образом или Я-концепцией [3]. При этом последние два термина, как замечает В.В. Столин, хотя и не являются полностью синонимичными, но в определенном контексте могут использоваться как синонимы.

Подводя итоги обзора различных пониманий сути феномена Я-концепции выделим основные ее свойства:

1. Я-концепция является сложным психическим образованием. Такая сложность феномена обусловлена прежде всего влиянием многообразия индивидуального опыта человека, его включенностью в множество социальных структур, обуславливающих формирование Я-концепции.

2. Я-концепция является динамической структурой, способной к изменениям в процессе роста и развития человека. При этом процессы изменения Я-концепции связаны со способностью ассимилировать новую информацию, накладывая ее на уже сформированные иерархические структуры.

3. Именно Я-концепция является структурой, определяющей ожидания человека и интерпретацию происходящих событий, включая бессознательное провоцирование определенных событий, например виктимного плана.

4. Я-концепция взрослого человека является достаточно устойчивым структурным иерархическим образованием, в задачи которой входит поддержание устойчивого образа себя и формирование предсказаний специфики социального взаимодействия человека.

Отметим особенности Я-концепции виктимного типа, которые будут отражаться как в структуре ее компонентов, так и в содержательном наполнении. Так в структуру Я-концепции виктимного типа входит отрицательное отношение к себе, самопринятие, низкая аутосимпатия, самоунижение, самообвинение. Часто наблюдается фиксация на отношении к себе как к жертве обстоятельств, включая низкий уровень активности, ощущение беспомощности, невозможности изменить ситуацию.

Исследователями отмечается сложность и неоднозначность процесса формирования Я-концепции и факторов детерминирующих этот процесс.

Согласно Г. Крайгу, Я-концепция человека в течение всего взрослого периода с одной стороны, стремится к сохранению преемственности, а, с другой стороны, претерпевает ряд изменений. В качестве наиболее важных, судьбоносных событий жизни человека, способных вызвать пересмотр отношения к себе Г. Крайг называет: смену места и вида работы, заключение брака, появление на свет детей и внуков, разводы, личные трагедии. Данные события заставляют человека изменить, кардинально пересмотреть отношение к себе [4]. Автором акцент сделан на динамике изменения Я-концепции личности, которая берет начало с изменением самоотношения и отношения к внешнему, окружающему миру. Самоотношение во многом служит неким стимулом для изменения всех, находящихся в зависимости эле-

ментов многоуровневой системы. При нарастании ряда противоречий в структуре образа «Я» происходит нарушение в ее устойчивости, рассогласование компонентов внутри модели Я-концепции, нарастает психическая напряженность. Изменения, связанные либо с упрощением, либо с усложнением содержания Я-концепции, логически завершается полным преобразованием всей её структуры.

Ряд исследований содержит подтверждение влияния самых разных факторов на становление Я-концепции человека. При этом значимость различных факторов будет неодинаковой в различные возрастные периоды.

Г. Крайгом выделено пять факторов, влияющих на формирование Я-концепции в детском возрасте:

- 1) характер восприятия ребенка другими (родителями, сверстниками);
- 2) особенности самоанализа (анализ собственных достоинств и недостатков);
- 3) ценности, ожидания, идеалы в социальном плане;
- 4) опыт социального поведения;
- 5) внешние данные, ощущения силы и здоровья [4].

В работах, сфокусированных на исследовании факторов формирования Я-концепции и самооценки как ее отдельного компонента, особая роль отводится семье. Впервые на значимость типа семейной ситуации, оказывающей влияние на формирование у ребенка позитивной Я-концепции, указал Л.Д. Стотт. Данным автором установлено, что при доминировании атмосферы взаимного доверия между родителями и детьми, готовность принять друг друга, в дальнейшем подростки из подобных семей в жизни были более приспособленными, независимыми, с высокой самооценкой.

В трудах зарубежных психологов развитие получает проблема изучения влияния разных факторов риска от семьи на становление Я-концепции детей. В качестве подобных факторов названы: жестокость по отношению к детям, пренебрежительное отношение к ребенку, эмоционально неполноценное общение.

Другое направление исследований обусловленности Я-концепции сосредоточено на изучении функции отдельных факторов развития в различные возрастные периоды. Так, в период младенчества и раннего детства особенно сильно воздействие на становление Я-концепции ребенка фактора общения со взрослым. С.Ю. Мещеряковой с соавторами проведено сравнение особенностей становления самосознания в период младенчества у детей, воспитывающихся в семьях и условиях детских домов [5].

Анализ отечественных и зарубежных подходов к изучению факторов и периодов детерминации специфики формирующейся Я-концепции позволяет сделать вывод, что ведущий фактор развития оказывает влияние на ту структуру Я-концепции, которая в данный период находится в стадии становления.

Рассмотрим подробнее влияние на формирование Я-концепции такого фактора, как переживания детства.

Исследователями был внесен существенный вклад в толкование сущности данного феномена, произведено выявление адаптивной и регулирующей функций эмоций, их значимость в организации и объединении работы комплекса психических процессов личности. В частности, В. Вундтом было показано значение эмоциональных переживаний в процессе формирования субъективного образа [6]. Ф. Крюгером были рассмотрены и сформулированы отдельные характеристики и свойства отдельных эмоциональных переживаний [7]. У. Джеймс связал процесс эмоционального переживания с изменениями на уровне физиологии (телесные изменения человека) [8]. З. Фрейдом было доказано, что амбивалентность чувств является одним из феноменов эмоциональной жизни человека [9].

Л. С. Выготский понимает под переживаниями «особую интегральную единицу сознания... динамическую единицу сознания, объединяющую аффективный и интеллектуальный компоненты, и в которой заключено единство личности и социальной среды» [10, с. 83]. По теории А.Н. Леонтьева, эмоциональное переживание, обусловленное соотношением потребности и ее объекта, помогает выявить заключенную в мотиве значимость происходящего для отдельно взятой личности и осознать его смысловое содержание [11].

Ф.Е. Василюк рекомендует трактовать переживание как особую деятельность человека, которая направлена на восстановление психического равновесия человека. Под переживанием мы понимаем любое испытываемое субъектом эмоционально

окрашенное состояние и явление действительности, непосредственно представленное в его сознании и выступающее для него как событие его собственной жизни [12].

Одним из первых психоаналитиков и психотерапевтов, переклотивших свое внимание с ранних детских переживаний как основных источников психических нарушений на более широкий культурный контекст, в котором эти переживания возникают и развиваются, была К. Хорни. [13].

Т.А. Власова и М.С. Певзнер отмечают, что в ряде случаев тяжелые переживания приводят к образованию у ребенка внутреннего конфликта, который может нарушить его психическое развитие. Конфликтные переживания всегда носят социальный характер. Они возникают вследствие психогенных факторов, травмирующих ребенка в семье или в школе. Для внутреннего конфликта характерно столкновение в сознании ребенка противоположно окрашенных аффективных отношений к тому или иному близкому ему лицу или к создавшейся ситуации. Внутренний конфликт может возникнуть лишь в том случае, если переживания ребенка невыносимо тяжелы, длительно занимают центральное место в его жизни и сознании; на каком-то этапе этот конфликт оказывается для ребенка неразрешимым [14].

И.В. Иванова разграничивает детские переживания: 1) Я-переживания, которые связаны с особенностью отношения к себе, и 2) социальные переживания, которые отражают отношение ребенка к его социальному окружению и своему местоположению в данном окружении [15]. В любом случае тяжелые переживания связанные с негативным отношением к самому себе и комплексом беспомощности формируют жертвенный (виктимный) тип Я-концепции.

Исследование переживаний психологически неблагополучных детей, проведенное В.В. Сорокиной, дало возможность объективировать комплекс детских переживаний, который данным автором обозначен как экзистенциальный страх [16].

В ходе проведенного анализа специфики среды и ситуации развития в детстве М.В. Галимзянова определила ряд факторов, которые стимулируют развитие у детей особых травматических переживаний (переживания отвергнутости, предательства, унижения, покинутости, несправедливости). В качестве таких факторов были названы: желательность-нежелательность беременности матери; особенности протекания пренатального периода и родов; наличие-отсутствие отца и сиблингов, своеобразие взаимодействия с родителями; уважительные, конфликтные или отстраненные взаимоотношения в семье; уважение-пренебрежение к ребенку; способы, обоснованность, частота наказаний и т.д. [17].

Если обобщить данные, представленные М.В. Галимзяновой, то можно сделать вывод о том, что самая негармоничная ситуация формирования Я-концепции была у испытуемых с преобладающими детскими переживаниями отвержения, а самая гармоничная – у взрослых лиц с доминированием переживаний нарушенного доверия (переживания предательства).

Наши исследования, проведенные на протяжении ряда лет, позволяют выделить факторы, формирующие виктимное поведение и лежащую в его основе виктимную Я-концепцию [18]. Среди этих факторов особое значение имеют негативное отношение со стороны родителей, особенно отца, отсутствие ощущения социальной поддержки и включенности в социум, неприятие окружающими.

Неразрешенный внутренний конфликт, тяжелые детские переживания, затягиваясь и становясь хроническими, оказывают специфическое негативное влияние на формирование Я-концепции. Дети, пережившие в семьях жестокое обращение, будут иметь нарушенную Я-концепцию. Под влиянием детских переживаний успеха и неуспеха изменяются структурные компоненты Я-концепции ребенка. У взрослых людей с различными

наиболее значимыми переживаниями детства существуют различия в структуре Я-концепции: в Я-образе, в самооценке, в степени самоактуализации, в уровне напряженности ведущих защитных механизмов.

На основе проведенного теоретического исследования нами была сформулирована гипотеза о том, что у людей, испытавших в детстве тяжелые негативные переживания, во взрослый период проявляется деформированная Я-концепция (защитное отношение к себе, сомнения в ценности собственной личности, наличие внутренних конфликтов, сомнений, несогласия с собой, склонность к самообвинению, вера в подвластность его «Я» внешним обстоятельствам, отсутствие уверенности в своих возможностях).

Объем эмпирической выборки составил 60 человек, среди которых 34 мужчин и 26 женщин. Возрастной показатель варьировал от 25 до 50 лет.

Для исследования использовались методики: «Тест-опросник личностной зрелости» Ю.З. Гильбуха, «Методика исследования самооценки» (МИС) Р.С. Пантилеева, тест «Психологическая автобиография».

Для выявления взаимосвязи между переживаниями детства и Я-концепцией взрослого человека был использован непараметрический метод математической статистики – корреляционный анализ Спирмена (подсчет осуществлялся с помощью компьютерной программы Statistika 6.0.). Обнаружение корреляционной взаимозависимости позволит сделать выводы о наличии причинно-следственной связи между рассматриваемыми явлениями.

В таблице 1 представлены выявленные значимые корреляции между данными параметрами группы испытуемых с опытом тяжелых детских переживаний.

Значимые корреляции с высоким уровнем значимости выявлены между тяжелыми детскими переживаниями смерти родителей и самообвинением (по методике МИС) ($r = 0,76$ при $p < 0,001$); между тяжелым переживанием в детстве смерти сиблингов и внутренней конфликтностью (по методике МИС).

Значимые корреляции со средним уровнем значимости по данной выборке выявлены между тяжелыми детскими переживаниями смерти родителей и закрытостью (по методике МИС) ($r = 0,61$ при $p < 0,01$), между переживанием в детстве смерти родителей и внутренней конфликтностью (по методике МИС) ($r = 0,60$ при $p < 0,01$), между переживанием развода родителей и закрытостью (по методике МИС) ($r = 0,50$ при $p < 0,01$), между переживанием в детстве развода родителей и самообвинением (по методике МИС) ($r = 0,55$ при $p < 0,01$). Обратные значимые корреляции со средним уровнем значимости по данной выборке выявлены между переживанием развода родителей и отношением к своему «Я» (по «Тесту-опроснику личностной зрелости» Ю.З. Гильбуха) ($r = -0,505$ при $p < 0,01$), между переживанием физического насилия в детстве и самоуверенностью (по методике МИС) ($r = -0,59$ при $p < 0,01$), между переживанием в детстве смерти родителей и самооценкой (по методике МИС) ($r = -0,64$ при $p < 0,01$), между переживанием развода родителей в детстве и самопринятием (по методике МИС) ($r = -0,52$ при $p < 0,01$).

Таким образом, мы можем сделать вывод, что у людей, испытавших в детстве тяжелые негативные переживания, во взрослом периоде формируется деформированная Я-концепция виктимного типа: защитное отношение к себе, сомнения в ценности собственной личности, наличие внутренних конфликтов, сомнений, несогласия с собой, склонность к самообвинению, вера в подвластность его «Я» внешним обстоятельствам, отсутствие уверенности в своих возможностях. Полученные данные могут стать основой для планирования и проведения коррекционной работы с личностью, обладающей Я-концепцией виктимного типа.

Библиографический список

1. Колядин, А.П. Подходы к изучению «Я-концепции» в психологической науке // Серия «Гуманитарные науки». – 2005. – № 1.
2. Агапов, В.С. Становление Я-концепции личности: теория и практика. – М., 2009.
3. Столин, В.В. Самосознание личности. – М., 2011.
4. Крайг, Г. Развитие Я-концепции. – СПб., 2009.
5. Психическое развитие воспитанников детского дома / под ред. И.В. Дубровиной, А.Г. Рузской. – М., 2001.
6. Вундт, В. Задачи и методы психологии народов. – М., 2007.
7. Крюгер, Ф. Сущность эмоционального переживания // Психология эмоций. Тексты / под ред. В. К. Виллюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. – М., 2000.
8. Джеймс, У. Психология. – М.: 2001.
9. Фрейд З. Психология бессознательного. – М., 2000.
10. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. – М., 2001. – Т. 4.

11. Леонтьев, А.Н. К теории развития психики ребенка // Избранные психологические произведения: в 2 т. – М., 2001. – Т. 1.
12. Василюк, Ф.Е. Психология переживания. – М., 2005.
13. Хорни, К. Невротическая личность нашего времени / пер. с англ. В.В. Старовойтова; общ. ред. и послесл. Г.В. Бурменской. – М., 2005.
14. Власова, Т.А. О детях с отклонениями в развитии / Т.А. Власова, М.С. Певзнер. – М., 2001.
15. Иванова, И.В. Переживание как проявление субъектности в трудах отечественных психологов // Психология субъектности. Человек как автор жизни: Материалы межрегиональной научно-практич. конф. – Киров, 2001.
16. Сорокина, В.В. Негативные переживания детей в начальной школе // Вопросы психологии. – 2003. – № 10.
17. Галимзянова, М.В. Субъективные переживания детства и Я-концепция взрослого: автореферат дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2006.
18. Andronnikova, O.O. Research of psychological factors emergence Victim Behavior of teenagers. INTERNATIONAL JOURNAL OF ACADEMIC RESEARCH. – 2010. – Vol. 2. – № 3.

Bibliography

1. Kolyadin, A.P. Podkhodih k izucheniyu «Ya-koncepcii» v psikhologicheskoy nauke // Seriya «Gumanitarniye nauki». – 2005. – № 1.
2. Agapov, V.S. Stanovlenie Ya-koncepcii lichnosti: teoriya i praktika. – M., 2009.
3. Stolin, V.V. Samosoznanie lichnosti. – M., 2011.
4. Krayig, G. Razvitie Ya-koncepcii. – SPb., 2009.
5. Psikhicheskoe razvitie vospitannikov detskogo doma / pod red. I.V. Dubrovinoj, A.G. Ruzskoj. – M., 2001.
6. Vundt, V. Zadachi i metodih psikhologii narodov. – M., 2007.
7. Kryuger, F. Suthnostj ehmocionaljnogo perezhivaniya // Psikhologiya ehmocij. Tekstih / pod red. V. K. Vilyunasa, Yu.B. Gippenreyjter. – M., 2000.
8. Dzhejms, U. Psikhologiya. – M.: 2001.
9. Frejd Z. Psikhologiya bessoznatelnogo. – M., 2000.
10. Vihgotskiy, L.S. Sobranie sochinenij: v 6 t. – M., 2001. – T. 4.
11. Leontjev, A.N. K teorii razvitiya psikhiki rebenka // Izbranniye psikhologicheskie proizvedeniya: v 2 t. – M., 2001. – T. 1.
12. Vasilyuk, F.E. Psikhologiya perezhivaniya. – M., 2005.
13. Khorni, K. Nevroticheskaya lichnostj nashego vremeni / per. s angl. V.V. Starovoytova; obth. red. i poslesl. G.V. Burmenskoj. – M., 2005.
14. Vlasova, T.A. O detyakh s otkloneniyami v razviti / T.A. Vlasova, M.S. Pevzner. – M., 2001.
15. Ivanova, I.V. Perezhivanie kak proyavlenie subjektnosti v trudakh otechestvennihk psikhologov // Psikhologiya subjektnosti. Chelovek kak avtor zhizni: Materialih mezhrregionalnoj nauchno-praktich. konf. – Kirov, 2001.
16. Sorokina, V.V. Negativniye perezhivaniya detej v nachalnoj shkole // Voprosih psikhologii. – 2003. – № 10.
17. Galimzyanova, M.V. Subjektivniye perezhivaniya detstva i Ya-koncepciya vzroslogo: avtoreferat dis. ... kand. psikhol. nauk. – SPb., 2006.
18. Andronnikova, O.O. Research of psychological factors emergence Victim Behavior of teenagers. INTERNATIONAL JOURNAL OF ACADEMIC RESEARCH. – 2010. – Vol. 2. – № 3.

Статья поступила в редакцию 24.01.14

УДК 159.9.07

Kuznetsov A.V. MODEL PERSONAL PROFILE OF THE MILITARY MAN-SPORTSMAN. In article the basic distinctive qualities of military men-sportsmen are considered, the comparative characteristic of the specified category of military men from the military men who are engaged in physical preparation is resulted, on the basis of it the model of a personal profile of the military man-sportsman is made. The author cites data of the psychological research spent on the basis of military high school, on the basis of it does corresponding conclusions and represents multicomponent model of a personal profile of the military man-sportsman.

Key words: personal profile, model, the military man-sportsman, socially-psychological research, qualities of the military man-sportsman.

А.В. Кузнецов, преп. каф. физической подготовки и спорта Новосибирского
военного института внутренних войск им. генерала армии И.К. Яковлева МВД России,
г. Новосибирск, E-mail: cuz.ndrei@yandex.ru

МОДЕЛЬ ЛИЧНОСТНОГО ПРОФИЛЯ ВОЕННОСЛУЖАЩЕГО-СПОРТСМЕНА

В статье рассмотрены основные отличительные качества военнослужащих-спортсменов, осуществлен сравнительный анализ различий в особенностях личности указанной категории военнослужащих спортсменов и военнослужащих, занимающихся физической подготовкой, на основе этого составлена модель личностного профиля военнослужащего-спортсмена. Автор приводит данные психологического эмпирического исследования, проведенного на базе военного вуза, на основании которого представляет многокомпонентную модель личностного профиля военнослужащего-спортсмена.

Ключевые слова: личностный профиль, модель, военнослужащий-спортсмен, социально-психологическое исследование, качества военнослужащего-спортсмена.

Современные условия, в которых в настоящее время, происходит становление личности военнослужащего-спортсмена, значительно отличаются от тех, которые существовали ранее. Прежде всего, это связано со значительными изменениями (политической, экономической, аксиологической систем) как общества в целом, так и собственно военизированной организации, под которой мы понимаем целенаправленную социальную систему, осуществляющую решение определенных задач, связанных с обеспечением военной безопасности страны методами и средствами вооруженной борьбы [1].

Данные изменения не могут не оказывать влияние на военнослужащего-спортсмена, что наиболее заметно при глубоком изучении и анализе его личности.

Актуальность рассмотрения личностного профиля военнослужащего-спортсмена продиктована тем, что специфика его личности исследована недостаточно, что обуславливает необходимость организации специальной работы по выявлению этих особенностей с точки зрения психических, психофизиологических, эмоциональных, волевых, коммуникативных и нравственных качеств, необходимых для его успешной военно-профессиональной деятельности.

В целом структура вышеперечисленных свойств и качеств представляется нам в виде совокупности (симптомокомплекса) определенных компонентов, в которой отражаются основные стороны деятельности военнослужащего-спортсмена [2].

Таблица 1

Сравнительные результаты тестирования двух групп
по методике Р. Кэттелла

Выявленные личностные факторы:	Группа военнослужащих	Группа военнослужащих – спортсменов
Коммуникативный блок		
фактор «А» – описывает особенность динамики эмоциональных переживаний в полярных бытовых терминах «замкнутость – общительность»:		
отличаются замкнутостью	23%	0%
отличаются общительностью	6%	25%
находятся в средней зоне диапазона	71%	75%
фактор «Н» – «робость, смелость»:		
невосприимчивость к угрозе, смелость, решительность	50%	85%
застенчивость, робость, неуверенность	50%	15%
Фактор «L» – отражает метод личностной защиты от тревожности, выражающий разновидность компенсирующего поведения и интерпретируемый в бытовых терминах как «подозрительность – доверчивость»:		
продemonстрировали повышенную доверчивость	6%	25%
находятся в средних границах диапазона	94%	75%
фактор «Е» – «независимость – подчинение»:		
личность самобытная, несгибаемая	14%	33%
проявляют элементы зависимости, нуждаются в поддержке, склонны ориентироваться на групповые нормы	33%	17%
находятся в средней зоне диапазона	53%	50%
Фактор «Q2» – «самостоятельность – зависимость от группы»:		
продemonстрировали полную самостоятельность, независимость	6%	37%
ориентируются в своем поведении на групповое мнение, нуждаются в постоянной опоре коллектива	32%	6%
находятся в средней зоне диапазона	62%	57%
Фактор «N» – связан с особенностями поведения и в бытовых терминах интерпретируется как «прямолинейность – дипломатичность»:		
демонстрируют дипломатический стиль поведения	55%	17%
отличается прямолинейностью поведения	3%	32%
находятся в средней зоне диапазона	42%	51%
Эмоционально-волевой блок		
Фактор «С» – характеризует эмоциональную устойчивость:		
отличаются высокой эмоциональной устойчивостью	26%	67%
находятся в средних границах диапазона	65%	30%
находятся чуть ниже средней зоны диапазона	9%	3%
Фактор «О» – «уверенность в себе – тревожность»:		
отличаются высокой уверенностью в себе	42%	73%
обнаруживают повышенную тревожность, недостаточную уверенность в себе	6%	0%
находятся в средних границах диапазона	52%	27%
Фактор «G» – характеризует настойчивость стремления к соблюдению моральных требований и измеряется в терминах «подверженность чувствам – высокая нормативность поведения»:		
отличаются высокой нормативностью поведения	34%	55%
находятся в средней зоне диапазона	51%	30%
в поведении зачастую подвержены больше чувствам	15%	15%
Фактор «Q3» – характеризует силу принципов испытуемого относительно общественных норм и моральных требований:		
отличаются высоким самоконтролем поведения, который отражает надежность руководителя	81%	75%
находятся в средних границах диапазона	19%	25%
Фактор «Q4» – «расслабленность – напряженность»:		
повышенная мотивация, наличие возбуждения и беспокойства	65%	83%
расслабленность, вялость, низкая мотивация, лень	35%	17%

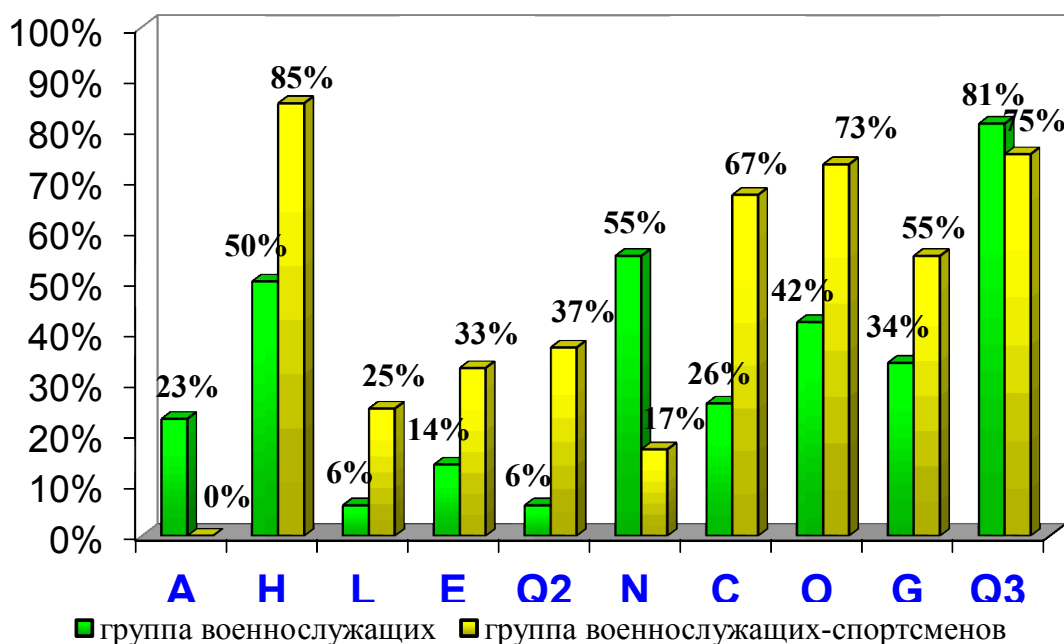


Рис. 1. Сравнительные данные по результатам исследования двух групп

Самым важным качеством, которое значительно отличает военнослужащего-спортсмена от военнослужащего, занимающегося физической подготовкой в рамках программы образовательной деятельности, заключается в его способности совмещать имеющиеся знания, умения и навыки как в конкретных социальных, так и профессиональных ситуациях. Это обуславливается накапливаемым опытом профессиональной деятельности самого военнослужащего в конкретной социальной и личностно-значимой сфере, то есть непосредственно в условиях военной организации в соответствии с видами деятельности.

Различные социально-психологические исследования, проводимые с данной категорией военнослужащих, показывают, что их структура личности характеризуется рядом выраженных психологических качеств, таких как:

- высокая эмоциональная устойчивость
- склонность к риску
- самоконтроль
- уверенность в себе
- независимость и самостоятельность в принятии решений
- общительность
- самодисциплинированность.

Вышеуказанные психологические качества военнослужащего-спортсмена являются необходимыми элементами структуры психологического личностного профиля, который характеризуется выраженностью различных факторов, измеряемых с помощью тестов у конкретного человека, т.е. данный профиль выражает соотношение различных психологических свойств человека и тем самым описывает структуру его способностей, мотивов (интересов) и качеств характера [3; 4].

В основе личностного профиля военнослужащего-спортсмена, отвечающего задачам его качественной подготовки, прежде всего, должна лежать определенная модель, которая будет отражать всю психологическую деятельность военнослужащего.

Так, в целях создания модели личностного профиля военнослужащего-спортсмена в Новосибирском военном институте внутренних войск им. генерала И.К. Яковлева МВД РФ (г. Новосибирск) проводилось социально-психологическое исследование, которое было направлено на изучение психологических личностных качеств военнослужащих. В исследовании принимало участие 15 военнослужащих, которые непосредственно занимаются профессиональным спортом в военном институте и 15 военнослужащих занимающихся спортом в рамках образовательной программы учебного заведения. Для получения эмпирических данных применялся 16-факторный личностный опросник Р. Кэттелла. Данная методика позволила получить многогранную информацию об индивидуальности испытуемых, а также объективные результаты, позволяющие определить психо-

логическое своеобразие симптомокомплекса основных подструктур личности военнослужащих.

В таблице 1 и на рис. 1 приведены данные сравнительного анализа по факторам, имеющим наибольшее расхождение среди членов групп.

Для выявления уровня значимости различий результатов, полученных в указанных группах, они были обработаны с помощью статистического критерия Манна-Уитни [5, с. 49], позволяющего выявить различия между двумя выборками по одному и тому же признаку. Нами были выдвинуты статистические гипотезы по всем шкалам 16-ти факторного опросника Кэттелла.

Исходя из результатов сравнения, нами были сформулированы следующие выводы:

– Исследование особенностей динамики эмоциональных переживаний в полярных бытовых терминах «замкнутость-общительность» показало, что уровень общения у военнослужащих и военнослужащих-спортсменов не отличается; в то время как показатели по шкале «А» ярче выражены у военнослужащих-спортсменов.

– Исследование фактора «Н» робость-смелость показало, что уровень смелости выше у военнослужащих-спортсменов. Смелость – это сила. Военнослужащий-спортсмен не нуждается в самоутверждении, он твердо и спокойно знает, на что способен [6].

– Не выявлено значимых различий по показателям исследования «подозрительность-доверчивость» – фактор «Л».

– Выявлено, что военнослужащие-спортсмены имеют значительно более выраженный уровень уверенности в себе (фактор О) и уровень эмоциональной устойчивости (фактор С), т.к. они способны регулировать эмоциональные состояния и быть эмоционально стабильными. Эмоциональная устойчивость, с одной стороны, – результат работы целостной функциональной системы эмоциональной саморегуляции напряженной и одновременно продуктивной деятельности, с другой – системное качество личности, приобретаемое индивидом и проявляющееся у него в единстве эмоциональных, интеллектуальных, волевых и других отношений, в которые он вовлекается в условиях напряженной деятельности [7].

Кроме того, военнослужащие-спортсмены продемонстрировали значительно более высокий уровень самостоятельности и независимости (фактор Q2). Процесс психологической подготовки всегда требует творческих усилий. На соревнованиях военнослужащий спортсмен самостоятельно борется за достижение высокого результата. Поэтому очень важно в процессе подготовки формировать у военнослужащего спортсмена самостоятельность, независимость, направлять его на самовоспитание, необходимо давать ему возможность чаще экспериментировать,

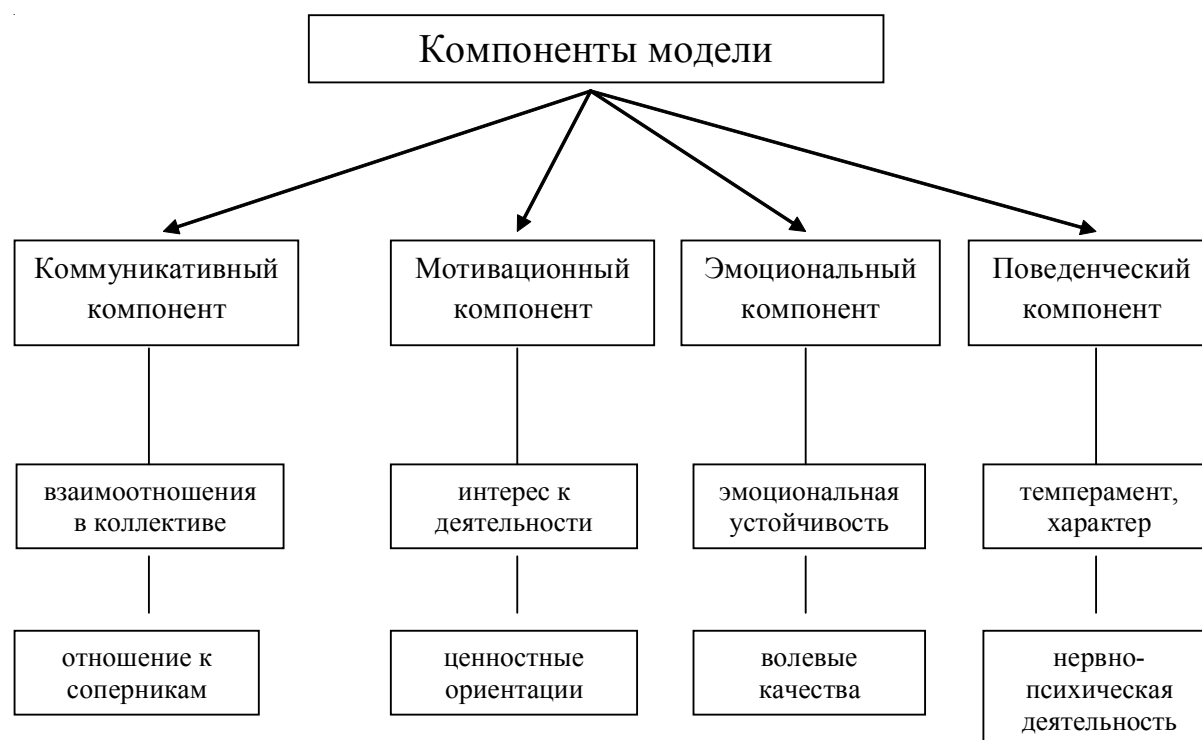


Рис. 2. Модель личностного профиля военнослужащего-спортсмена

чтобы методом проб и ошибок он сам находил какие-то оптимальные решения и выводы.

– Исследование особенностей факторов «Q3», «Q4» и «G» у военнослужащих и военнослужащих-спортсменов не показало существенных различий. Самоконтроль неотъемлемым образом включен во все виды служебно-боевой деятельности военных. В каждом виде военной деятельности, на различных этапах обучения самоконтроль предстает как предмет специального обучения в армии.

Полученные в ходе исследования результаты позволяют нам выделить картину личностного профиля военнослужащего спортсмена, которая представлена структурированной моделью основных психологических профессионально важных качеств.

Предположительно, данная модель может состоять из четырех основных блоков, которые включают в себя основные структурные компоненты (мотивационный, эмоционально-волевой, поведенческий и коммуникативный), и отражают основные направления исследования личности военнослужащего-спортсмена (рис. 2).

Каждый компонент характеризуется определенными психологическими качествами человека. Мотивационный компонент включает внутренние условия деятельности военнослужащего-спортсмена, актуализирующие стремление к определенным достижениям (ценностные ориентации, мотивацию к определенной деятельности, соотношение мотивов достижения успеха

и избегания неудачи и пр.). Эмоционально-волевой компонент обеспечивает самоконтроль деятельности и саморегуляцию (эмоциональная устойчивость, волевые качества). В поведенческом компоненте представлены динамика и содержание деятельности воина-спортсмена, которые описываются типом темперамента, характером и типом нервно-психической деятельности. Коммуникативный компонент характеризует взаимоотношения человека в деятельности и прежде всего, связан с его отношениями с товарищами по команде, с соперниками, его местом в системе межличностных отношений в коллективе.

Существующая система подготовки военнослужащих-спортсменов, безусловно, включает позитивный опыт работы и имеет существенное значение в развитии личности, что позволяет прогнозировать результативность деятельности ее участников. Тем не менее, при отсутствии психологически обоснованных структурированных моделей личностных профилей она не всегда обуславливает ожидаемые результаты, которые мог бы показывать тот или иной военнослужащий в спортивной деятельности.

Таким образом, изучение, анализ, построение и внедрение моделей психологического личностного профиля военнослужащего-спортсмена в социальной среде военизированной организации является одним из важных условий формирования его личности и при правильном использовании структурных компонентов данных моделей может позволить добиться желаемых спортивных результатов.

Библиографический список

1. Агранат, Д.Л. Социализация личности в военизированных организациях: проблемы, нормы и отклонения. – М., 2010.
2. Большунова, Н.Я. Проблема характера: традиции и современность. – Новосибирск, 2011.
3. Мельников, В.М. Введение в экспериментальную психологию личности / В.М. Мельников, Л.Т. Ямпольский. – М., 1985.
4. Шмелев, А.Г. Психодиагностика личностных черт. – СПб., 2002.
5. Сидоренко, Е.В. Методы математической обработки в психологии. – СПб., 2004.
6. Жаров, К.П. Волевая подготовка спортсменов. – М., 2006.
7. Кретти, Брайент Дж. Психология в современном спорте. – М., 2008.

Bibliography

1. Agranat, D.L. Socializaciya lichnosti v voenizirovannihk organizacijakh: problemih, normih i otkloneniya. – M., 2010.
2. Boljshunova, N.Ya. Problema kharaktera: tradicii i sovremennostj. – Novosibirsk, 2011.
3. Meljnikov, V.M. Vvedenie v ehksperimentalnuyu psikhologiyu lichnosti / V.M. Meljnikov, L.T. Yampoljskiy. – M., 1985.
4. Shmelev, A.G. Psikhodiagnostika lichnostnihk chert. – SPb., 2002.
5. Sidorenko, E.V. Metodih matematicheskoy obrabotki v psikhologii. – SPb., 2004.
6. Zharov, K.P. Volevaya podgotovka sportsmenov. – M., 2006.
7. Kretti, Brayjent Dzh. Psikhologiya v sovremennom sporte. – M., 2008.

Статья поступила в редакцию 24.01.14

УДК 159.97(075.8) + 316.6(075.8)

Ptushkin G.S., Sutyryna M.P. ADAPTIVE BEHAVIOR OF PERSONS WITH DISABILITIES. The features of the adaptive behavior of students with disabilities as compared to the control group of students, according to the test Rosenzweig.

Key words: socialization disabled, social adaptation, adaptive behavior disabled.

Г.С. Птушкин, канд.тех.наук, директор ИСР ФГБОУ ВПО НГТУ, г. Новосибирск, ; **М.П. Сутырина**, ст. преп. ИСР ФГБОУ ВПО НГТУ, дефектолог-сурдопедагог, г. Новосибирск, E-mail: ptushkin@jsr.dnsalias.org

АДАПТИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕНИЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Рассмотрены особенности адаптивного поведения студентов с ограничениями здоровья по сравнению с контрольной группой здоровых студентов, по данным теста Розенцвейга.

Ключевые слова: социализация инвалидов, социальная адаптация, адаптивное поведение инвалидов.

Понятие адаптивное поведение относится к аспекту взаимоотношения индивида и социума. Своеобразие поведения личности заключается в том, что это – социальное поведение, оно является интегральной и доминирующей формой поведения и проявления личности. Адаптивное поведение имеет внешне читаемые проявления: поведенческие реакции, акты, поступки, действия, и связано с успешностью и эффективностью социализации человека при нормальном развитии. Поведение лиц с ограничениями здоровья (ОЗ) имеет некоторые особенности, обусловленные тем или иным видом ограничения жизнедеятельности, что проявляется на процессуальном уровне социальной адаптации и объясняется общим дефицитом социального опыта.

У большинства инвалидов наблюдаются проявления социально-психологической дезадаптации различной степени выраженности. В социальной сфере зачастую возникают затруднения в профессионально-трудовой реализации, проведении досуга, семейной жизни, достигая в ряде случаев социальной изоляции. Со стороны психологической сферы у подавляющего большинства инвалидов могут быть выявлены нарушения практически на всех уровнях функционирования психики: на уровне эмоционально-волевой регуляции, индивидуально-психологическом, а также на уровне ценностных ориентаций, ведущих мотивов и установок. Между социальными и психологическими факторами дезадаптации инвалидов в обществе существует неразрывная взаимосвязь. Социальная изоляция неизбежно ведет к психологическим нарушениям, а психологические нарушения в свою очередь препятствуют установлению нормальных взаимоотношений с окружающими, сказываются на работоспособности, общем мировосприятии – и, таким образом, углубляют социальную изоляцию инвалида [1; 2; 3].

Целью исследования было выявление особенностей и уровня социально-психологической адаптации у студентов с ограниченными возможностями здоровья, по сравнению с контрольной группой здоровых студентов.

Объект и методы исследования. Обследованы две группы студентов: 20 человек – студенты с нарушениями здоровья (патология опорно-двигательного аппарата), учащиеся Института социальной реабилитации НГТУ (9 девушек и 11 юношей), и контрольная группа, 20 человек, из них 8 юношей и 12 девушек, с нормой здоровья. Все испытуемые в возрасте 20- 25 лет.

Применялся тест «рисуночных ассоциаций» С. Розенцвейга (взрослый вариант) [4]. Методика позволяет дать общую характеристику поведенческих реакций, определить общий показатель адаптационных возможностей, прогнозировать эмоциональные реакции испытуемого на различные трудности, а также определить уровень толерантности к фрустрации, тип реагирования в стрессовой ситуации. При анализе результатов во внимание принимались как направления, так и типы реакций, а также коэффициент группой адаптации (далее КГА), который служит мерой адаптации испытуемого к социальному окружению, и в норме бывает больше 60%. Низкий КГА говорит о том, что испытуемый часто попадает в конфликтные ситуации, не достаточно адаптирован к своему социальному окружению. Полученные данные были обработаны с помощью компьютерной программы Statistica 6.1.

Результаты и их обсуждение. Анализ результатов по тесту Розенцвейга показал следующие результаты. Вычисление коэффициента групповой адаптации в выделенных группах показало, что в контрольной группе он равен 45%, что ниже нормы, а в экспериментальной группе он равен 39,7%, что существенно ниже нормы. Внутри экспериментальной группы показатели КГА в пределах нормы встречаются у четверых человек, ниже нормы – у шестнадцати человек, что говорит о наличии скрытого комплекса неполноценности у большинства испытуемых, неуверенности, и это не является эффективной формой поведения. Показатель КГА, полученный с помощью методики Розенцвейга, особенно информативен и интересен в случаях, когда коммуникативные взаимодействия с окружающими играют важную роль в жизни человека, когда перед ним часто возникает необходимость разрешения конфликтных ситуаций. В этом случае КГА выступает как определяющий степень соответствия поведения индивида существующим в какой-то конкретной группе эталонам реагирования на фрустрирующие ситуации, позволяющий успешно преодолеть эти ситуации, конструктивно и эффективно разрешать их.

В таблице 1 приведены направления реакций на фрустрацию: экстрапунитивные, интропунитивные, импунитивные.

Анализ данных в двух группах по экстрапунитивным реакциям показали, что средние значения в контрольной и экспериментальной группе соответствуют стандартному показателю, что говорит об отсутствии неадекватной повышенной требовательности к окружению. Можно отметить незначительную тенденцию в обеих группах экстрапунитивных реакций с фиксацией на самозащите. Статистическая обработка данных с помощью критерия U Манна-Уитни не подтверждает различий экстрапунитивной реакции в экспериментальной и контрольной группах, уровень $p = 0,481$.

Интропунитивные реакции – реакции самообвинения. Они обозначаются как I-реакции. Ответы испытуемого указывают на то, что в ситуациях он обвиняет себя. В ответах присутствует порицание себя, недовольство собой, негодование на себя, признание собственной вины. Такие ответы сопровождаются чувством стыда, угрызания совести, чувством вины. По результатам исследования в контрольной группе показатель интропунитивной реакции соответствует норме. Это говорит о том, что в конфликтной ситуации направленность отрицательных эмоций на себя соответствует оптимальному уровню, адекватности чувства вины и достаточной самостоятельности в решении конфликта. В экспериментальной группе наблюдается повышенный показатель интропунитивности. Обычно это указывает на чрезмерную самокритичность или неуверенность субъекта, сниженный или нестабильный уровень общего самоуважения. В экспериментальной группе интропунитивная реакция имеет тенденцию с фиксацией на удовлетворении потребностей. Эта реакция свидетельствует об инициативности, стремление полагаться на свои силы при попытке выхода из сложной ситуации или трактоваться как наличие скрытого комплекса неполноценности, неуверенности в себе и желание доказать себе и окружающим обратное. Статистическая обработка данных с помощью критерия U Манна-Уитни подтверждает различия интропунитивной реакции в контрольной и экспериментальной группе, уровень $p = 0,002$.

Таблица 1

Направленность реакций в контрольной экспериментальной группе

№	Контрольная группа			Экспериментальная группа		
	Е	І	М	Е	І	М
1	14,5	4	5,5	7	10	7
2	12,5	8,5	3	7	12	5
3	10	6	8	11	8,5	4,5
4	10	8	6	11,5	6,5	6
5	13	5	6	8	13	3
6	13	5	6	9,5	10,5	4
7	8	9	7	2	15,5	6,5
8	18	4	2	13	8	3
9	9	8	7	7	11	6
10	4	9	9	12	8	4
11	12	6	6	11	11	2
12	5	11	8	7	8	9
13	7	7	10	9	9	6
14	6	9	9	8	10	6
15	11	7	7	7,5	10	6,5
16	14	5	5	6	9,5	8,5
17	5	7	12	9	9	6
18	9	8	7	8	12	4
19	3	11	10	9,5	5,5	9
20	5	9	10	8	8,5	6,5
Среднее	9,45	7,325	7,175	8,55	9,8	5,6

Е – экстрапунитивные реакции – внешне – обвинительные;**І** – интропунитивные реакции – реакции самообвинения;**М** – импунитивные реакции – реакции без обвинительные.

Импунитивные реакции (М-реакции) – реакции безобвинительные. М-ответы субъекта указывают на его индифферентное отношение к ситуации, его безразличие к ней, её обесценивание или, в некоторых случаях, согласие с ситуацией препятствия или с чьим-то обвинением. В эту же группу входят ответы, в которых испытуемый рассматривает ситуацию примиряющим образом, когда никто не обвиняется. К импунитивным относятся и ответы, указывающие на то, что ситуация может разрешиться сама собой. В контрольной группе импунитивные реакции соответствуют норме. В экспериментальной группе импунитивные реакции ниже нормы. Студенты контрольной группы значительно чаще рассматривали ситуацию как малозначительную, не приписывая кому-либо вины за происходящее, наиболее стрессоустойчивы чем студенты экспериментальной группы. Статистическая обработка данных с помощью критерия U Манна-Уитни подтверждает различия инпунитивной реакции в контрольной и экспериментальной группе, уровень $p = 0,034$.

Типы реакций на фрустрацию приведены в таблице 2.

Препятственно-доминантный тип реакций, обозначаемый как OD-реакции. При этом типе ответов главную роль играет само препятствие, значимо оно для человека, имеет положительный смысл, или же это препятствие незначимо. Но в любом случае акцент ставится на препятствии, а не на персоне, не на субъекте. Экспериментируя контрольную и экспериментальную группу, мы видим, что в контрольной группе показатель «с фиксацией на препятствие» соответствует норме, а в экспериментальной этот показатель несколько выше. Это говорит о том, что студентам экспериментальной группы свойственно «зацикливаться» на возникших проблемах и переживать по поводу их наличия. Статистическая обработка данных с помощью критерия U Манна-Уитни подтверждает различия между контрольной и экспериментальной группой в реакции «с фиксацией на препятствии», $p = 0,029$.

Эго-защитные реакции, или ED-реакции – тип реакций, когда испытуемый играет наибольшую роль в ситуациях, он либо порицает кого-то и возлагает ответственность на другого, либо берёт вину и ответственность за случившееся на себя. Сюда же относятся и те ответы, в которых звучит нежелание испытуемого вообще кого-либо обвинять. В интерпретации С. Розенцвейга оценка показателя «с фиксацией на самозащите» означает силу или слабость «Я». Соответственно повышение показателя ED характеризует слабую, уязвимую, ранимую личность, вынужденную в ситуациях препятствия сосредотачиваться в первую

очередь на защите собственного «Я». По результатам обследованных групп тип фиксации слабо выражен и показатели в обеих группах ниже нормы. В контрольной группе показатель «с фиксацией на самозащите» выше, чем в экспериментальной группе. Статистическая обработка данных с помощью критерия U Манна-Уитни подтверждает различия между контрольной и экспериментальной группой в реакции «с фиксацией на самозащите» $p = 0,005$.

Необходимо-упорствующий тип реакций, направленный на удовлетворение потребностей, NP-реакции. В ответах испытуемого при таком типе реакций мы видим его стремление разрешить ситуацию каким-то образом. Может быть, с помощью других лиц, может быть, собственными силами, а в некоторых случаях он доверяет естественному ходу событий снять фрустрацию. С. Розенцвейг называет необходимо-упорствующий тип реакций конструктивным. В нашем случае в контрольной и экспериментальной группе средний показатель «с фиксацией на удовлетворение потребностей» выше нормы. Как правило, такие люди действуют гибко и успешно адаптируются к социальному окружению. Это – поведенческий компонент стрессоустойчивости, отражающий наличие навыков эффективного поведения в конфликте. Статистическая обработка данных с помощью критерия U Манна-Уитни не подтверждает различия между контрольной и экспериментальной группой в реакции «с фиксацией на удовлетворение потребностей» $p = 0,881$.

Выводы

1. В результате применения и анализа теста Розенцвейга у студентов с нарушениями здоровья выявлены некоторые особенности адаптивного поведения. Коэффициент групповой адаптации в целом в контрольной и экспериментальной группе значительно ниже среднего значения нормы, что говорит о низкой степени адаптации к своему социальному окружению у студентов выделенных групп, независимо от состояния здоровья. Этот факт нуждается в дальнейшем изучении.

2. Повышенный показатель интропунитивности в экспериментальной группе по сравнению с контрольной указывает на чрезмерную самокритичность или неуверенность студентов с ОЗ, сниженный или нестабильный уровень общего самоуважения. Сниженный уровень импунитивности в экспериментальной группе по сравнению с контрольной указывает на меньшую стрессоустойчивость студентов с ОЗ.

3. Студенты с нарушениями здоровья склонны чаще фиксироваться на препятствии, чем здоровые студенты. Им мало присуще стремление к самостоятельному разрешению возник-

Таблица 2

Типы реакций на фрустрацию в контрольной и экспериментальной группе

№	Контрольная группа			Экспериментальная группа		
	OD	ED	NP	OD	ED	NP
1	7,5	9	7,5	10	10	4
2	5	9,5	9,5	5	6	13
3	9	9	6	6,5	6,5	11
4	6	8	10	5,5	6,5	12
5	7	9	8	6	8	10
6	8	12	4	3,5	9	11,5
7	5	9	10	8	3,5	12,5
8	5	11	8	11	6	7
9	6	11	7	13,5	5,5	5
10	4	9	11	11	7	6
11	7	8	9	3	7	14
12	3	8	13	10	4	10
13	4	10	10	8	10	6
14	5	8	11	8	5	11
15	5	11	9	4	12	8
16	9	10	5	9	6,5	8,5
17	7	4	13	6	3	15
18	6	6	12	9	8	7
19	3	7	14	7,5	4,5	12
20	3	9	12	6	9	8
Среднее	5,725	8,875	9,45	7,5	6,85	9,6

шей проблемной ситуации, и они менее склонны фиксироваться на самозащите, им свойственна повышенная ранимость, обидчивость, неадекватная самооценка, уязвимость.

4. В целом, снижение социально-психологической адаптации студентов с ограничениями по здоровью связано с психологическими механизмами.

Библиографический список

1. Ветрова, И.Ю. Проблемы социальной адаптации инвалидов [Э/п]. – Р/д: www.yspu.yar.ru
2. Профессиональное образование лиц с ограниченными возможностями здоровья: проблемы и перспективы. – Новосибирск, 2003.
3. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика / А.А. Реан, А.Р. Кудашев, А.А. Баранов. – СПб., 2006.
4. Райгородский, Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учеб. пособ. – Самара, 2006.

Bibliography

1. Vetrova, I.Yu. Problemih social'noy adaptatsii invalidov [Eh/p]. – R/d: www.yspu.yar.ru
2. Professionalnoe obrazovanie lic s ogranichenimi vozmozhnostyami zdorov'ya: problemih i perspektivih. – Novosibirsk, 2003.
3. Psikhologiya adaptatsii lichnosti. Analiz. Teoriya. Praktika / A.A. Rean, A.R. Kudashev, A.A. Baranov. – SPb., 2006.
4. Raygorodskiy, D.Ya. Prakticheskaya psikhodiagnostika. Metodiki i testih: ucheb. posob. – Samara, 2006.

Статья поступила в редакцию 24.01.14

УДК 159.922.74

Reshetova E.E. THE SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION AS A SPHERE FOR CULTUROLOGICAL WORK WITH PUPILS. The article studies the existing state of culturological work with pupils within the system of additional education; it discusses the problem of upbringing and education of pupils within the above system.

Key words: additional education, teacher for additional education, culturological work, culture and education.

Е.Е. Решетова, зам. директора по методической работе Центра эстетического воспитания детей Нижегородской области, г. Нижний Новгород, E-mail: metodist@deti-nn.ru

СИСТЕМА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ПРОСТРАНСТВО ДЛЯ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С УЧАЩИМИСЯ

В статье рассматривается современное состояние культурологической работы с учащимися в системе дополнительного образования, обсуждается проблема воспитания и образования школьников в данной системе.

Ключевые слова: дополнительное образование, педагог дополнительного образования, культурологическая работа, культура и образование.

Система дополнительного образования (как пространство социального и культурологического образования, воспитания и развития учащихся) неоднократно являлась предметом исследования в современной психологической и педагогической науке. Такие исследователи, как О.С. Газман, Д.В. Зубов, М.Б. Коваль, Л.С. Лотош, И.И. Митина, В.Д. Семенов, С.Б. Серякова,

А.А. Усов и др. убедительно доказали, что учреждения дополнительного образования имеют высокий потенциал в развитии и становлении личности ребенка.

Важной чертой системы дополнительного образования мы считаем то, что, в отличие от общеобразовательных учреждений, дополнительное образование «вооружает не суммой зна-

ний учебных предметов, а целостной культурой, понимаемой как культура жизненного (личностного, профессионального) самоопределения, как способ целостного освоения мира» [1].

На сегодняшний день под образованностью человека подразумеваются не только специальные знания, но и разностороннее развитие его личности, способность уверенно ориентироваться в отечественной и мировой культуре, в сложившемся социокультурном пространстве. Важной способностью личности считается также гибкость социальной адаптации, способность к самообразованию, саморазвитию, умение самостоятельно выбирать жизненный путь. Некоторые ученые рассматривают образование как культурное явление, а культуру в целом понимают как «...личностное новообразование, обеспечивающее человеку ускорение качественного роста, закрепление новых достижений в этом росте, подготовку к новому росту» [2].

Система дополнительного образования в современном мире представляет собой вариативную систему, которая обеспечивает широкую возможность выбора как различных образовательных программ, не входящих в базовое образование, так и собственно образовательных учреждений.

Интересным нам представляется тот факт, что в нашей стране именно система дополнительного образования, которой, как правило, в процессе обучения и воспитания отводилась вспомогательная функция, «...оказалась инновационной сферой воплощения гуманистических идей в учебно-воспитательный процесс» [3].

В Федеральной программе развития образования подчеркивается, что «...важнейшей проблемой сейчас является восстановление единства систем обучения и воспитания, которое должно соответствовать современному российскому и мировому уровню науки и культуры» [4].

Необходимо отметить, что система дополнительного образования – это не просто прирост к системе общего и профессионального образования, это особая образовательная, воспитательная, развивающая сфера с приоритетом всестороннего становления личности школьника.

Дополнительное образование – это «целенаправленный процесс воспитания и обучения посредством реализации дополнительных образовательных программ, дополнительных образовательных услуг и иной информационно-образовательной деятельности за пределами основных образовательных программ в интересах человека, общества, государства» [3]. Отметим, что под дополнительным образованием мы понимаем такой тип образования, который объединяет обучение, воспитание, развитие учащегося в единый процесс с целью развития творческого потенциала ребенка, его познавательных интересов, самореализации личности и ее социализации на основе свободного выбора ребенком различных видов деятельности.

Как содержание дополнительного образования, так и организационные формы деятельности в этой системе опираются на принципы развития «...социально-активной, образованной, культурной, нравственно и физически здоровой личности в изменяющихся условиях общественной жизни» [5].

Важной задачей учреждения дополнительного образования является развитие мотивации личности ребенка к познанию и творчеству, обеспечение необходимых условий для индивидуального развития, профессионального самоопределения, творческого труда детей, адаптация их к жизни в обществе, формирование общей культуры ребенка [6]. Поддержка и развитие творческого потенциала учащихся является значимой задачей для педагогов дополнительного образования потому, что не все дети обладают способностями к академическому учению. В этом случае овладение другими сферами деятельности, которые вклю-

чены в систему дополнительного образования, способствует повышению как культурного уровня таких школьников, так и результатов их образования в целом.

Можно выделить особую цивилизационно-культурную задачу системы дополнительного образования, которая в целом близка к тем задачам, которые ставит перед собой и общеобразовательная школа: обеспечение такого качества работы с учащимися, чтобы познание стало важной ценностью в их жизни.

В методологическом плане дополнительное образование можно назвать особым образовательным пространством, в котором осуществляется специальная деятельность по образованию, воспитанию и развитию ребенка, формированию у него новых жизненных умений и способностей [1].

А.Г. Асмолов выделяет пять функций дополнительного образования: культурообразующую, личностнопорождающую, профориентационную, психотерапевтическую и информационную [7].

В качестве одного из приоритетов XXI века рассматривает развитие системы дополнительного образования А.В. Мудрик. Он называет дополнительное образование сферой «...удовлетворения потребностей, реализации и формирования интересов современного человека на протяжении всей его жизни, начиная со старшего дошкольного возраста» [8].

В современном обществе образование направлено на формирование такой личности, которая способна быть успешной в рамках существующей культуры. Традиционно образование рассматривалось как форма ретрансляции культуры. Н.В. Бондаревская и А.А. Реан рассматривают образование как процесс передачи знаний и культурных ценностей, накопленных предыдущими поколениями [9].

Некоторые авторы затрагивают проблему интеграции образования и культуры. В понятие «образованность» они включают как владение значительным запасом знаний, способ мышления, эрудицию человека, так и нравственную, эстетическую, экологическую культуру, культуру общения и т.д. [10]. Именно в системе дополнительного образования школьник может включиться не только в образовательный процесс, но и в культурную среду.

Современные исследования в области культурологической работы учреждений дополнительного образования показывают, как важно преодолеть разрыв между образованием и культурой. С.А. Козлова, Л.В. Поздняк делают акцент на том, что дополнительное образование уже не является замкнутой педагогической системой, а устанавливает тесную связь с культурной и социально-духовной сферой общества [11].

В качестве компонентов культурологического подхода к дополнительному образованию Е.В. Бондаревская выделяет:

- отношение к ребенку как субъекту жизни, способному к культурному саморазвитию и самоизменению;
- отношение к педагогу как посреднику между ребенком и культурой, способному ввести его в мир культуры и оказать поддержку ему в индивидуальном самоопределении в мире культурных ценностей;
- отношение к образованию как культурному процессу, движущими силами которого являются личные смыслы, диалог и сотрудничество его участников в достижении целей их культурного саморазвития [12].

Итак, анализ психолого-педагогической литературы и выполненных в последние десятилетия диссертационных исследований, посвященных системе дополнительного образования, показывает, что проблема культурологической работы педагогов дополнительного образования с учащимися изучена недостаточно, хотя система дополнительного образования школьника является и социально востребованной, и общественно значимой.

Библиографический список

1. Горский, В.А. Система дополнительного образования детей: концепция лаборатории проблем дополнительного образования детей Института общего среднего образования Российской академии образования / В.А. Горский, А.Я. Журкина, Л.Ю. Ляшко, В.В. Усанов / // Дополнительное образование. – 2000. – № 1.
2. Селезнев, Е.В. Развитие акмеологической культуры личности / под ред. А.А. Деркача. – М., 2004.
3. Технология профессионально-личностного развития будущего учителя, его готовности к организации воспитательного процесса в образовательном учреждении / под ред. В.А. Сластенина. – М., 2003.
4. Федеральная программа развития образования (Федеральный закон Российской Федерации от 10.04.2000, № 51-ФЗ) // Вестник образования. – 2000. – № 12.
5. Библер, В.С. Школа диалога культур: введение в программу // Прогнозное социальное проектирование: теоретико-методологические и методические проблемы. – М., 1994.
6. От внешкольной работы – к дополнительному образованию детей: сборник нормативных и методических материалов для дополнительного образования детей / под ред. А.К. Бруднова. – М., 2000.

7. Асмолов, А.Г. Дополнительное образование как зона ближайшего развития образования в России: от традиционной педагогики к педагогике развития // Внешкольник. – 1997. – № 9.
8. Мудрик, А.В. Развитие дополнительного образования как один из приоритетов XXI века // Европа и современная Россия. Интегративная функция педагогической науки в едином образовательном пространстве: материалы Третьей международной конф., Калининград-Варшава. – М., 2005.
9. Кочеткова, В.Г. Уровневая подготовка педагогических кадров для системы дополнительного образования детей: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Самара, 2003.
10. Соколова, Л.Б. Научное исследование как фактор становления культуры педагогической деятельности будущего учителя // Кредо. – 2000. – № 3(21).
11. Культурно-досуговая деятельность: учебник / под ред. А.Д. Жаркова и В.М. Чижилова. – М., 1998.
12. Бондаревская, Е.В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность // Педагогика. – 1999. – № 3.

Bibliography

1. Gorskiy, V.A. Sistema dopolnitelnogo obrazovaniya detey: koncepciya laboratorii problem dopolnitelnogo obrazovaniya detey Instituta obshchego srednego obrazovaniya Rossiyskoy akademii obrazovaniya / V.A. Gorskiy, A.Ya. Zhurkina, L.Yu. Lyashko, V.V. Usanov // Dopolnitelnoe obrazovanie. – 2000. – № 1.
2. Seleznev, E.V. Razvitie akmeologicheskoy kul'turh lichnosti / pod red. A.A. Derkacha. – M., 2004.
3. Tekhnologiya professional'no-lichnostnogo razvitiya buduthego uchitelya, ego gotovnosti k organizacii vospitatelnogo processa v obrazovatel'nom uchrezhdenii / pod red. V.A. Slastenina. – M., 2003.
4. Federal'naya programma razvitiya obrazovaniya (Federal'niy zakon Rossiyskoy Federacii ot 10.04.2000, № 51- FZ) // Vestnik obrazovaniya. – 2000. – № 12.
5. Bibler, V.S. Shkola dialoga kul'tur: vvedenie v programmu // Prognoznoe social'noe proektirovanie: teoretiko-metodologicheskie i metodicheskie problemih. – M., 1994.
6. Ot vneshkol'noy rabotih – k dopolnitelnomu obrazovaniyu detey: sbornik normativnikh i metodicheskikh materialov dlya dopolnitelnogo obrazovaniya detey / pod red. A.K. Brudnova. – M., 2000.
7. Asmolov, A.G. Dopolnitelnoe obrazovanie kak zona blizhayshego razvitiya obrazovaniya v Rossii: ot tradicijnoy pedagogiki k pedagogike razvitiya // Vneshkolnik. – 1997. – № 9.
8. Mudrik, A.B. Razvitie dopolnitelnogo obrazovaniya kak odin iz prioritov XXI veka // Evropa i sovremennaya Rossiya. Integrativnaya funkciya pedagogicheskoy nauki v edinom obrazovatel'nom prostranstve: materialih Tret'ey mezhdunarodnoy konf., Kaliningrad-Varshava. – M., 2005.
9. Kochetkova, V.G. Urovnevaya podgotovka pedagogicheskikh kadrov dlya sistem dopolnitelnogo obrazovaniya detey: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Samara, 2003.
10. Sokolova, L.B. Nauchnoe issledovanie kak faktor stanovleniya kul'turh pedagogicheskoy deyatel'nosti buduthego uchitelya // Kredo. – 2000. – № 3(21).
11. Kul'turno-dosugovaya deyatel'nostj: uchebnik / pod red. A.D. Zharkova i V.M. Chizhikova. – M., 1998.
12. Bondarevskaya, E.V. Pedagogicheskaya kul'tura kak obshchestvennaya i lichnaya cennostj // Pedagogika. – 1999. – № 3.

Статья поступила в редакцию 24.01.14

Раздел 4

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

Редактор раздела:

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

УДК 7(571.15)

Artemova A.N. THE AUTHORS OF PUBLICATIONS ABOUT THE ARTISTIC LIFE OF THE ALTAI IN THE SECOND HALF OF THE TWENTIETH CENTURY (FOR EXAMPLE LOCAL PERIODICALS). The article provides an overview of the subject of publications of local periodicals second half of the twentieth century. Identified profession of their authors, among them – journalists, museum workers and artists. Particular attention is given to the Altai in the second half of the twentieth century art-medium, which had a great influence on the qualitative change of publications about the artistic life of the region.

Key words: artistic life, media, journalistic activities, art criticism environment, interviews, creative portrait, art criticism.

А.Н. Артемова, аспирант каф. истории отечественного и зарубежного искусства Алтайского гос. университета, г. Барнаул, E-mail: a1897a@mail.ru

АВТОРЫ ПУБЛИКАЦИЙ О ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЖИЗНИ АЛТАЯ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XX ВЕКА (НА ПРИМЕРЕ МЕСТНОЙ ПЕРИОДИЧЕСКОЙ ПЕЧАТИ)

В статье дается обзор тематики публикаций местной периодической печати второй половины XX века. Выявляются профессии их авторов, среди которых – журналисты, музейные работники и художники. Особое внимание уделяется формированию на Алтае во второй половине XX века искусствоведческой среды, которая оказала большое влияние на качественное изменение публикаций о художественной жизни региона.

Ключевые слова: художественная жизнь, средства массовой информации, публицистическая деятельность, искусствоведческая среда, интервью, творческий портрет, художественная критика.

Актуальность статьи определяется тем, что средства массовой информации играют важную роль в отражении событий художественной жизни и формировании художественно-эстетического мировоззрения читателей.

Сущность понятия «художественная жизнь» достаточно глубоко раскрыта в отечественной искусствоведческой науке. Эта проблема рассмотрена художественным критиком и специалистом по истории русского изобразительного искусства Нового времени Г.Ю. Стерниным в трудах: «Русская художественная культура второй половины XIX – начала XX в.» (1984), «Художественная жизнь России 1900-1910 гг.» (1988), «Художественная жизнь России 30-40 гг. XIX в.» (2005). Вопросы анализа и обобщения художественной жизни начала XX в. подробно раскрывает доктор искусствоведения В.П. Лапшин в монографии «Художественная жизнь Москвы и Петрограда в 1917 г.» (1983). Специфике искусства как формы общественного сознания посвящена работа философа, специалиста в области аксиологии, эстетики и истории философии Л.Н. Столовича «Жизнь – творчество – человек: функции художественной деятельности» (1985).

Одной из первых монографий, в которой обобщаются процесс становления и развития художественной жизни Сибири, является работа новосибирского исследователя П.Д. Муратова «Художественная жизнь Сибири 1920-х годов» (1974). Проблемы регионального искусства, вехи его становления и развития нашли отражение в сборнике очерков «Изобразительное искусство Алтая» (сост. Л.И. Снитко. 1977). Проявление русской художественной традиции в творчестве сибирских художников рассматривается авторами Т.М. Степанской и Л.И. Нехвядович в монографии «Русская художественная традиция в искусстве Сибири (конец XX – начало XXI в.)» (2009). Книга профессора

Т.М. Степанской «Очерки истории искусства Алтая» (2009) посвящена художникам Алтая. Особое внимание автором уделяется анализу художественной жизни Алтая в 1940-1980 гг. Художественной жизни Сибири и Алтая посвящены многоаспектные исследования таких авторов, как Е.А. Ветохин, Т.Д. Рысаева, О.А. Шелюгина, А.Б. Белецкий, Н.Е. Киселева, Н.С. Мамырина и других.

На Алтае первые публикации, содержащие сведения о местной художественной жизни, стали появляться в начале XX века. Написанные журналистами, они представляли собой объявления, краткие информации о предстоящих или действующих выставках. Говорить о попытках авторов проанализировать и дать оценку отдельному произведению, выставочной экспозиции или творческого пути местного художника в газетной статье можно лишь с середины XX века. В это время на Алтае наблюдалось активное развитие художественной жизни. В статье «Выставка на Алтае» исследователь профессионального изобразительного искусства конца XIX – начала XX веков Л.И. Снитко писала: «Для современной жизни Алтая характерен приток молодых сил из разных мест нашей страны. После окончания художественных институтов Москвы, Ленинграда, Харькова возвратились в родной край художники среднего поколения – Н. Иванов, Ф. Борунов, И. Хайрулинов. Привлеченные богатыми художественными традициями, решили приехать сюда выпускники Рижской Академии художеств – Л. Цесюлевич, И.Р. Рудзите-Цесюлевич, Г. Тарский, С. Двойнос; из Львовского художественного училища – Л. Рублева, В. Рублев» [1, с. 5-6].

В середине XX века на Алтае издавались две краевые газеты – «Алтайская правда» (основанная в 1937 году) и «Молодежь Алтая» (начавшая издаваться с 1920 года), а также литературно-художественный, общественно-политический журнал

«Алтай» (первый номер вышел в 1947 году). Литературно-художественный, краеведческий журнал «Барнаул» появился в 1993 году. С 1994 года ежегодно издается сборник научных трудов «Культурное наследие Сибири». С развитием художественной жизни, авторами публикаций все чаще стали выступать музейные работники и художники. Их образование и профессия позволяла уйти от написания информации-объявлений и попытаться в статье проанализировать творчество одного из местных художников, отдельное произведение или дать обзор выставке. К примеру, И. Иевлев, член выставочного комитета, художник-педагог, в публикации «Искусство народа» делает обзор выставки работ самодеятельных художников, прошедшей в Барнауле в 1960 году.

Зачастую периодика середины XX века выступала проводником государственной политики в сфере искусства. Например, С. Савчук, председатель Союза Советских художников Алтайского края, в статье «Быстрее преодолеть отставание изобразительного искусства в крае» писал о недостатках в различных областях искусства, вскрытых Центральным Комитетом, и о путях их преодоления. Темой газетных публикаций художников и музейных работников часто выступало и историко-культурное наследие Алтая. К примеру, «Два портрета П.К. Фролова» – статья Н. Савельева, заведующего отделом краевого музея, о том, что найден портрет П.К. Фролова – разностороннего ученого, основателя в Сибири старейшего музея.

Публицистическая деятельность имела большое значение для современников. В 1952 году заместитель заведующего отделом культпросветработы Алтайского Крайисполкома П. Строганов писал: «Краевой отдел культпросвет работы сообщает, что помещенная в газете «Алтайская правда» заметка «О недостатках в работе краеведческого музея» правильно отмечает недостатки в работе музея. Совет обсудил ряд мероприятий, направленных на исправление отмеченных недостатков, предложил научным сотрудникам музея более энергично проводить научно-исследовательскую и собирательскую работу» [2, с. 94].

Несмотря на типологическое разнообразие, публикации на тему художественной жизни печатались нерегулярно, носили информативный характер, так как были написаны, прежде всего, журналистами. Эта ситуация как и качественное содержание статей изменилось в 1960-е годы, когда на Алтае началось формирование искусствоведческой среды. В.И. Эдоков, Т.М. Сте-

панская, И.К. Галкина, Л.Н. Шамина, Л.Г. Красноцветова, В.В. Сазонова, Н.С. Царева получили фундаментальное образование в Институте живописи, скульптуры и архитектуры им. И.Е. Репина Академии художеств в Петербурге, Л.И. Снитко, Л.Н. Лихацкая окончили Уральский государственный университет им. М. Горького в Екатеринбурге. Появление искусствоведов на Алтае придало развитию местной культуры научную ценность, позволило систематизировать и обосновать основные этапы становления и развития алтайской художественной школы. Первой, а затем ставшей наиболее распространенной печатной формой, в которой искусствоведы содействовали популяризации алтайского искусства и повышению художественного вкуса среди читателей, стали публикации в местной периодической печати.

Подготовка статей искусствоведами для периодических изданий края носила принципиальный характер и входила в годовой план работы музеев. Например, в плане работы Алтайского краеведческого музея на первый квартал 1952 года среди прочих задач значится: «Подготовить статьи в «Алтайскую правду»: «Исторические памятники дореволюционного Алтая», «Новая модель в Алтайском краеведческом музее», «Водные пути в проектах Фролова», «Алтайские мастера-камнерезы» [3, с. 45].

С середины 1990-х годов ежегодно выходит сборник научных трудов «Культурное наследие Сибири», основателем и научным редактором которых является Тамара Михайловна Степанская, основатель искусствovedческой школы на Алтае, член Союза художников России с 1984 г., доктор искусствоведения, профессор, заведующая кафедрой истории отечественного и зарубежного искусства. Материалы и статьи, опубликованные в «Культурном наследии Сибири» под рубриками «Искусство Сибири», «Слово сибирского искусствоведа», «Публикации. Выставки. Рецензии», «Наши юбиляры», вводят в научный оборот новые факты и документы, раскрывающие историю формирования региональной культуры.

Благодаря публикациям, отразившим в периодических изданиях важные события художественной жизни Алтая, сегодня мы имеем летопись культуры и искусства Алтайского края второй половины XX века. Роль периодической печати в информировании читателя о событиях в художественной жизни региона, в воспитании художественного вкуса и формировании эстетических взглядов читателя, безусловно, постоянно возрастает.

Библиографический список

1. Рукописи статей Л.И. Снитко // ГААК. Ф. Р-1585. Оп. 1. Д. 32.
2. Письмо заместителя заведующего отделом культпросветработы Алтайского Крайисполкома П. Строганова и директора Алтайского краеведческого музея Н. Денисова // ГААК. Ф. Р-1041. Оп. 1. Д. 11.
3. Материалы об организации и работе Алтайского краевого музея ИЗОиПИ // ГААК, Ф.Р-1041, оп. 1, № 351.

Bibliography

1. Rukopisi statej L.I. Snitko // GAAK. F. R-1585. Op. 1. D. 32.
2. Pismo zamestitelya zaveduyuthego otdelom kuljtprosvetrabortih Altajskogo Krayispolkoma P. Stroganova i direktora Altajskogo kraevedcheskogo muzeya N. Denisova // GAAK. F. R-1041. Op. 1. D. 11.
3. Materialih ob organizacii i rabote Altajskogo kraevogo muzeya IZOiPI // GAAK, F.R-1041, op. 1, № 351.

Статья поступила в редакцию 14.01.14

УДК 7.01

Stepanskaya T.M. TRADITIONS OF THE RUSSIAN SCIENCE. In article views of M.B. of Lomonosov of interaction of the Russian culture with western, on western «samples», on value of art in moral and patriotic education of citizens, on a worthy name in science, views of art criticism are considered. Relevance of activity of M.B. of Lomonosov turned to the future of Russia is emphasized.

Key words: sample, Russian, past, future, Academy of Arts, mosaic, historical plots.

Т.М. Степанская, д-р искусствоведения, проф., член Союза художников России, зав. каф. истории отечественного и зарубежного искусства Алтайского гос. университета, г. Барнаул, E-mail: stm@art.asu.ru

ТРАДИЦИИ РОССИЙСКОЙ НАУКИ

В статье рассмотрены взгляды М.В. Ломоносова на взаимодействие русской культуры с западной, на западные «образцы», на значение искусства в нравственном и патриотическом воспитании граждан, на достойное имя в науке, взгляды на художественную критику. Подчеркивается актуальность деятельности М.В. Ломоносова, обращенной к будущему России.

Ключевые слова: образец, русский язык, прошлое, будущее, Академия Художеств, мозаика, исторические сюжеты.



В науке определяющую роль играет личность, ее талант, ее нравственность, ее устремления; это относится к любой эпохе. Истоки российской науки проистекают из деятельности универсальной личности М.В. Ломоносова. «Ломоносовскую пору национальной культуры», — писал Б.Р. Виппер, — характеризует рост национального самосознания... Отсюда — мажорность, красочность русской культуры этого периода, ее оптимизм... Наиболее полное воплощение дух культуры середины XVII — XVIII вв. получил в торжественной Оде, величайшим мастером которой был Ломоносов и громко-звучные формы которой, призваны были прославлять успехи России, победы русского оружия, ... приподнятость национального самосознания» [1, с. 126].

Этому мнению есть основания противопоставить иное. О каком «оптимизме», о какой «мажорности» можно однозначно говорить, если учесть такие факты, как публичная казнь стрельцов на Красной площади, как казнь автора генерального плана Петербурга П.М. Еропкина, как самоубийство первого «директора» Петербургской Академии Художеств измученного интригами иностранцев А.Ф. Кокоринова, как резолюция Екатерины Великой на рукописи А.Н. Радищева — «автора повесить», как изощренная казнь Е. Пугачева и выкалывание глаз по специальному указу каждому подозреваемому в сочувствии Пугачеву (рисунки художника Ерменева запечатлели молодых ослепленных крестьян с повязками на глазах, ведомых поводьями-детьми); как пребывание в заброшенном сарае более 50 лет конного памятника Петру I работы скульптора Б.К. Растрелли отлитому в 1746 году и установленному Павлом I только в 1800 году?

И все-таки XVIII век — век просвещения: учреждены были Академия наук, Московский государственный университет, государственная Академия Художеств, Смольный институт, музеи, горные школы, библиотеки и т.п. История противоречива!

Отношение М.В. Ломоносова к историческому прошлому России заслуживает нашего внимания и некоторого анализа. Выдвигая собственную программу просветительских преобразований, М.В. Ломоносов понимал, что на пути ее реализации стоят «ужасные ... препятствия», но они «... не больше опасны, как заставить брить бороды, носить немецкое платье, сообщаться обходительством с иноверными, заставить матрозов в летние посты есть мясо, уничтожить боярство, патриаршество и стрельцов и вместо их учредить Правительствующий Сенат, Святейший Синод, новое регулярное войско, перенести столицу на пустое

место и Новый год в другой месяц! Российский народ гибок!». Из приведенной цитаты следует, что М.В. Ломоносов осознавал трудности и жестокости петровских реформ, но выше их разрушительности ставил конструктивное положительное новое, выводящее Россию на путь прогрессивного развития.

Отношение М.В. Ломоносова к культурному сотрудничеству с Европой также полезно знать современному жителю России. Ученый неоднократно отмечал, что «старается защитить труды Петра Великого», и обосновывал причину этих стараний: «...чтобы выучились россияне, чтобы показали свое достоинство». По суждению М.В. Ломоносова, Россия не должна испытывать чувство «неполноценности» перед Европой: Россия сама является носителем уникальных научных, художественных, исторических, природных и других ценностей, способных обогатить мировую культуру. М.В. Ломоносов признавал необходимость учиться у европейских стран, но учиться, «полагаясь на свое разумение, на свои ресурсы, учитывая насущные потребности и внутреннюю логику своего развития» [2, с. 7]. Великий русский ученый ставил под сомнение принцип следования образцам: «сами свой разум употребляйте. Меня за Аристотеля, Декарта, Ньютона не почитайте. Если же вы мне их имя дадите, то знайте, что вы холопы, а моя слава падает и с вашей» [2, с. 11]. М.В. Ломоносову было свойственно понимание новизны его открытий в естественных науках, в поэзии, осознание неповторимости творческой индивидуальности ученого, индивидуальности художника. М.В. Ломоносов призывал в своих трудах и обращениях к «младому племени» не следовать «правилам и образцам», т.к., по его утверждению, неподражаемость является залогом славы для художника и ученого.

Отношение М.В. Ломоносова к русскому языку было особенно трепетным: «народ российский по великому пространству обитающий, не взирая на дальное расстояние, говорит повсюду вразумительным друг другу языком в городах и в селах. Напротив того, в некоторых других государствах, например в Германии, баварской крестьянин мало разумеет мекленбургского или бранденбургского швабского, хотя все того ж немецкого народа» [2, с. 55]. Русскому языку М.В. Ломоносов посвятил многие свои труды, среди которых «Письма о правилах российского стихотворца» (1739), «Краткое руководство к красноречию» (1748), «Российская грамматика» (1755). Ломоносов не одобрял россиян, «которые больше к чужим языкам, нежели к своему, трудов прилагали» (из «Российской грамматики»), он отмечал «природное изобилие, красоту и силу» русского языка.

Вспомнить суждения и заботу М.В. Ломоносова о русском языке в наше время, в начале XXI века, актуально, ибо беднеет словарный запас молодых граждан России, неграмотная речь становится почти нормой также, как и многочисленные ошибки в этикетках, вывесках, рекламах и т.п. С эстрады исчезла традиция чтения стихов, художественной прозы, обеднели интонация и тональность устного слова.

Противники Петра Великого отвергали все его начинания. Среди сторонников было немало людей, которые, вкусив от плода западноевропейского просвещения, слепо уверовали в культурную отсталость России, нигилистически оценивали ее прошлое, и свои надежды на будущее связывали с помощью извне. М.В. Ломоносов своей позией и всеми своими трудами противостоял эти мнениям. «Неподражаемый, бессмертный Ломоносов (слова Державина) был универсальной деятельной личностью, каждому делу придающей новизну: 24 января 1764 года направляет в Академию художеств «идеи живописных картин из российской истории»; 1 ноября 1761 года направляет И.И. Шувалову записку «О размножении и сохранении российского народа»; 1 ноября 1761 года открывает атмосферу на Венере; в 1763 году публикует книгу «Первые основания металлургии или рудных дел», сочиняет «Краткое описание разных путешествий по Северным морям и показание возможного проходу Сибирским океаном в Восточную Индию».

Благодаря таланту и творчеству М.В. Ломоносова в России была восстановлена традиция искусства мозаики, пришедшая в Древнюю Русь из Византии и почти прервавшаяся в Средние века, когда развитие получила фреска.

Опыты М.В. Ломоносова со стеклом привели к получению смальты яркой интенсивности и красоты цвета; изготовил 112 тонов и свыше 100 оттенков цвета. Свои опыты ученый производил в Усть-Рудице под Петербургом, где он создал первую мозаичную фабрику, из которой в 1750-1760 годах вышел ряд авторских мозаик М.В. Ломоносова, в том числе портрет Петра I, находящийся сегодня в Государственном Эрмитаже в Петербурге.

М.В. Ломоносов имел план создания «мозаичных поэм» для Петропавловского собора с целью прославления и увековечения деяний Петра I, М.В. Ломоносов считал искусство мозаики средством воспитания и пропаганды высоких патриотических идей.

Мозаика «Полтавская баталия» была создана М.В. Ломоносовым в 1761-1765 годы. Полтавская битва — крупнейшее сражение Северной войны между русскими войсками под командованием Петра I и шведской армией Карла XII, состоялось утром 27 июня 1709 года в 6 верстах от города Полтава в Мало-

россии (Левобережье Днепра). Разгром шведской армии привел к перелому в Северной войне в пользу России.

М.В. Ломоносов с вдохновением работал над мозаичным монументальным панно «Полтавская баталия». Панно представляет панораму битвы под Полтавой, традиционно включающую первый, средний и дальний планы; каждый план имеет свое колористическое решение. Размеры панно значительны: 14 футов длиной и 9 футов высотой. Мозаика «Полтавская баталия» расположена в классицистическом интерьере над маршем парадной лестницы здания Академии наук.

Не устарела забота М.В. Ломоносова о качестве научных и художественных трудов и изысканий. Он сформулировал актуальное и сегодня положение о художественной критике: «... главным образом пусть журналист (критик) усвоит, что для него нет ничего более позорного, чем красть у кого-либо из собратьев высказанные последними мысли и суждения и присваивать их себе» [3, с. 225]. По М.В. Ломоносову, антиплагиат — это нравственность и достоинство автора.

Вспомним утверждение античного мыслителя Платона: «... познает не тот, кто видит, слышит, осязает, а кто любит...». М.В. Ломоносов «пел дело» для своего отечества, историю, язык и народ которого он любил. Любовь к Отечеству — традиция российской науки.

Библиографический список

1. Ильина, Т. История русского искусства. — М., 2000.
2. Лебедев, Н.Е. М.В. Ломоносов. Стихотворения. — М., 1989.
3. Ломоносов, М.В. Избранные произведения. — М., 1986. — Т. I.

Bibliography

1. Iljina, T. Istoriya russkogo iskusstva. — M., 2000.
2. Lebedev, N.E. M.V. Lomonosov. Stikhotvoreniya. — M., 1989.
3. Lomonosov, M.V. Izbranniye proizvedeniya. — M., 1986. — T. I.

Статья поступила в редакцию 26.12.13

УДК 747

Usanova A.L. THEORETICAL STUDY OF FEATURES OF RESIDENTIAL INTERIOR OF THE FIRST HALF OF THE XX CENTURY. ESSENCE OF AND INTERPRETATION OF KEY OF CONCEPTS. The article analyzes the semantic content of the key terms and definitions: Soviet style, residential interior design, art — household traditions and people's everyday design. Reveals the essential specifics of these concepts from the modern humanities.

Key words: Soviet style, architecture, residential interior design, folk art, art — household traditions, folk arts and crafts.

А.Л. Усанова, канд. искусствоведения, доц. каф. теории искусства и культурологи Алтайского гос. университета, г. Барнаул. E-mail: alla_leo@mail.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ЖИЛОГО ИНТЕРЬЕРА ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА. СУЩНОСТЬ И ИНТЕРПРЕТАЦИИ КЛЮЧЕВЫХ ПОНЯТИЙ

В статье анализируется смысловое наполнение ключевых определений и терминов: советский стиль, жилой интерьер, художественно — бытовые традиции, бытовой и народный дизайн. Выявляется сущностная специфика данных понятий с позиций современной гуманитарной науки.

Ключевые слова: Советский стиль, архитектура, жилой интерьер, прикладное искусство, художественно-бытовые традиции, народное искусство, ремесла.

Изучение отечественного жилого интерьера 1910-1950-х годов, как художественного процесса сопряжено с преодолением терминологических и понятийных разночтений которыми оперируют авторы исследований различных аспектов данного явления: культурологи, философы, социологи и др.

В данной статье предпринимается попытка сущностного анализа наиболее распространенных определений встречающихся в трудах, где прямо или косвенно освещаются вопросы жилого интерьера: *советский стиль, жилой интерьер, архитектурный, предметный интерьер, художественно — бытовые традиции, бытовой и народный дизайн.*

В настоящий время определение *советский стиль* одновременно является общеупотребимым по отношению к различным явлениям советского периода — моде, полиграфии и т.д., но дискуссионным с позиций формально-художественной иден-

тификации. В данной ситуации целесообразно предпринять попытку смыслового анализа данного определения в контексте традиционных и современных трактовок стиля как базовой категории в искусствознании, философии и культурологии. Так, исходя из определений Г. Вёльфлина, А. Ригля и других, понимавших, стиль как достаточно устойчивую систему формальных признаков и элементов организации произведения искусства, правомерность бытования термина *советский стиль* противоречит данной трактовке, поскольку советское художественное наследие во всем его многообразии (от конструктивизма до неоклассицизма) не укладывается в прокрустово ложе данного определения. В тоже время совокупность неких художественных особенностей присущих различным видам советского искусства в определенные этапы бытования позволяет говорить о частичном соответствии данного определения.

Более универсален философский контекст понятия стиль. В работах А.Ф. Лосева, стиль рассматривается как «принцип конструирования всего потенциала художественного произведения на основе его тех или иных надструктурных и внехудожественных заданностей» [1]. В известной работе О. Шпенглера «Закат Европы», автор трактует понятие стиль как «метафизическое чувство формы», которое определяется «атмосферой духовности» той или иной эпохи [2], при этом понимает стиль в более широком, чем художественно-эстетическое, значении, не соглашаясь с достаточно традиционной в искусствоведении классификацией «больших стилей». В работах современных отечественных исследователей в области методологии искусствознания, русской архитектуры В.Г. Власова, В. Паперного понятие стиля рассматривается исключительно с междисциплинарных позиций. Так В.Г. Власов дает определение стилю как «художественному смыслу формы», трактуя его как «художественное переживание времени» [3]. А в известной монографии В. Паперного где советская архитектура 1930 -1950-х годов рассматривается как культурологический феномен, автор опирается на философскую теорию Э. Панофского дополняющего и продолжающего тезис Г. Вельфлина о взаимосвязи Архитектуры и господствующей Философской идеи, через введение третьего, связующего компонента – Стиля мышления [4].

В последнее десятилетие более конструктивная и расширенная трактовка понятия стиля предлагается И. Лисаковским. Автор рассматривает стиль как многоуровневое и разномасштабное явление в контексте современного гуманитарного знания. Так, раскрывая употребляемое в искусствоведении понятие «большого стиля», автор по существу выводит его за рамки собственно стиля, сближая с художественно-стилистическим направлением, достаточно полно отражающим социокультурную ситуацию того или иного исторического периода. Развиваясь на культурной почве разных стран, большой стиль приобретает национальные, региональные особенности. При этом почти пророческое звучание приобретает замечание автора о распространении в отечественной литературе рубежа XX – XXI веков, полуроничного термина «сталинский ампири» по отношению к искусству советской эпохи [5]. Опираясь понятием – *советский стиль* в архитектуре, искусстве, художественной культуре и т.д., авторы в массе своей подразумевают, прежде всего, период 1930-1950-х годов, отсюда следует обращение к историческому контексту для временного уточнения – «сталинский стиль», «сталинские высоты», «сталинский диван» и т.д. Однако к 10-м годам XXI века былое возникновение эмпирических ассоциаций в процессе изучения отечественной архитектуры, искусства 1930-1950-х годов начинает обретать более четкие формы научного анализа, опирающегося на современные междисциплинарные методы исследования. Кроме того, определенные автором критерии понятия стиля позволяют оперировать не только сугубо искусствоведческими методами, например в процессе анализа структурной общности образной системы сравнивая приемы и средства художественной выразительности, но и внимательно рассматривать социокультурную ситуацию, идею – духовные нормы и исторические тенденции, обуславливающие формально-изобразительное единство материально-художественной культуры в целом.

Далее, с опорой на концепцию И. Лисаковского, целесообразно проанализировать труды 1990-2000-х годов о различных явлениях советской художественной культуры, изобразительном искусстве и архитектуре: А. Иконникова, И. Голомштока, С. Хан-Магомедова, В. Манина, Н. Степанян, В. Паперного, Т. Астраханцевой, а так же известные работы о советской повседневности В. Глебкина, И. Утехина, С. Бойм. Несмотря на различие точек зрения на природу, пути развития советской архитектуры, искусства, культуры 1930-1950-х годов (пр. С. Хан-Магомедова и В. Паперного; И. Голомштока и Т. Астраханцевой) авторы, безусловно, отмечают наличие мощной идейно-эстетической платформы в художественной культуре данного периода.

Таким образом, если в качестве приоритетного критерия в формировании художественного стиля рассматривать цельность и последовательность господствующей идейно-эстетической концепции сложившейся в СССР 30-50-х годов, то становится очевидным правомерность определения *советский стиль* в данных хронологических границах.

Началом процесса кристаллизации содержательного наполнения понятия «*советский стиль*» можно считать доклад Т.Л. Астраханцевой на XXX Международном конгрессе истори-

ков искусств, который состоялся в 2000 году в Лондоне. Кроме того, в докладе автор уточняет его хронологические границы, раскрывая не только формально – пластические особенности, но прежде всего психо-эмоциональную основу появления Большого стиля: довоенный период: 1930-е до 1941 года – стиль Дворца Советов и метро и послевоенный стиль «Победа» – второй, заключительный этап большого советского стиля. «... в это время царит энергия жизни. И никогда больше, ни до, ни после, в нашем отечественном искусстве такого жизнеутверждения не было» [6].

В отличие от предыдущего, термин *жилой интерьер* однозначен, в противовес общественному и промышленному интерьеру, под ним подразумеваются помещения, обустроенные для постоянного пребывания человека – гостиная, спальное помещение, детская комната, домашний кабинет, столовая и т.д. Однако жилищный дефицит бытовавший в СССР в силу историко-экономических и социо-культурных причин, обусловил появление некоего *условного жилого пространства* (комната в коммунальной квартире, угол в бараке, койко-место в общежитии) *совмещающего различные функции*. Данный процесс подробно рассмотрен в монографии М. Мееровича, трудах В. Хазановой о жилищной политике в целом и барачном строительстве в частности в годы первых пятилеток [7; 8].

Кроме того, в отличие от зданий промышленного или общественного назначения, где ведущие позиции принадлежали и принадлежат *архитектурному интерьеру*, в оформлении жилого пространства с последней четверти XIX века получает распространение *предметный интерьер*. *Предметный интерьер* представляет собой средовую систему, в художественной организации которой основную роль играет ее предметное наполнение, по характеру мало или даже вообще не связанное с пространством и архитектурной оболочкой помещения. Таким образом в контексте нашего исследования под определением *жилой интерьер*, подразумевается, прежде всего, его предметное наполнение.

Одним из ключевых понятий определяющим область интересов данного исследования является словосочетание – *художественно-бытовые традиции*.

Обращение к данному определению обусловлено тем, что терминология художественно-практической деятельности является предметом оживленных споров с середины 1950-х годов, и остается таковой, по сей день. Несмотря на попытки разграничения, термины «декоративное», «прикладное» и «декоративно-прикладное» часто используются как синонимы в профессиональном дискурсе, не говоря уже об обыденной речи. В журнале «Декоративное искусство СССР» прикладное искусство преподносилось как часть декоративного искусства наряду с монументально-декоративным и оформительским, промышленным дизайном, народным искусством и художественными промыслами. В то же время, согласно типологии известного исследователя в области философии дизайна М.А. Косыкова, декоративное и прикладное искусства находятся на разных полюсах шкалы типов предметного творчества [9]. Несмотря на то, что термин «прикладное искусство» применим для обозначения художественных изделий используемых в быту и обладающих одновременно художественными и практическими свойствами, на наш взгляд он субъективен по своей природе, так как провоцирует некую исследовательскую заданность (предопределенность), а именно искусствоведческий контекст. В то же время понятие *художественно – бытовые традиции* предполагает более широкий взгляд и может трактоваться как – устойчивая система селективных приемов и средств для эстетического освоения (адаптации) среды, в том числе жилого пространства к потребностям человека.

Наряду с рассмотренными определениями в трудах и публикациях посвященных вопросам интерьера не редко встречаются такие понятия как *бытовой и народный дизайн*. Словосочетание *бытовой дизайн* имеет двойное значение. В обиходе *бытовым дизайном* называют процесс разработки и создания предметов бытового назначения для массового производства, что, по сути, является сферой *промышленного дизайна*. Второе значение данного определения, может трактоваться как усовершенствование, внешнее оформление (техническое, эстетическое) промышленного образца, а так же переосмысление его функции самим пользователем, далеким от профессионального дизайна. Например «грибки» из эмалированных тазов, «лебеди – вазоны» из шин и т.д. В данном случае это определение синонимично понятию *народный дизайн*.

Несмотря на то, что эта сфера нетрадиционного народного творчества, все еще остается за рамками научного знания, в трудах искусствоведов, историков искусства, культурологов, философов – В. Глазычева, О. Балдиной, К. Богемской, А. Яковлева, С. Бойм прямо или косвенно говорится о необходимости его изучения. Так, доктор искусствоведения, философ, выдающийся общественный деятель и основоположник отечественного дизайна В.Л. Глазычев, еще в начале 70-х годов, без тени иронии говорил о человеке, обывателе как активном соавторе в формировании предметной среды [10]. Кроме того, в начале XXI века, вид-

ным специалистом в области народной художественной культуры, выявлена синтетическая природа *бытового дизайна* своей существенная проявлениям нетрадиционной народной культуры и определена созидательная сущность уникального процесса в результате которого «демонстрируются стилевые предпочтения, ориентация на некоторые из них, импровизация, воображение, традиции народной и «ученой» культуры. Наконец происходит формирование, воссоздание собственных представлений об эстетике. Все это, бесспорно, делает настоящее явление особенно привлекательным и интересным для изучения» [11].

Библиографический список

1. Лосев, А. Проблема художественного стиля. – Киев, 1994.
2. Шпенглер, О. Закат Европы. Очерки морфологии мировой истории. – М., 1993. – Т. 1.
3. Власов, В. Стили в искусстве: словарь. – СПб., 1995. – Т. 1.
4. Паперный, В. Культура «Два». – М., 1996.
5. Лисаковский, И. Художественная культура. Термины. Понятия. Значения. Словарь-справочник. – М., 2002.
6. Астраханцева, Т. Стиль великой эпохи: альбом. Каталог выставки. «Победа. Стиль эпохи» / сост. и науч. ред. Т.Л. Астраханцева. – М., 2010.
7. Меерович, М. Наказание жилищем. Жилищная политика в СССР как средство управления людьми 1917-1937. – М., 2008.
8. Хазанова, В. Советская архитектура первой пятилетки. Проблемы города будущего. – М., 1980.
9. Косыков, М. Предметный мир культуры. – СПб., 2004.
10. Глазычев, В. О дизайне. – М., 1970.
11. Балдина, О. Формирование предметно-пространственной среды, бытовой дизайн как область повседневного творчества // Народная культура в современных условиях / отв. ред. Н.Г. Михайлова. – М., 2000.

Bibliography

1. Losev, A. Problema khudozhestvennogo stilya. – Kiev, 1994.
2. Shpengler, O. Zakat Evrope. Ocherki morfologii mirovoy istorii. – M., 1993. – T. 1.
3. Vlasov, V. Stili v iskusstve: slovarj. – SPb., 1995. – T. 1.
4. Papernij, V. Kuljtura «Dva». – M., 1996.
5. Lisakovskij, I. Khudozhestvennaya kuljtura. Terminih. Ponyatiya. Znacheniya. Slovarj-spravochnik. – M., 2002.
6. Astrakhanceva, T. Stilj velikoj ehpokhi: aljbom. Katalog vihstavki. «Pobeda. Stilj ehpokhi» / sost. i nauch. red. T.L. Astrakhanceva. – M., 2010.
7. Meerovich, M. Nakazanie zhilithem. Zhilithnaya politika v SSSR kak sredstvo upravleniya lyudjmi 1917-1937. – M., 2008.
8. Khazanova, V. Sovetskaya arkhitektura pervoy pyatiletki. Problemih goroda buduthego. – M., 1980.
9. Kosjov, M. Predmetnihj mir kuljturih. – SPb., 2004.
10. Glazihchev, V. O dizajne. – M., 1970.
11. Baldina, O. Formirovanie predmetno-prostranstvennoj sredih, bihtovoj dizayn kak oblastj povsednevnogo tvorchestva // Narodnaya kuljtura v sovremennihkh usloviyakh / otv. red. N.G. Mikhajlova. – M., 2000.

Статья поступила в редакцию 14.01.14

УДК 7.036

Shokorova L.V. MOUNTAIN KOLYVANI'S HISTORY IN WORKS OF THE ALTAI ARTISTS. In article the historical and cultural aspect of development of Mountain Kolyvani in a context of the fine arts of the Altai artists is considered. To be carried out the art criticism analysis of the works of painting reflecting mystical and folklore legends of Mountain Kolyvani; the historical events occurring in Altai in connection with development of the mining industry.

Key words: history of the mining industry of Mountain Kolyvani, artists of the Altai territory, nationality «slightly», historical plots and portraits.

Л.В. Шокорова, канд. искусствоведения, доц. каф. истории отечественного и зарубежного искусства факультета искусств Алтайского гос. университета, г. Барнаул, E-mail: Larazmei@mail.ru

ИСТОРИЯ ГОРНОЙ КОЛЫВАНИ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ АЛТАЙСКИХ ХУДОЖНИКОВ

В статье рассматривается историко-культурный аспект развития Горной Колывани в контексте изобразительного искусства алтайских художников. Проводиться искусствоведческий анализ живописных произведений, отражающих мистические и фольклорные сказания Горной Колывани; исторические события, происходившие на Алтае в связи с развитием горнозаводской промышленности.

Ключевые слова: история горнозаводской промышленности Горной Колывани, художники Алтайского края, народность «чудь», исторические сюжеты и портреты.

История Алтайского края, особенно его юго-западной части, традиционно называемой Горной Колыванью, как генетический код памяти притягивает к себе историков, этнографов, искусствоведов, художников. Интерес к историческому и национально – культурному наследию, как связующему звену в цепи поколений, направляет к более глубокому исследованию локальных особенностей формирования культурного пространства региона, история образования которого тесно связана с развитием горнозаводской промышленности России, что обуславливает актуальность исследования.

Горная Колывань, сыгравшая уникальную роль в истории горнозаводской промышленности России и ставшая известным центром геологической и инженерной мысли, имела и другое название – Змеиногорский или Змеевский район. Особенностью этой территории были необычные по своим масштабам следы древних горных работ, что говорит о том, что искать в недрах земли полезные ископаемые на территории Змеиногорского района человек начал не сто и даже не тысячу лет назад. Первооткрывателем Рудного района на Алтае считается легендарная народность «чудь», проживающая на этой территории в средни-

ке века. По предположению ученых – это древнеазиатский народ, который впоследствии слился с тюркскими (VI–VIII века), а затем и монгольскими племенами (XIII–XVIII века). Описания внешнего облика этого народа совершенно противоречивые: в одних источниках он упоминается как маленький подземный народец, в других – как высокие, крупные, мохнатые, черные люди, имевшие удивительно чистые голубые глаза – отсюда и название «Чудь белоглазая» [1, с. 38].

По преданиям легендарная чужд жила в ямах в лесу, прятала под землей клады, была очень миролюбивой и трудолюбивой, а также искусной в металлургии и ремеслах. Но все предания о ней заканчивались указаниями на её бесследное исчезновение: «ушли неизвестно куда». На Алтае уход чужды связывался с появлением «Белого царя», пришедшего с неисчислимым отрядом жестоких воинов, поработивших миролюбивый народ и появлением «белой березы», впервые начавшей расти в этом районе. Способ ухода назывался однозначно – под землю. В одних легендах чужд скрылась в собственных копах, в других – подгрелась в жилищах, навалив на крышу камней и подрубив опоры [2, с. 81].

И по сей день мы видим следы этих древних выработок, составляющих неотъемлемую часть ландшафта Горной Колывани. Первая шахта Змеиногорского месторождения – Комисская начиналась как раз «по старой чудской копии» – ней древние горняки добывали мягкие охристые руды желтого цвета [3, с. 112]. Вот в этих чудских разработках на Змеёвой горе и отыскал медные руды Степан Коростылёв. И 16 февраля 1726 года медные руды Змеёвой горы передались в пользование уральскому промышленнику Акинфию Демидову. Берг – коллегия утвердила его право на разработку всех заявленных им алтайских месторождений. Чиновники главного горного ведомства приняли решение: «...Велеть ему, Демидову, те медные руды добывать и копать... и удобной к тому медный завод и всякое заводское строение строить, где он пристойное место сыщет по своему рассмотрению» [4, с. 143]. О серебре и золоте, скрытых в недрах этой горы, ни Демидов, ни горные власти тогда ещё ничего не знали.

Фантастические образы легендарной «чужды» нашли отражение в творчестве многих художников, наполняя их произведения фольклорно-мистическим содержанием. Наиболее полно чудские сюжеты проявились в творчестве алтайского художника А. Варова. Работая в традиционном классическом стиле, художник наполняет свои работы аллегоричной символикой, мощной смысловой нагрузкой и личными переживаниями. В произведениях А. Варова, таких как «По легендам Горной Колывани» (2001), «И слышен тайный зов» (2009), эта удивительный народ представлен в образе духов, до сих пор незримо присутствующих на этой территории. Эти произведения словно проникнуты словами Николая Рериха, посетившего Алтай в 20-х годах прошлого столетия. «Когда вернется счастливое время, и придут люди из Беловодья, и дадут всему народу великую науку, тогда придет опять Чудь, со всеми добытыми сокровищами» [4, с. 56].

Судьба Змеиногорского месторождения складывалась из взлётов и падений. Трижды он открывался и закрывался снова. Первооткрывателем змеиногорских серебряных руд можно считать Фёдора Лелеснова, который на заброшенном с 1736 года месторождении на Змеёвой горе отыскал «камешки со знаком самородного серебра и золота» и показал их горному управлению Филиппу Трейгеру. Вместе с тем необходимо подчеркнуть, что Лелеснов не стал бы первооткрывателем, не окажись рядом Филиппа Трейгера, имевшего опыт разведки серебряного месторождения на Медвежьем острове и сумевшего отличить действительно драгоценную руду от множества ложных образцов, которую нередко объявляли местные рудоискатели. По преданию Змеиногорский рудник при его первоначальной разработке был так богат самородным серебром, что несколько работников были заняты тем, что выбирали серебро из руды – каждый работник был обязан набрать за смену полную рукавицу серебра.

К середине XVIII века на территории Змеёвского месторождения были построены все основные выработки. Среди них, прежде всего, следует отметить водоотливную Крестильную штольню, Екатерининскую, Преображенскую, Вознесенскую шахты. Рудник со временем расширялся, требуя с каждым годом всё больше работников. Направление на Змеиногорский и другие рудники считалось одним из тяжелейших наказаний, которому подвергались провинившиеся в чём – либо приписные крестьяне и другие люди, находившиеся в ведение Колывано-

Воскресенского горного округа. При каждом очередном наборе рекрутов из приписной деревни деревенские парни больше всего боялись направлению на рудники, сопротивлялись этому при малейшей возможности. Также широко применялся труд каторжан и разного рода арестантов, работавших на самых нижних этажах – горизонтах подземного лабиринта.

Художник И.М. Мамонтов в своей работе «Исход. Секретно-каторжные горы Змеиной» (1989) отразил суровую и безысходную жизнь людей, тяжким трудом добывавших рудные сокровища в недрах земли. Уставшие согбенные фигуры с руками, закованными в кандалы, словно окружены красно-кровавым ореолом догорающих свеч. Мрачные каменные своды давят на плечи измученных людей и подчеркивают отчаяние и безысходность дальнейшей жизни каторжан. Главный персонаж, не выдержав сурового труда, так и погибает рядом с тачкой, наполненной рудой.

По своему техническому уровню, степени механизации горных и обогащающих работ Змеиногорск во второй половине XVIII века стал одним из ведущих горных предприятий России. Однако в первой половине 70-х годов добыча руд начинает сокращаться. По мере уменьшения содержания в рудах увеличивалась глубина горных выработок, возрастали затраты труда и средств. Змеиногорский рудник нуждался в значительной реорганизации производства, что и было осуществлено под руководством величайшего русского изобретателя Козьмы Дмитриевича Фролова. Для того чтобы поднять низкий уровень механизации производственных процессов К.Д. Фролов предложил несколько грандиозных проектов. Один из них – создание каскада гидроустановок на реке Корбобле и рудообогатительной фабрики, на которой планировалось организовать обогащение руд на месте, т.е. их дробление и промывку, с целью удаления пустой породы.

Построенные Фроловым рудообогатительные фабрики действовали до конца 80-х г. XVIII в. Их создание и эксплуатация принесли царскому кабинету огромный доход, но самое главное, они намного облегчили труд рабочих, особенно в зимних условиях. К стати сказать, на одной из фабрик Фролов устроил часы, так же приводимые в движение потоком воды. По точности хода они не уступали механическим. Однако во всём блеске талант Фролова раскрылся при создании им сложной гидротехнической системы на самом руднике в конце 70-80 г.

Нигде в мире, кроме Колывано-Воскресенских заводов, не было построено такого грандиозного и столь механизированного предприятия, как Змеиногорская гидросиловая установка, которая по своему техническому уровню, оригинальности решения соответствовала и даже превосходила мировой уровень в области гидротехники того времени. В начале XIX столетия Змеиногорский рудник превращается в самостоятельное горно – металлургическое предприятие с практически завершённым циклом производства. Важной составной частью Змеиногорского металлургического комплекса явилась чугунно-рельсовая дорога, построенная П.К. Фроловым.

Змеиногорский рудник в XVIII веке стал своеобразной кузницей кадров, «подлинной школой для всех молодых гидротехников и механизаторов и вообще для тех, кто работал в горной промышленности» (44). Только К.Д. Фролов подготовил целую плеяду способных учеников. Среди них Д.Ф. Головин, Ф.С. Ваганов, П.М. Залесов, М.С. Лаулин. Оставил свой след на Змеиногорском руднике и талантливый изобретатель «Огненной машины» И.И. Ползунов.

Образы мастеров горнозаводского дела, трудившиеся и оставившие славный след своих дел на Алтае, запечатлены на многих полотнах алтайских художников. Произведения И.Е. Харина, такие как «К.Д. Фролов на постройке Змеиногорской плотины» (1951 – 1953), «Пуск огнедышащей машины» (1953), «Ползунов. Бессонные ночи» (1954) словно проникнуты духом того времени. Персонажи его картин олицетворяют всю силу, смекалку и мощь простых рабочих, интерьер и одежда горных офицеров полностью соответствуют периоду конца XVIII – начала XIX в.

Не обошел стороной историко-колыванскую тематику и заслуженный художник России Г.Ф. Борунов, отразив в своем произведении «Великий механикус Иван Ползунов» (1997) раздумья гения механики, оставившего уникальный след в истории Алтая.

В картине Г.Т. Тарского «Перевоз монолита яшмы на Колыванский камнерезный завод» (1959) запечатлен этап доставки грубообработанной глыбы яшмы от месторождения, находяще-

гося у горы Ревнюха до Колывани за 30 верст. По архивным данным под глыбу подкладывали специальные волокуши, которые по зимнему пути, как бурлаки, таскали запряженные в лямки мужики. По одним свидетельствам, было 567 человек. В других свидетельствах – более 1000 человек.

В произведении Г.Т. Тарского действие, происходящее на фоне горы Ревнюха, отражает историю рождения уникальной «Царицы ваз», хранящейся в Эрмитаже и поражающей своей величиной и великолепием. Работая над картиной, художник создал целую серию пейзажных и портретных этюдов, отражающих характерные особенности мастеров камнерезного дела.

Таким образом, исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что судьба малой Родины, ее историческое прошлое глубоко волнует алтайских художников, отражаясь в полотнах реалистическими сюжетами происходивших событий, аллегорическими символами мистических и фольклорных сказаний, портретами людей, трудившихся на Алтае.

Библиографический список

1. Сагалаев, А.М. Алтай в зеркале мифа. – Новосибирск, 1992.
2. Вербицкий, В.И. Алтайские инородцы. – М., 1893.
3. Скубневский, В.А. Змеиногоorsk во второй половине XIX века // Урбанизационные процессы в Сибири второй половины XIX – начала XX в. – Барнаул, 2010.
4. Бородаев, В.Б. Возникновение российского сереброплавильного производства на Алтае и основание города Змеиногоorsk / В.Б. Бородаев, А.В. Контев // Серебряный венец России. – Барнаул, 2003.
5. Рерих, Н.К. Избранное. – М., 1979.

Bibliography

1. Sagalaev, A.M. Altay v zerkale mifa. – Novosibirsk, 1992.
2. Verbitskiy, V.I. Altayskie inorodci. – M., 1893.
3. Skubnevskiy, V.A. Zmeinogorsk vo vtoroy polovine XIX veka // Urbanizatsionniye processiy v Sibiri vtoroy poloviny XIX – nachala XX v. – Barnaul, 2010.
4. Borodaev, V.B. Vozniknovenie rossiyskogo serebroplavil'nogo proizvodstva na Altai i osnovanie goroda Zmeinogorsk / V.B. Borodaev, A.V. Kontev // Serebryaniy venec Rossii. – Barnaul, 2003.
5. Rerikh, N.K. Izbrannoe. – M., 1979.

Статья поступила в редакцию 14.01.14

УДК 82.0(477) + 808.543(477)

Kovalenko N.P. ORIGINS OF IDEOLOGICAL AND ARTISTIC FORMATION OF THE UKRAINIAN ARTIST OF IVAN GONCHAR. Creative heritage of I. Gonchar covers, made in different techniques, about four hundred works of sculpture (plaster, ceramics, marble, bronze), more than a thousand paintings and graphics, including a portrait gallery of historical figures and figures of Ukrainian culture, genre paintings, sketches to the monuments created by him during his expeditions to Ukraine. And the origins of artistic vision of I. Gonchar became wealth of surrounding nature, education, comprehensive education, socio-cultural traditions of the nation.

Key words: Ivan Gonchar, folk traditions, sculptor, painter, graph, art, creativity.

Н.П. Коваленко, старший преподаватель Национальной академии руководящих кадров культуры и искусств, г. Киев, E-mail: ya-natkov-nat@ya.ru

ИСТОКИ И ДЕЯНО-ХУДОЖЕСТВЕННОГО СТАНОВЛЕНИЯ УКРАИНСКОГО ХУДОЖНИКА ИВАНА ГОНЧАРА

Творческое наследие И. Гончара охватывает, выполненные в различных техниках, около четырехсот произведений скульптуры (гипс, керамика, мрамор, бронза); более тысячи произведений живописи и графики, среди которых портретная галерея исторических личностей и деятелей украинской культуры, жанровые композиции, эскизы к памятникам созданная им во время экспедиций по Украине, а истоками художественного видения И. Гончара стали – богатства окружающей природы, воспитание, всестороннее образование, социокультурные традиции народа.

Ключевые слова: Иван Гончар, народные традиции, скульптор, живописец, график, искусство, творчество.

Вопрос сохранения и развития народных традиций является одним из приоритетных в современных украинских научных исследованиях. В этом контексте особое внимание уделяется деятельности украинского художника, скульптора, учёного Ивана Гончара, собравшего уникальную коллекцию народного искусства.

Иван Макарович Гончар (1911-1993) занимает особое место в украинской культуре XX ст., внося неосценимый вклад в дело национального возрождения. Известный, прежде всего, как ос-

Источники

1. Варов, А.А. По легендам Горной Колывани» (2001), Холст, масло.
2. Варов, А.А. И слышен тайный зов (2009), Холст, масло.
3. Борунов, Г.Ф. Великий механикус Иван Ползунов (1997), Холст, масло.
4. Мамонтов, И.М. Исход. Секретнокаторжные горы Змеиной (1989), Холст, масло.
5. Тарский, Г.Т. Перевоз монолита яшмы на Колыванский камнерезный завод (1959), Холст, масло.
6. Харин, И.Е. К. Д. Фролов на постройке Змеиногорской плотины (1953), Холст, масло.
7. Харин, И.Е. К. Д. Пуск огнедышащей машины (1953), Холст, масло.
8. Харин, И.Е. Ползунов. Бессонные ночи (1954), Холст, масло.

нователь музея народной культуры, фольклорист и этнограф, он более сорока лет посвятил творчеству: работал как скульптор, живописец, график, искусствовед, был отмечен званиями и премиями (заслуженный деятель искусств УССР, лауреат Государственной премии УССР имени Тараса Шевченко, народный художник УССР) [1, с. 410].

Творческое наследие И. Гончара охватывает выполненные в различных техниках произведения скульптуры из гипса, керамики, мрамора, бронзы (около четырёхсот), портретную галерею

рею исторических личностей и деятелей украинской культуры, жанровые композиции, эскизы к памятникам и др. Живопись и графика мастера представлены колоссальным объемом (свыше тысячи) произведений, созданных им во время экспедиций по Родине [2, с. 102]. Работы художника украшают музейные коллекции Украины, России и Польши.

Для понимания феномена Ивана Гончара важно проследить, как, в каких условиях происходило идейно-художественное становление мастера, что и составляет *цель* данной публикации.

Анализ исследований показал, что наследие мастера изучается избирательно: приоритетное направление научного поиска – деятельность Гончара как ученого, собирателя коллекции народного искусства. Вопрос об истоках идейно-художественного становления скульптора остается практически неосвоенным.

Теоретической базой исследования послужили работы обзорного характера, позволяющие реконструировать исторические реалии, в которых жил и работал И. Гончар. В них содержатся сведения о жизни и творчестве скульптора в контексте художественной жизни Украины того времени, содержатся также в интервью с И. Гончаром, воспоминаниях его последователей, фоторепортажах с выставок и пр. В ходе исследования были также использованы публикации в периодических изданиях, посвященные деятельности мастера.

Иван Гончар родился 27 января 1911 г. в селе Липьянка Штолянского района Черкасской области [3, с. 5] в многодетной семье хлеборобов (8 детей). Название села происходит от названия деревьев, что издревле росли в этих местах и служили, кроме прочего, материалом для изделий народного промысла (кадыбцы-сыпанки и посуда из липы диаметром более метра), известных с 1630-х годов и создаваемых местными жителями до сих пор.

Народные корни определили ведущие черты личности Ивана Гончара. Энергичность, пылливость ума, любознательность, удачно сочетались с природным артистизмом будущего художника. Вследствие реактивного темперамента в раннем детстве Иван неоднократно оказывался в смертельно опасных ситуациях, что вынудило родителей ограничить его свободное пребывание вне родного двора. По свидетельству самого Ивана Гончара, его внешняя динамичность сублимировалась в активном поиске возможностей для самореализации. Глубокие внутренние переживания и одиночество стимулировали к душевному общению с природой, что нашло выражение в первых, созданных неуверенной детской рукой, произведениях мелкой пластики: фигурках животных, птиц, формах растений. Будущий скульптор много лепил из глины, рисовал с натуры.

Важной составляющей в реализации богатого воображения маленького художника стали книги: он копировал рисунки известных мастеров книжной графики и по аналогии создавал авторские композиции. Таким образом, юный художник не только оттачивал мастерство, но и, анализируя рисунки других авторов, черпал идеи для собственных произведений. Настоячиво практикуясь в копировании, Иван Гончар приобрел навыки реалистического рисунка, законов композиции, тональных соотношений. Первыми книгами-учителями мастера были «Кобзарь» Тараса Шевченко и «Рассказы о славном Войске Запорожском низовом» Адриана Кашенко (оформление художника М. Погребняка, иллюстрации украинских художников В. Корниенко, И. Стеценко, П. Сластона).

В 1919 г. в возрасте девяти лет И. Гончар прошел годичный курс церковно-приходской, а затем учился в земской семилетке. В годичный курс церковно-приходской школы входили предметы, направленные на формирование основ нравственного воспитания. В земской школе преподавали общеобразовательные науки, оставалось время и для самоподготовки, и для индивидуальных занятий. Кроме обязательной программы, в земской школе проводили дополнительные занятия, читали лекции по истории и географии, функционировали музыкально-хоровые, художественные кружки. С учетом творческого отношения преподавателей к излагаемому материалу, учёба И. Гончару давалась легко. Кроме того, он активно участвовал в жизни школы, рисуя плакаты, транспаранты к праздникам, оформлял стенгазету, делал аппликации из бумаги и упражнялся в искусстве

шрифта. Живой интерес к учебе подталкивал мальчика к постоянному самосовершенствованию: он выполнял много натурных рисунков, копировал иллюстрации ведущих мастеров книжной графики, из подручных материалов, таких как картофель, свёкла, вырезал фигурки животных.

В контексте проблемы становления мастера необходимо указать на незаурядный факт его творческой биографии, изложенный им самим в дневниках. В 1922 г., будучи 11-летним мальчиком, он создал макет сельской церкви, проработав его до мельчайших деталей. Сам автор так описывал это событие: «...Лепил церковь не только как архитектурный объект, но и украшал её в середине: делал иконостас и рисовал иконки, которыми украшал соответствующие для этого места. Лепил священника и одевал его в церковное облачение, а то и самого епископа, которого не раз видел в церкви. Лепил людей и расставлял на свои места. Подсознательно я исполнял роль архитектора, строителя, скульптора, живописца, а также был этнографом, потому что надо было лепить людей в той одежде, которую носили в селе. На звоннице крепил маленький колокол. Словом, всё было так, как в нашей сельской церкви. В такую творческую работу я вкладывал много энергии и времени, а поэтому она была для меня очень дорогой» [4, с. 58].

Таким образом, при создании макета сельской церкви юный художник продемонстрировал природную способность отображать действительность в объёмно-пространственных формах – с помощью скульптуры. В созданном архитектурном объекте молодой автор продемонстрировал целостность восприятия, умение выразить эстетическое чувство путем гармоничного соотношения пропорций, выявил собственные эстетические предпочтения, достаточно зрелые для столь юного возраста. Высокая оценка его работы членами семьи и односельчанами укрепили И. Гончара в правильности выбранной жизненной цели – стать художником.

Социокультурные традиции народа, по свидетельству мастера, заложили фундамент для его дальнейшего становления. На формирование И. Гончара как художника большое влияние оказали народные празднования, гармонично переплетавшиеся дохристианские обряды и глубоко почитаемые православные праздники в творческой интерпретации украинского народа (обрядовые песни, колядки, щедровки, культура праздничного застолья, своеобразие иконописи, архитектуры и внутреннего убранства церквей). Иван Гончар рос во времена, когда традиции являлись важной частью повседневной жизни. С детских лет он знал наизусть церковные песнопения (ирмосы) для праздничных служб, охотно исполнял народные песни. Таким образом, природный творческий потенциал И. Гончара развивался под влиянием множества факторов – богатства окружающей природы, воспитания, всестороннего образования.

Движимый стремлением продолжить художественное образование, Иван Гончар отправляется в Киев, где поступает в художественно-индустриальное училище. Это учебное заведение с 1901 г. находилось в ведении Петербургской академии художеств. Его организаторами были академик Петербургской академии художеств В.Н. Николаев, живописцы В.К. Менк, С.С. Платонов, Н.К. Пимоненко, В.Д. Орловский, И.Ф. Селезнёв; позже здесь преподавали Ф.Г. Кричевский, А.А. Мурашко, Г.Д. Дяченко, Ф.С. Красицкий, М.А. Козик, Е.С. Михайлов [5, с. 678-679].

Отметим, что до 1917 года на территории нынешней Украины функционировали три средних художественных учебных заведения: указанное выше училище в Киеве, Харьковское училище, созданное в 1912 г. на базе городской школы рисования и живописи [6, с. 1-2] и Одесское художественное училище, история которого восходит к 1865 г. В этих художественных школах доминировали принципы Петербургской академической школы изобразительного искусства. Причиной господства традиционно сложившегося направления в художественном образовании была самодержавная политика Российской империи, направленная на русификацию. Так, Валуевским циркуляром от 1863 года и Эмским указом Александра от 1876 года, запрещалось печатание книг на украинском языке, ввоз украиноязычной литературы, закрылись украинские воскресные школы. Вследствие этого в Украине не было национальных научных учреждений, очень низким являлся уровень грамотности населения. К примеру, в 1917 г. из 35 млн. населения Украины 75% были неграмотными. Эти указы были губительны для украинской культуры, разрушали равноправный диалог украинской и русской культур.

В связи с этим важно подчеркнуть, что положительные изменения были привнесены на непродолжительный период большевистским правительством благодаря ряду реформ и реорганизаций по преобразованию социалистической модели развития страны. В сфере культуры в соответствии с постановлением ВУЦИК и СНК УССР от 21 сентября 1920 г. был издан указ о введении украинского языка в школах и административных учреждениях. Однако это постановление осталось только на бумаге.

Несколькими годами позже, на XII съезде РКП(б) (1923 г.) была объявлена политика национализации. Политическая подоплёка проводимых реформ заключалась в завоевании доверия этнических групп разных национальностей, народов СССР к политике социалистической реорганизации партии большевиков.

Украинская версия национализации получила термин «украинизация» [7, с. 41-44]. Именно в этот период политической и культурной реконструкции, в сентябре 1927 г. И. Гончар успешно поступил на первый курс Киевской художественно-индустриальной профшколы № 1.

Время разворачивания политики украинизации представляется ярким периодом в истории национальной культуры и искусства. В театральном Киеве активно пропагандируются пьесы и постановки украинских авторов традиционной народной тематики, идут спектакли украинских классиков в исполнении известных актёров национальной сцены П.К. Саксаганского, М.К. Заньковецкой, М.К. Садовского. В Украинской академии наук проводятся открытые лекции известных научных деятелей С.А. Ефремова, О.Ю. Гермайзе, М.С. Грушевского.

Это было время увлеченного поиска новых форм в искусстве. Были организованы художественные объединения, такие как Ассоциация революционного искусства Украины (АРИУ), Ассоциация художников Красной Украины (АХКУ), Объединение современных художников Украины (ОСХУ), Объединение молодых художников Украины (ОМХУ) [8, с. 388]. Большое влияние на художественную жизнь Киева и Харькова оказала деятельность художников единомышленников М.Л. Бойчука [9]: И. Падалки, В. Седляра, О. Павленко, С. Налепинской-Бойчук, [8, с. 390], К. Елева [10] и др. Устремления представителей харьковского и киевского художественных институтов были объединены идеей становления нового национального искусства.

Отзывчивый характер Ивана Гончара по-юношески был открыт всему новому. Художник не оставил без внимания происходящие в культурной жизни страны процессы, в том числе авангардные формалистические направления в искусстве, однако не примкнул ни к одному из них. Он тяготел не к формальному поиску нового в искусстве, а к осмыслению произведения и его воплощению в традициях реалистической школы, поскольку

в формировании мастера определяющую роль сыграло обучение в киевской художественной школе, педагогическая концепция которой восходила к образовательным традициям Петербургской академии художеств.

Проводимая в стране культурная политика совпала с периодом личного становления и оказалась созвучной стремлениям молодого художника. Благодаря покровительству и дружеской опеке видных деятелей украинской интеллигенции продолжились его эстетическое развитие и просвещение. Глубокая убежденность в необходимости знания, сохранения и развития национальной истории, культуры, науки и искусства станет вертикалью всей творческой жизни И. Гончара.

Успешно закончив в 1929 г. художественно-индустриальную школу, Иван Гончар не только стал мастером реалистического толка, но и на всю жизнь проникся идеей национального возрождения. В период сомнений и поисков себя в профессии (1929–1933 гг.) он посещает лекции Аграрного сельхозинститута, но окончательно утверждает в своем желании быть художником-скульптором. В дальнейшем, минув официальный образовательный курс художественного института, он разработал собственную программу для сдачи экзамена на присвоение квалификационного звания художника-скульптора: «Мой временный отход от искусства ещё больше разжег и заострил любовь к нему. Я продолжал интенсивно готовиться к экспертной комиссии, которая дала бы мне возможность иметь квалификацию художника-скульптора» [4, с. 130].

На основании представленных работ члены авторитетной комиссии Министерства культуры Украины единогласно присвоили И. Гончару квалификацию художника-скульптора. Решение комиссии, образно говоря, зафиксировало период поиска и становления И. Гончара, который напишет в воспоминаниях: «...Наверное, не было на свете счастливее человека, чем я» [4, с. 130].

Природные способности Ивана Гончара к занятиям скульптурой, рисунком, живописью и влияние педагогов, воспитанных в академической традиции, в значительной степени определили реалистическую направленность его творчества. Впитанные с детства народные традиции, любовь к природе, также способствовавшие формированию художественного вкуса, стойкого позитивного мироощущения, помогли художнику воплотить идею создания музея народного творчества нового типа, где собранные им предметы фольклорного искусства, коллекции старинных книг, предметов церковной утвари, иконописи соседствуют с авторскими скульптурами мастера.

Таким образом, истоки идейно-художественного становления определили творческую концепцию мастера – сохранение и развитие культуры и искусства украинского народа в авторской творческой деятельности.

Библиографический список

1. История украинского искусства: в 6 т. – Киев, 1968. – Т. 6.
2. Шевченківські лауреати. 1962–2001 / автор-упоряд. М. Лабінський. – Киев, 2001.
3. Гончар Иван (1911–1993) // Энциклопедия українознавства / глав. ред. В. Кубийович. – Львов, 1994. – Т. 2.
4. Майстер, або Терни і лаври Івана Гончара / упоряд. та авт. щоденникових нотаток Н. Поклад; кер. проекту та авт. передм. В. Яременко. – Киев, 2007.
5. Киев / под. ред. А. В. Кудрицкого. – Киев, 1985.
6. Перспективи: к 70-літтю Харківського художественного інституту / гл. ред. Семенов. – Харків, 1991. – № 3.
7. Нарис історії України XX століття / авт.: Н.П. Барановська, О.М. Веселова [та ін.]. – Киев, 2002.
8. Традиційне й особисте у мистецтві: колективне дослідження за матеріалами IV Гончарівських читань / відп. ред. М. Селівачов. – Киев, 2002.
9. Професори НАОМА (1917–2007) // Дослідницькі та науково-методичні праці. – Киев, 2008.
10. Лопухов, О. Слово про видатного митця-педагога Костянтина Єлеву // Дослідницькі та науково-методичні праці. – Киев, 2009. – Вип. 16.

Bibliography

1. Istoriya ukrainskogo iskusstva: v 6 t. – Kiev, 1968. – T. 6.
2. Shevchenkivskij laureati. 1962–2001 / avtor-uporyad. M. Labinskij. – Kiev, 2001.
3. Gonchar Ivan (1911–1993) // Ehnciklopediya ukrainoznavstva / glav. red. V. Kubiiovich. – Ljvov, 1994. – T. 2.
4. Majster, abo Terni i lavri Ivana Gonchara / uporyad. ta avt. thodennikovikh notatok N. Poklad; ker. proektu ta avt. peredm. V. Yaremenko. – Kiev, 2007.
5. Kiev / pod. red. A. V. Kudrickogo. – Kiev, 1985.
6. Perspektivih: k 70-letiyu Khar'kovskogo khudozhestvennogo instituta / gl. red. Semenov. – Khar'kov, 1991. – № 3.
7. Naris istorii Ukraïni KhKh stolittya / avt.: N.P. Baranovs'ka, O.M. Veselova [ta in.]. – Kiev, 2002.
8. Tradicijne yj osobiste u mistectvi: kolektivne doslidzhennya za materialami IV Goncharivskikh chitanj / vidp. red. M. Selivachov. – Kiev, 2002.
9. Profesori NAOMA (1917–2007) // Doslidnicjki ta naukovu-metodichni praci. – Kiev, 2008.
10. Lopukhov, O. Slovo pro vidatnogo mitcya-pedagoga Kostyantina Elevu // Doslidnicjki ta naukovu-metodichni praci. – Kiev, 2009. – Vip. 16.

Статья поступила в редакцию 26.01.14

Раздел 5

ИСТОРИЯ

Редакторы раздела:

НИКОЛАЙ СЕМЕНОВИЧ МОДОРОВ – доктор исторических наук, профессор Горно-Алтайского государственного университета, академик РАГН (г. Горно-Алтайск)

ВАЛЕРИЙ АНАТОЛЬЕВИЧ БАРМИН – доктор исторических наук, профессор Алтайской государственной педагогической академии (г. Барнаул)

УДК 351.746.1: 351.86

Gashenko V.A. ALTAY STATE SECURITY ORGANS' ACTIVITY DURING THE GREAT PATRIOTIC WAR. The article is dedicated to the Altay State security organs' activity during the Great Patriotic War. The article is based on the little-known facts of archive documents. The author made an attempt to describe living and working conditions of Cheka officers in Altay region as well as their executive activities in 1941-1945 to estimate their professional skills.

Key words: State security organs, Cheka officers, executive activities, Altay NKVD-NKGB Departments, Great Patriotic War, 1941 – 1945.

В.А. Гашенко, канд. ист. наук, старший офицер в/ч 44261, г. Новосибирск, E-mail: furibo@yandex.ru

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОРГАНОВ ГОСУДАРСТВЕННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ АЛТАЙСКОГО КРАЯ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ

В статье рассказывается о работе сотрудников органов государственной безопасности Алтайского края в годы Великой Отечественной войны. На основе анализа архивных и других малоисследованных документов автор описывает условия жизни и работы алтайских чекистов, а также основные направления их оперативно-служебной деятельности в 1941 – 1945 годах, оценивает профессиональный уровень работы в военный период.

Ключевые слова: органы государственной безопасности, чекисты, оперативная деятельность, управление НКВД – НКГБ СССР по Алтайскому краю, Великая Отечественная война 1941 – 1945 годов.

В настоящее время не ослабевает интерес, проявляемый нашими соотечественниками к событиям Великой Отечественной войны. Одной из причин этого является то, что большинство россиян воспринимают войну 1941 – 1945 годов как главное событие отечественной истории XX века.

Вместе с тем, в современной историографии наблюдаются попытки отдельных авторов свести историю Великой Отечественной войны исключительно к негативным фактам, связанным с окружениями и отступлениями советских войск, созданием штрафбатов и заградотрядов, репрессивной деятельностью органов НКВД и т.д. [1, с. 8]. По мнению авторитетных российских историков, а также первых лиц государства, исследователи не должны оставлять без внимания перекосы, искажения и умолчания, которые встречаются сегодня в литературе о войне. Как сказал Председатель главной редакционной комиссии многотомного издания «Великая Отечественная война 1941 – 1945 годов» Министр обороны Российской Федерации, Герой России, генерал армии С.К. Шойгу, субъективизму и конъюнктурной погоне за сенсационностью необходимо противопоставить совокупность достоверных исторических фактов, объективность и взвешенность их оценок, строгое следование исторической правде [1, с. 8]. Со сказанным выше нельзя не согласиться, особенно когда речь идет об изучении такого важного элемента государственного аппарата, как органы государственной безопасности.

Анализ процесса исследования отечественных спецслужб военного периода показывает, что сегодня по-прежнему не до конца изучены отдельные направления их деятельности, отсутствует обобщающая оценка результатов их работы, а фамилии и биографии многих чекистов, особенно периферийных, вооб-

ще не известны. В этой связи возникает необходимость устранения вышеуказанных и другие историографические проблемы, что и попытался сделать автор в настоящей статье.

В годы Великой Отечественной войны Алтайский край превратился в мощную базу по производству оружия, военной техники и другой важной продукции для нужд фронта. В это время на территории края было развернуто около 100 предприятий, эвакуированных из западных областей СССР, в том числе 24 завода общесоюзного значения, среди которых были заводы сельскохозяйственного машиностроения, тракторного оборудования, вагоностроительный завод и многие другие [2].

Создание в Алтайском крае указанных и других отраслей машиностроения было обусловлено принципом приближения производства к районам потребления, поскольку и до войны на Алтае и Западной Сибири были хорошо развиты сельское хозяйство и пищевая промышленность. Например, для вагоностроения здесь имелась определенная база рабочей силы нескольких паровозных депо. К тому же Алтай пересекали важные железнодорожные магистрали. Созданию мощной энергетики в Западной Сибири способствовало строительство здесь котельных заводов. Спичечная, швейная и обувная промышленность могли использовать местное сырье – древесину, ткани, кожи и т.д. Словом, почти все возникшие на Алтае в годы войны предприятия имели определенные предпосылки для развития и требовали обеспечения их безопасности со стороны соответствующих государственных органов, к которым, в первую очередь, относились территориальные органы НКВД – НКВД СССР [3].

Управление НКВД СССР по Алтайскому краю было создано еще до войны, в 1937 году, в связи с образованием Алтайско-

го края. С момента образования и на протяжении военного периода оно находилось в г. Барнауле и размещалось в здании по улице Республики (ныне улица Ползунова, 34) [4].

В связи с реорганизацией советских органов безопасности и административно-территориальными преобразованиями областей Западной Сибири в военный период, органы государственной безопасности Алтайского края несколько раз меняли свою ведомственную принадлежность (НКГБ – НКВД – НКГБ СССР) и свое непосредственное руководство. Так, Управление НКГБ СССР по Алтайскому краю на протяжении войны возглавляли: в период с 26 февраля по 31 июля 1941 года – Николаев Зосим Васильевич; с 7 мая 1943 года по 22 марта 1944 года – Волошенко Константин Сидорович; с 22 марта 1944 года и до окончания войны – Рузин Владимир Семенович [5].

Соответственно, Управление НКВД СССР по Алтайскому краю возглавляли: с 18 июня по 31 июля 1941 года – Бетин Иван Иосифович; с 31 июля 1941 года по 7 мая 1943 года – Волошенко Константин Сидорович; с 7 мая 1943 года и до окончания войны – Антонов Алексей Иванович [6].

22 июня 1941 года, в связи с начавшимися военными действиями Германии против Советского Союза, руководством УНКГБ СССР по Алтайскому краю была получена директива из наркомата госбезопасности о необходимости мобилизации всего оперативно-технического состава управления на пресечение попыток совершения государственных преступлений, обеспечение охраны коммуникаций и особо важных объектов в крае, а также на решение других важных задач. Для алтайских чекистов началась работа в особом, военном режиме [7, с. 7].

Рабочий день с началом войны и до ее окончания в Управлении НКГБ – НКВД СССР по Алтайскому краю начинался в 10 часов утра и продолжался до 17 часов вечера, затем, после перерыва до 20 часов, работа продолжалась до 2–3-х часов ночи [8, л. 21].

Сложная обстановка была с питанием. Так, если в 1941 году в буфете алтайского управления госбезопасности по карточкам выдавали хлеб, крупу и растительное масло, то с 1942 года, кроме кашеной капусты, выдавать было практически нечего. Для того, чтобы улучшить свое питание и питание членов своих семей, чекистам приходилось заниматься огородничеством – сажать картофель, выращивать другие овощи [8, л. 22].

Большинство сотрудников УНКВД – НКГБ по Алтайскому краю в 1941 – 1945 годах проживало в домах с печным отоплением, поэтому в воскресные дни, после работы ночью, им приходилось ходить пешком на заготовку дров за поселок Лебяжье. Наряду с этим, чекисты принимали активное участие в проводимых субботниках, а также в сборах денежных средств для нужд фронта [8, л. 23].

В военный период алтайские чекисты работали без выходных дней и отпусков. По партийной линии им приходилось постоянно выполнять разнообразные поручения, в том числе связанные с оказанием помощи семьям оперативных сотрудников, откомандированных на фронт: в годы войны из органов госбезопасности Алтайского края на комплектование органов военной контрразведки было направлено 169 человек, которыми пополнились органы особых отделов НКВД СССР и органы контрразведки «Смерш» НКО СССР в Сибирском военном округе, а также в Забайкальском, Киевском, Московском и Уральском военных округах. Кроме того, в ряды Красной армии на не оперативные должности из УНКВД – НКГБ по Алтайскому краю в военный период были призваны 56 человек [7, с. 8]. В 1943 – 1945 годах в освобожденные от оккупации районы западных республик и областей СССР для работы в органах госбезопасности из УНКГБ по Алтайскому краю было направлено 172 сотрудника, в том числе в Белоруссию, Молдавию, Литву и на Украину [8, л. 1].

После репрессий 1930-х годов, подвергших чекистские кадры основательной «чистке» накануне войны, в УНКВД – НКГБ СССР по Алтайскому краю на службу поступило много молодых сотрудников. В результате этого кадровую основу в начале войны составляли недавние рабочие, крестьяне, курсанты военных училищ и школьные учителя. Именно на их плечи легли тяготы войны и обязанность освоения в короткие сроки оперативного ремесла в тылу.

В связи с постоянным дефицитом кадров, в Управлении НКВД – НКГБ СССР по Алтайскому краю в годы войны бережно относились к личному составу, причем даже к тем сотрудникам, которые совершали какие-либо служебные проступки или административные нарушения. Провинившихся работников, как

правило, не увольняли с работы, а переводили с понижением в должности на другое место работы. Так это было, например, с начальником Змеиногорского райотдела НКВД Автуховым, начальником Локтевского райотдела Андрищенко, начальником Марушинского райотдела Михайловым [9, л. 44; 10, л. 5].

Однако, несмотря на трудности и лишения военного времени, алтайские чекисты успешно справлялись с решением возложенных на них задач.

Генеральная линия деятельности органов безопасности в военный период определялась указанием Совнаркома СССР и ЦК ВКП (б) от 29 июня 1941 года: «...организовать охрану заводов, электростанций, мостов, телефонной и телеграфной связи, организовать беспощадную борьбу со всякими дезорганизаторами тыла, дезертирами, паникерами, распространителями слухов, уничтожать шпионов, диверсантов, вражеских парашютистов...» [11].

В связи с изданием 6 июля 1941 года Президиумом Верховного Совета СССР Указа «Об ответственности за распространение в военное время слухов, возбуждающих тревогу среди населения», из УНКВД по Алтайскому краю в центральный аппарат НКВД СССР еженедельно направлялись сводки о политических настроениях населения края, в которых перечислялись фамилии лиц, высказывавших паникерские и антисоветские речи, с указанием их дословного содержания.

Несмотря на патриотический подъем духа основной трудящейся массы населения Алтайского края по поводу развернувшихся боевых действий на западе, имелись лица, которые пытались проводить среди населения контрреволюционную агитацию, главным образом пораженческого характера. В целях ее пресечения, сотрудники УНКВД по Алтайскому краю проводили следующие мероприятия: арестовывали наиболее активный контрреволюционный и антисоветский элемент, состоявший на оперативном учете (по состоянию на 25 июня 1941 года в Алтай насчитывалось 500 человек из указанной категории); задерживали лиц, подозреваемых в шпионаже в пользу Германии; устанавливали жесткий административный режим в отношении лиц немецкой национальности; создавали в сельской местности специальные партийных отряды по оказанию помощи органам НКГБ и НКВД в оперативной ликвидации контрреволюционных повстанческих организаций [12, с. 289 – 290].

Всего за годы войны алтайскими чекистами было привлечено к уголовной ответственности более 250 паникеров [8, л. 21].

С началом войны усилились функции политического контроля советских спецслужб. Например, органам НКВД – НКГБ Алтайского края было поручено проведение так называемой политической проверки лиц, назначаемых на номенклатурные должности, с целью установления их лояльности советской власти и выявления возможного наличия на них компрометирующих материалов. В частности, такая проверка была проведена алтайскими чекистами в отношении 12 районных прокуроров, прибывших в Алтайский край на работу из западных областей СССР в ноябре 1941 года [9, л. 3].

Определенное дестабилизирующее влияние на обстановку в Алтайском крае в начале войны оказывало наличие так называемых социально-опасных элементов, высланных в Алтай из западных областей СССР, присоединенных к Советскому Союзу в 1939 году. Кроме того, в середине военного периода в Алтайский край было эвакуировано население оккупированных противником областей СССР. Среди них были лица, враждебно настроенные к советской власти, запятнавшие себя сотрудничеством с оккупантами, а также завербованные немецкой разведкой. В результате проведения оперативной работы среди указанного контингента лиц, алтайскими контрразведчиками были разоблачены 57 агентов германской разведки и 6 – японской [13, с. 391].

После депортации в восточные регионы СССР так называемых наказанных советских народов (поволжских немцев, калмыков, крымских татар и др.), органы безопасности Западной Сибири, в том числе Алтайского края, проводили активную деятельность по выявлению среди них изменников Родины, предателей и пособников врага. Так, весной 1945 года Рубцовским РО НКВД Алтайского края было заведено агентурное дело «Хвосты» на 12 спецпоселенцев-калмыков. Этой группе летом 1942 года, во время приближения немецко-румынских войск к Кетчеровскому району Калмыцкой АССР, было поручено эвакуировать скот из колхозов имени Кагановича и имени Чкалова. Однако вместо выполнения указанного поручения, калмыцкие погонщики передали скот немецким оккупационным властям и доб-

ровольно вступили в группу, которая помогала немецко-румынским властям воевать против партизан, насильно угонять советских мирных граждан в немецкий тыл, а также грабить колхозное имущество. В сентябре 1945 года все лица, проходившие по этому делу (Келиков Г., Менкенов Б., Уланов Д. и др.) были арестованы и привлечены к уголовной ответственности по статье 58-1а УК РСФСР [14, с. 631].

В условиях войны важным направлением работы алтайских чекистов стало обеспечение безопасности перевода местной промышленности на выпуск оборонной продукции, а также введение в строй заводов, эвакуированных из европейской части Советского Союза. В рамках осуществления данного процесса, сотрудники краевого управления госбезопасности контролировали соблюдение сроков введения в строй промышленных предприятий, качество выпускаемой оборонной продукции, а также обеспечение важных производственных участков необходимой рабочей силой. Благодаря грамотно поставленной оперативной работе, за годы войны на предприятиях Алтайского края не было совершено ни одной диверсии [8, л. 21].

Во время войны сотрудники алтайских органов госбезопасности активно привлекались крайкомом партии для работы в сельских районах в качестве уполномоченных по оказанию помощи в проведении посевных и уборочных кампаний, а также для осуществления контроля за состоянием животноводства. Это было связано с тем, что во многих районах Алтая из-за недостатка рабочей силы, техники, а также низких административных способностей отдельных председателей колхозов, складывалась неблагоприятная обстановка, требовавшая постороннего вмешательства. По этой причине чекисты были вынуждены вмешиваться в колхозные дела для инициации принятия правильных управленческих решений, так как порой доходило до того, что некоторые руководители колхозов были неспособны поддерживать трудовую дисциплину колхозников, своевременно не обеспечивали их необходимым сельскохозяйственным инвентарем для работы и т.д. [8, л. 21].

В годы войны среди населения Алтая начали враждебно проявлять себя бывшие кулаки и выходцы из их семей, бывшие участники крупных бандформирований (банд Кайгородова, Шишкина, Плотникова и др.). Так, на территории бывшей Горно-Алтайской автономной области действовали несколько мелких бандитских групп из числа дезертиров и уголовных элементов. Деятельность отдельных бандитских группировок сопровождалась проведением антисоветской агитации, распространением провокационных и порочающих слухов [8, л. 21].

В годы войны в Алтайском крае было создано самостоятельное отделение Отдела по борьбе с бандитизмом НКВД СССР [14, с. 704], силами которого за военный период была пресечена деятельность пяти бандформирований. Кроме того, органы безопасности в военный период вели кропотливую работу по осуществлению учета так называемой бандпособнической базы и ее агентурной разработки, в результате чего было учтено 500 бывших бандитов и их пособников. Всего за военный период алтайскими органами безопасности было выявлено и ликвидировано 113 бандгрупп общей численностью 327 человек, 80 бандитов-одиночек и 225 бандпособников [4].

В трудный для страны военный период активизировало свою деятельность реакционное сектантство. Так, в Алтайском крае в 1943 – 1944 годах были выявлены группы сектантов, называвших себя истинно-православными христианами. Они скрывали у себя дезертиров, призывали отказываться служить в Красной армии, имели в своем распоряжении оружие, а также печати и штампы советских органов для подделки документов, воровали в колхозах хлеб [8, л. 21]. За годы войны алтайскими чекистами за противоправную деятельность было арестовано 54 церковника и сектанта [13, с. 403].

Важным направлением деятельности чекистов Алтая в военный период было обеспечение безопасности перевозок важных грузов. Так, с января 1942 года по Чуйскому тракту из Монголии в Советский Союз (из Цаган-Нура до Бийска) осуществлялись транспортные перевозки импортных товаров, имевших стратегическое значение (шкуры, мясо и др.). В связи с этим, Управлением НКВД по Алтайскому краю, совместно с крайкомом и крайисполкомом ВКП(б), были приняты соответствующие меры по созданию нормальных бытовых условий и удовлетворению хозяйственных нужд для монгольских караванщиков, перевозивших указанные грузы на верблюдах. В частности, в обязанности чекистов входило обеспечение безопасности караванщиков и их

контрразведывательное обслуживание, так как имелись оперативные материалы, свидетельствующие о проникновении в число караванщиков антисоветски настроенных лиц, пытавшихся сорвать импортно-экспортные перевозки между СССР и Монголией, а также о стремлении некоторых из них установить на советской территории связь с лицами, подозреваемыми в шпионаже [8, л. 22].

Приоритетным направлением в деятельности органов государственной безопасности Алтайского края в годы Великой Отечественной войны было осуществление контрразведывательной работы, связанной с противодействием возможному проникновению на важные народнохозяйственные и военные объекты агентов иностранных разведок, прежде всего германской.

В качестве яркого примера проведения контрразведывательных мероприятий алтайскими чекистами в годы войны можно назвать дело по розыску агента немецких спецслужб по кличке «Чумак», который был арестован в январе 1944 года. Этим агентом оказался А. Гнецких [15, л. 1 – 7], до войны проживавший в Алтайском крае вместе с родителями и женой. В 1942 году он был призван в армию и направлен на фронт. В октябре того же года, находясь в действующей армии на Смоленском направлении, бежал к немцам. На допросах он выдал врагу все известные ему сведения о расположении частей Красной армии, их вооружении и укреплениях и заявил о своем враждебном отношении к советской власти. В дальнейшем Гнецких, как изъявивший желание служить немцам, был зачислен в группу для выполнения особых заданий и под вымышленным именем направлен на учебу в Борисовскую разведшколу. Там он заслужил доверие немецкой администрации и был назначен старшиной школы и преподавателем топографии.

По окончании школы Гнецких, снабженный фиктивными документами, оружием, 50 тысячами рублей денег и обмундированный в форму капитана Красной армии, в ночь на 18 августа 1943 года был выброшен с напарником (агентом-радиостом Орловым) в тыл советских войск. Шпионы имели задание собирать разведанные в районе Брянск-Карачева и передавать их по радию немцам.

После выброски Орлов заявил Гнецких, что выполнять задание немецкой разведки не намерен и предложил явиться к советским властям с повинной. Гнецких пытался уговорить его отказаться от этого намерения, но безуспешно. Боясь выданным, Гнецких застрелил Орлова и, поскользнувшись без радииста связь с немцами утратил, сам от дальнейшего выполнения разведывательного задания уклонился.

С помощью фиктивных документов Гнецких к концу сентября 1943 года удалось пробраться к родственникам в алтайское село Солтон, у которых он и стал скрываться. Об ухищрениях, применявшихся им при этом, свидетельствует тот факт, что он вместе с отцом изготовил деревянный сундук, в который прятался при малейшей опасности. Сундук стоял в квартире и размер его был так мал, что на первый взгляд казалось невозможным поместиться в нем взрослому человеку.

О заброске Гнецких в тыл советских войск в Управление НКГБ СССР по Алтайскому краю было сообщено из Москвы ориентировкой, в которой указывались лишь его псевдоним – Чумак, и внешние приметы, а также то, что он до войны проживал в селе Солтон и работал в районной организации Осоавиахима. Действительная фамилия агента не называлась, поскольку она не была известна. Вскоре, однако, сотрудники районного отдела НКГБ в Алтайском крае по этим данным установили, что заброшенным германским агентом Чумаком является Гнецких, родственники которого по-прежнему проживали в селе Солтон.

Поскольку не исключалась возможность появления Гнецких у родственников или переписки с ними, УНКГБ СССР по Алтайскому краю вместе с Солтонским райотделом НКГБ был составлен план агентурно-оперативных мероприятий по розыску шпиона. Его отец, мать, сестра и жена были взяты в агентурную разработку, а их переписка – на контроль.

Начиная с октября 1943 года, от агентуры стали поступать материалы об изменившемся поведении родственников Гнецких. Днем они стали закрывать дверь на крючок, при посещении дома посторонними лицами дверь открывали не сразу, посетители старались выпроводить как можно скорей, разговоров о Гнецких избегали. Временами стали вывешивать для сушки мужское белье, которого до этого у них никто не видел. Помимо этого, завербованный чекистами сельский почтальон в ноябре 1943 года доставил в райотдел НКГБ письмо от Гнецких, послан-

ное им в Солтон будто бы из фронтового госпиталя, а в действительности через свою сестру из г. Бийска с той целью, чтобы проверить, не следят ли за ним органы безопасности. Этот же почтальон позже сообщил, что при посещении дома Гнецких для вручения письма от какого-то родственника, дверь долго не открывали, в отличие от прежних посещений, члены семьи были чем-то встревожены и всеми мерами старались скорее выпроводить почтальона.

Все эти сведения, полученные в результате агентурной разработки родственников Гнецких, а также проведения других оперативных мероприятий, дали основание предполагать, что шпион скрывается дома. Было принято решение с помощью милиции, под видом подворного обхода с целью розыска дезертиров, осмотреть дом Гнецких. Во время этого осмотра и был обнаружен немецкий агент «Чумак», спрятавшийся с пистолетом в руке в упомянутом выше сундуке.

На следствии он дал подробные показания о своей предательской деятельности, которые были подтверждены показаниями арестованных агентов, обучавшихся вместе с ним в разведшколе у немцев; вещественными доказательствами шпионского характера, изъятыми при аресте (шифры, фиктивные документы); фактом обнаружения трупа Орлова, убитого Гнецких после их совместной заброски в тыл.

За совершенные преступления Гнецких 5 августа 1944 года был осужден Военным трибуналом СибВО к расстрелу. Верховный суд расстрел заменил 25 годами лишения свободы [15, л. 1 – 7].

Таким образом, в условиях Великой Отечественной войны 1941 – 1945 годов алтайские органы государственной безопасности осуществляли разнообразные функции, обусловленные условиями военного времени. Успешным решением своих задач чекисты способствовали стабилизации социально-экономической и политической обстановки в глубоком тылу, важной частью которого являлся Алтайский край.

Всего на Алтае в 1941 – 1945 годах органами государственной безопасности было арестовано 6816 человек [13, с. 385]. Из них за шпионаж в пользу иностранных разведок – 75 человек, за диверсию и диверсионные намерения – 28, за саботаж – 121, за вредительство – 51, за распространение листовок и анонимных писем – 11, за антисоветскую агитацию – 2445, за террор и террористические намерения – 108, за измену Родине и изменнические настроения – 2898, за предательство и пособничество немецким оккупантам – 59 человек [13, с. 388, 393, 395, 397, 401, 413, 417, 419, 421]. В том числе, было арестовано церковников и сектантов – 54 человека, представителей интеллигенции – 326, молодежи – 94 человека [13, с. 403, 405, 409].

Библиографический список

1. Великая Отечественная война 1941 – 1945 годов: в 12 т. – М., 2013. – Т. 5. Победный финал. Завершающие операции Великой Отечественной войны в Европе. Война с Японией.
2. [Э/р]. – Р/д: http://www.protown.ru/russia/obl/history/history_65.html.
3. [Э/р]. – Р/д: <http://altairegion.narod.ru/history/promVOV.html>.
4. Экспозиционный фонд Барнаульского историко-демонстрационного зала «История органов безопасности в Алтайском крае».
5. [Э/р]. – Р/д: http://shieldandsword.mozohin.ru/nkgb4353/terr_org/oblast/altay.html.
6. [Э/р]. – Р/д: http://shieldandsword.mozohin.ru/VD3462/terr_org/oblast/altay.html.
7. Управление Федеральной службы безопасности России по Алтайскому краю. – Барнаул, 2004.
8. Архив УФСБ России по Алтайскому краю. Ф. 2. Оп. 38. пор. н-р 15.
9. Государственный архив Алтайского края (ГААК). Ф.П.-1. Оп. 18. Д. 83.
10. ГААК. Ф.П.-1. Оп. 18. Д. 216.
11. [Э/р]. – Р/д: <http://22.mvd.ru/uvd/history/>.
12. Жертвы политических репрессий в Алтайском крае. – Барнаул, 2002. – Т. 5: июнь 1941 – май 1945 гг.
13. Вольхин, А.И. Деятельность органов государственной безопасности Урала и Западной Сибири в годы Великой Отечественной войны 1941 – 1945 гг.: дис. ... д-ра ист. наук. – Екатеринбург, 2001.
14. Великая Отечественная война 1941 – 1945 годов: в 12 т. – М., 2013. – Т. 6. Тайная война. Разведка и контрразведка в годы Великой Отечественной войны.
15. Архив УФСБ России по Алтайскому краю. Ф. 10. Оп. 38. пор. н-р 6.

Bibliography

1. Velikaya Otechestvennaya vojna 1941 – 1945 godov: v 12 t. – М., 2013. – Т. 5. Pobedniy final. Zavershayushie operacii Velikoy Otechestvennoy voyni v Evrope. Vojna s Yaponiej.
2. [Eh/r]. – R/d: http://www.protown.ru/russia/obl/history/history_65.html.
3. [Eh/r]. – R/d: <http://altairegion.narod.ru/history/promVOV.html>.
4. Ehkspozitsionniy fond Barnaulskogo istoriko-demonstratsionnogo zala «Istoriya organov bezopasnosti v Altajskom krae».
5. [Eh/r]. – R/d: http://shieldandsword.mozohin.ru/nkgb4353/terr_org/oblast/altay.html.
6. [Eh/r]. – R/d: http://shieldandsword.mozohin.ru/VD3462/terr_org/oblast/altay.html.
7. Upravlenie Federal'noy sluzhbi bezopasnosti Rossii po Altajskomu krayu. – Barnaul, 2004.
8. Arkhiv UFSB Rossii po Altajskomu krayu. F. 2. Op. 38. por. n-r 15.
9. Gosudarstvenniy arkhiv Altajskogo kraya (GAAC). F.P.-1. Op. 18. D. 83.
10. GAAC. F.P.-1. Op. 18. D. 216.
11. [Eh/r]. – R/d: <http://22.mvd.ru/uvd/history/>.
12. Zhertvi politicheskikh repressiy v Altajskom krae. – Barnaul, 2002. – Т. 5: iyun 1941 – may 1945 gg.
13. Voljkhin, A.I. Deyatel'nost' organov gosudarstvennoy bezopasnosti Urala i Zapadnoy Sibiri v godih Velikoy Otechestvennoy voyni 1941 – 1945 gg.: dis. ... d-ra ist. nauk. – Ekaterinburg, 2001.
14. Velikaya Otechestvennaya vojna 1941 – 1945 godov: v 12 t. – М., 2013. – Т. 6. Tajnaya vojna. Razvedka i kontrrazvedka v godih Velikoy Otechestvennoy voyni.
15. Arkhiv UFSB Rossii po Altajskomu krayu. F. 10. Op. 38. por. n-r 6.

Статья поступила в редакцию 10.01.14

УДК 93/94

Girenok S.N., Mezentsev R.V., Modorov N.S. FROM OF HISTORY THE CREATION IN SIBERIA PROFESSIONAL UNION OF WORKERS OF THE RAILWAY TRANSPORT (THE END XIX BEGINNING OF XX CENTURIES). In the article, on the basis of archival sources, entered in a scientific revolution, the documents of the Russian Empire, and materials published by the researchers of history, lit the process of decomposition of birth of the company creation of the professional Union of railway workers of Siberia in the end of XIX beginning of XX centuries.

Key words: the TRANS-Siberian railway, бессословное society, trade unions, social rights, the Commission, In. Mr. Kokowzowa.

С.Н. Гиренок, соискатель АГАО им. Шукшина, г. Бийск, E-mail: qirenok_1955@mail.ru;

Р.В. Мезенцев, канд. ист. наук, доц. декан ф-та истории и права АГАО им. В. М. Шукшина,

г. Бийск, E-mail: if@biysk.ru; **Н.С. Модоров**, д-р ист. наук, проф. ГАГУ, г. Горно-Алтайск, E-mail: mns@gasu.ru

ИЗ ИСТОРИИ СОЗДАНИЯ В СИБИРИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СОЮЗА РАБОТНИКОВ ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОГО ТРАНСПОРТА (В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКОВ)

В статье, на основе архивных документов и опубликованных материалов освещён процесс разложения в конце XIX начале XX вв. в Сибири сословного общества и формирование здесь профессионального союза железнодорожников.

Ключевые слова: Транссиб, бессословное общество, профессиональные союзы, социальные права, комиссия В.Н. Коковцова.

Социально-экономические процессы, захватившие Россию, затронули в конце XIX в. и Сибирь, положив тем самым начало расслоению ее сословной структуры и зарождению в ней особого социального слоя. Кстати, это явление стало характерным для всех восточных регионов России, население которых не знало произвола помещиков и фабрично-заводских предпринимателей. На огромном пространстве Азиатской России интенсивно строились, как известно, железные дороги и их инфраструктура. Благодаря этому на карте страны появлялись новые города и населённые пункты, где каждый поселенец осознавал себя свободным и вольным человеком. Поэтому формирование нового социального состава населения, дифференцированного, по грамотности и категории деятельности, виду труда и доходам, соответствовало наступлению индустриальной эпохи в истории российского социума. Вкупе же все соответствовало ускоренному «цивилизационному» изменению общества в ноосфере, при которой разумная деятельность человека становилась решающим фактором её развития. Исходя из этого, вытекал вполне логичный вывод: при сооружении Транссибирской магистрали, в регионе шло ускоренное развитие социально-экономических процессов, что и привело к интенсивному расслоению сословной структуры общества и появлению в нем новой, социальной и профессиональной общности [1, с. 150 – 155; 2, 148 – 149; 3, с. 16; 4, с. 83].

Формирование бессословного общества проявилось в создании профессиональных групп, иных социальных слоев, возникших на основе корпоративной деятельности и интересов. И как результат – появились и общественные организации, членов, которых объединяли общие интересы и дело, но не сословное разделение. Функционирование добровольных общественных организаций, объединявших трудящихся в производственных и непроизводственных сферах для защиты социально-экономических прав и интересов своих членов привело и к созданию профессиональных союзов [5, с. 18; 6, с. 342].

Массовые профсоюзы в Российской Империи возникли, как известно, в обстановке революционного подъема, из-за отвергнутых царским правительством экономических требований, переведённых в вектор политического направления, а переломным моментом в их деятельности стало народное восстание 1905 г. Исходным документом в этом плане принято считать указ императора от 04. 03. 1906 г., т.е. «Временные правила о профессиональных обществах» [7, с. 196].

Профессиональные группы и союзы создавали территориальные и отраслевые объединения, а также вступали в них. Профсоюзы действовали, в соответствии с принимаемыми ими уставами и не подлежали регистрации в государственных органах. Не допускалось всякое вмешательство, способное ограничить права общественных организаций, групп, профессиональных союзов или воспрепятствовать осуществлению их прав, предусмотренных законом. Профессиональная деятельность объединяла людей и в трудовой, и в повседневной бытовой жизни. Социальные «низы» имели схожий уклад жизни, правила и привычки. Это объединяло и укрепляло группы рабочих промышленно-транспортных предприятий и учреждений, что приводило к организованному стачечному движению за экономические требования, перешедшие в политические, особенно в крупных населённых пунктах [4, с. 94; 7, с. 196; 8, с. 40].

Активное формирование новых социальных групп требовало и определённой социальной политики. Примером тому явля-

ется медицинский вопрос. Многочисленное рабочее население, живущее в городах, не могло лечиться в муниципальных больницах. С одной стороны, город просто не располагал возможностью лечить рабочих и служащих растущего комплекса промышленно-транспортных учреждений, а также строительной индустрии, в том числе железнодорожной. С другой стороны, после революции 1905 г. правительство обязало предпринимателей заботиться о здоровье своих рабочих. Государственную политику и заботу по охране здоровья рабочих и служащих промышленно-транспортного комплекса осуществляла комиссия, возглавляемая сенатором Государственной Думы В.Н. Коковцовым. Поэтому при Министерстве путей сообщения был создан департамент здравоохранения (в него структурно входили санитарно-эпидемиологическая и ветеринарная службы), действующий и в настоящее время (2012 г.). Результатом деятельности управления здравоохранения МПС стало строительство больниц (на крупных станциях) и фельдшерско-акушерских пунктов (на средних станциях). Малые станции, разъезды и полустанки обслуживались разъездными врачами и медицинскими вагонами, выдерживая строгий график следования. Заведённый порядок сохранялся до конца 80-х г. XX в. Это было одно из звеньев государственной политики по «рабочему вопросу», которую осуществляла комиссия депутата Госдумы В.Н. Коковцова. В результате чего местные власти обращались к владельцам промышленных предприятий, транспортных компаний, настаивая на их участии в создании городских медицинских служб, на финансировании медицинской помощи рабочему населению [4, с. 95].

Так, например, в городе Барнауле Алтайского округа в 1914 г. исполнительная врачебная комиссия внесла на рассмотрение городской думы вопрос о взимании реальной платы (без дотаций со стороны самодержавного государства) с рабочих и служащих Алтайской железной дороги за медицинское обслуживание в размере 2 руб. в день, в то время как обычная плата составляла 60 коп. в день (уровень оплаты труда квалифицированного рабочего и служащего промышленно-транспортного комплекса был выше в 2 – 4 раза, чем у среднего городского обывателя). Здесь же Гордума обязала владельцев предприятий и учреждений, Управление строительства Алтайской железной дороги строить свои лечебницы. Постановление городской управы было принято в конце января, а уже в апреле 1914 г. действовала Железнодорожная больница (лучшая в городе Барнауле до настоящего времени – 2012) [9, л. 4 – 4 об, л. 5, л. 8].

Факты, характеризующие жизнь работников железных дорог Сибири, во многом определили их политическую культуру, социальную активность. В этом отношении известна активность железнодорожников в годы революции 1905 – 1907 гг., что привело к повышению их заработной платы и улучшению условий труда (охрана труда и техника безопасности). В последующие годы сибирские железнодорожники утратили ведущую роль в революционном движении края. Этому поспособствовало не только повышение заработной платы и социальных гарантий, но и введение на Транссибе (после первой революции) военного положения. С 1912 г. вводится «Положение о чрезвычайной охране» и вступает в действие «Закон о социальном страховании рабочих» (06. 07. 1912 г.). В Российской Империи было разработано и действовало цивилизованное трудовое законодательство, которое опередило на десятилетия самые развитые «демократии» (Трудящиеся Европы и Америки вступают в борьбу за социальные и экономические права в 20-30-х гг. XX века, а за-

щитные функции профсоюзов были законодательно оформлены в англосаксонских странах в 1940 – 1960 гг.). Это было следствием того, что III Государственная дума приняла (1912 г.) ряд законопроектов по рабочему вопросу, которыми регулировались вопросы охраны труда, здоровья, заработной платы рабочих на производстве, оплачиваемого отпуска, быта и культурного досуга. Всё это получило отражение и в железнодорожной отрасли [10, с. 91; 7, с. 196; 11, с. 108].

Последние, по сути, чрезвычайные меры, естественно, повлияли на характер политической культуры железнодорожников. Их социальная активность переместилась из сферы экстремистских, забастовочных форм борьбы в сферу иных, эволюционных действий. По данным исследователя С.П. Исачкина, в 1907 – 1917 гг. сибирские железнодорожники большое внимание уделяли петиционным обращениям к властям с целью улучшения своего материального и правового положения: из 168 подобных актов 65 приходилось на долю рабочих и служащих Министерства путей сообщения. В эти годы их социальная активность была направлена на создание профсоюзов, кооперативов, клубов, просветительских организаций, касс взаимопомощи и общества трезвости. Железнодорожники проявляли высокую политическую активность при выборах в Государственную думу III и IV созывов. Интересно, что, при выборах они отдавали предпочтение кандидатам в депутаты, представлявшим, правых социал-демократов и кадетов. С другой стороны железнодорожное ведомство, как многофункциональная система, оказывало значительное влияние на уровень жизни, быт, здоровье, культуру железнодорожников, их профессиональную подготовку, научное обеспечение отрасли. Для железнодорожников строили жилые посёлки (жильё и топливо было бесплатным), больницы и поликлиники, дома отдыха и санатории, дома культуры (известные как клубы железнодорожников), стадионы; открывались вузы, техникумы, училища, школы массовых железнодорожных профессий, исследовательские институты и лаборатории. Ни одно ведомство в стране не обладало столь развитой социокультурной инфраструктурой [10, с. 89, 91].

Так что вывод учёного С.П. Исачкина о том, что рабочие и служащие Транссиба являлись в 1907 – 1917 гг. сравнительно активной частью местного населения и что их отличал умеренный консерватизм и неприятие экстремистских методов борьбы за свои права, выглядит убедительно. В среде рабочих и служащих формировались новые нормы и ценности, связанные с реальным положением человека в обществе, его доходами, образованием, условиями жизни. Да и предприниматели образованные и прогрессивно мыслящие, понимали, что невозможно быть успешными в своей сфере, творя произвол, не заботясь о своих работниках, отвергая цивилизованные методы управления производством и подчинёнными [4, с. 101; 10, с. 91 – 92].

В Сибири в годы революции 1905 – 1907 гг. было создано 66 профсоюзных организаций промышленно-транспортного комплекса (8,8 тыс. членов), общества взаимопомощи – 8,7 кооперативов, две кассы взаимопомощи и один рабочий клуб. Почти все эти организации действовали в городах. Большинство профсоюзов было создано на предприятиях обрабатывающей промышленности и железнодорожном транспорте. Они создавались стихийно, и у них отсутствовал общий координационный центр (материалов и исследований на эту тему не обнаружено). Про-

фессиональные объединения России организованные в ходе революции 1905–1907 гг. обязаны были защищать интересы работников промышленно-транспортных учреждений. А также улучшать условия их труда, бороться за повышение заработной платы, улучшение быта, культуры и т. д. Это были абсолютно новые и дисциплинированные организации пролетариата России, возникшие на волне развернувшегося в начале XX века ста- чечного движения [4, с. 92; 7, с. 196].

В период между двумя буржуазно-демократическими революциями (1907–1917 гг.) многие профорганизации действовали в нелегальных условиях потому, что все межсоюзные органы направляющие деятельность профессиональных союзов были разгромлены и были легализованы только после победы Февральской революции в апреле 1917 года. После свержения самодержавия в их развитии и борьбе наступил новый этап и как следствие этого был образован Координационный центр – Всероссийский исполнительный комитет железнодорожного профессионального союза (Викжель). Он был избран на учредительном железнодорожном съезде в Москве (июль–август 1917 г.). В состав исполкома входили: беспартийные – 15 чел., эсеры – 12, меньшевики – 6, большевики – 2, народные социалисты – 3, интернационалисты – 2 чел. [7, с. 197; 12, с. 13].

После октября 1917 г. программные документы профсоюзов стали содержать новые функции этих организаций. Новые российские, а после 1922 г. – советские, профсоюзы наряду с традиционными функциями защиты повседневных интересов трудящихся, связанных с улучшением условий труда, быта и отдыха, взяли на себя обязанность организации трудового социалистического соревнования, вовлечения рабочих и служащих в управление производством, воспитательной работы в трудовых коллективах. После I (февраль 1919 г.) и II (июль 1920 г.) Всероссийских съездов профсоюзов были приняты решения, которые легли в основу деятельности советских профсоюзов на многие десятилетия и послужили примером трудящимся европейской и американской «демократиям» с двойным дном [7, с. 197].

Самым мощным и стойким показал себя профсоюз работников железнодорожного транспорта, действующий и в настоящее время (2012 г.). Этот союз пережил все революции, советскую эпоху, а также постсоветское «безвременье» тотальной разрухи и хаоса, защищая интересы своих членов и сохранив льготы своим ветеранам. Всегда, в любое время члены союза и их иждивенцы были сыты, одеты и обуты по сезону, а также вовремя получали жалованье согласно тарифной квалификации. Дети кадровых железнодорожников (членов профсоюза) во все исторические эпохи, могли свободно и бесплатно учиться во всех учебных заведениях государства. Достижения в социально-экономической жизни, «дарованные» государством, профсоюз железнодорожников сохранил до настоящего времени.

Из всего выше изложенного делаем вывод, что самым организованным и стойким борцом за свои права, привилегии и льготы оказался профессиональный союз работников железнодорожного транспорта. Железнодорожники и власть «терпели» друг друга, ибо понимали, что «худой мир лучше хорошей ссоры». Железнодорожники трудились, а власть их «кормила и содержала» во все исторические периоды России потому, что от ритмичной и плановой работы железных дорог зависят стратегические и геополитические интересы государства.

Библиографический список

1. Первая всеобщая перепись Российской Империи 1897 г. LXX-VIII. Тобольская губерния. – СПб., 1905.
2. Первая всеобщая перепись Российской Империи 1897 г. LXXIX. Томская губерния. – СПб., 1904.
3. Новая иллюстрированная энциклопедия. – М., 2002. – Кн. 13: Но – Пе.
4. Литягина, А.В. Ценностные ориентации и социальные нормы горожан Западной Сибири (вторая половина XIX – начало XX в.): монография. – Барнаул, 2010.
5. Попечительства о народной трезвости. – СПб., 1906. – Вып. IV.
6. Свод постановлений Томской городской думы с 1891 по 1898 гг. – Томск, 1904.
7. Шайхудинова, А.С. Из истории становления профсоюзных организаций // Наука и образование: проблемы и перспективы: в 2 ч. – Бийск, 2012. – Ч. I.
8. Новая иллюстрированная энциклопедия. – М., 2002. – Кн. 15: Пр – Ро.
9. Краевое государственное казённое учреждение «Государственный архив Алтайского края» (КГКУ «ГААК»). Ф. 219. Оп. 1. Д. 40.
10. Гайдамакин, А.В. Результаты научных исследований и документы Центрального государственного исторического архива (Санкт-Петербург) / А.В. Гайдамакин, И.И. Галлиев, В.А. Четвергов [и др.]. – Омск, 2002.
11. Петухов, Ю.Д. Величие и трагедия Российской Империи. Историческая Хронология. – М., 2005.
12. Мушурб, А.Г. Развитие советского железнодорожного транспорта / А.Г. Мушурб, Б.П. Гусаров, Д.В. Залужная [и др.]. – М., 1984.

Bibliography

1. Pervaya vseobshchaya perepisj Rossijskoj Imperii 1897 g. LXX-VIII. Tobolskaya guberniya. – SPb., 1905.
2. Pervaya vseobshchaya perepisj Rossijskoj Imperii 1897 g. LXXIX. Tomskaya guberniya. – SPb., 1904.

3. Novaya illyustrirovannaya ehnciklopediya. – M., 2002. – Kn. 13: No – Pe.
4. Lityagina, A.V. Cennostnihe orientacii i socialjnihe normih gorozhan Zapadnoy Sibiri (vtoraya polovina KhKh – nachalo KhKh v.): monografiya. – Barnaul, 2010.
5. Popenchitelstva o narodnoy trezvosti. – SPb., 1906. – Vihp. IV.
6. Svod postanovleniy Tomskoy gorodskoy dumih s 1891 po 1898 gg. – Tomsk, 1904.
7. Shaykhudinova, A.S. Iz istorii stanovleniya profsoyuznikh organizatsiy // Nauka i obrazovanie: problemih i perspektivih: v 2 ch. – Biysk, 2012. – Ch. I.
8. Novaya illyustrirovannaya ehnciklopediya. – M., 2002. – Kn. 15: Pr – Ro.
9. Kraevoe gosudarstvennoe kazyonnoe uchrezhdenie «Gosudarstvenniy arkhiv Altayskogo kraia» (KGKU «GAAK»). F. 219. Op. 1. D. 40.
10. Gaydamakin, A.V. Rezul'tatih nauchnikh issledovaniy i dokumentih Central'nogo gosudarstvennogo istoricheskogo arkhiva (Sankt-Peterburg) / A.V. Gaydamakin, I.I. Galliev, V.A. Chetvergova [i dr.]. – Omsk, 2002.
11. Petukhov, Yu.D. Velichie i tragediya Rossiyskoy Imperii. Istoricheskaya Khronologiya. – M., 2005.
12. Mushrub, A.G. Razvitie sovetskogo zheleznodorozhnogo transporta / A.G. Mushrub, B.P. Gusarov, D.V. Zaluzhnaya [i dr.]. – M., 1984.

Статья поступила в редакцию 10.12.13

УДК903

Dvornikov E.P. IDEAS ABOUT THE OTHER WORLD: ARCHEOLOGICAL-ETHNOGRAPHIC MAPPING (ACCORDING TO THE MATERIALS OF THE EARLY NOMADS OF THE MOUNTAIN ALTAI). In the article the author considers the problem of views on the afterlife in the history of mankind. The researcher uses a comprehensive approach with the use of archaeological, ethnographic, cultural and philosophical materials on these problems. A special place by the author is given to the Scythian period in the Altai mountains with a detailed analysis of the cosmogonic, mythological, biological and social aspects of otherness

Key words: funeral practice, ritual, culture, sacred space.

Э.П. Дворников, канд. ист. наук, доц., с.н.с. ГАГУ, г. Горно-Алтайск, E-mail: dvornikover@yandex.ru

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ОБ ИНОМ МИРЕ: АРХЕОЛОГО-ЭТНОГРАФИЧЕСКОЕ СОПОСТАВЛЕНИЕ (ПО МАТЕРИАЛАМ РАННИХ КОЧЕВНИКОВ ГОРНОГО АЛТАЯ)

В статье автор рассматривает проблему представлений о загробном мире в истории человечества. Исследователь использует комплексный подход с применением археологических, этнографических, культурологических и философских материалов по данной проблематике. Особое место автором уделено скифскому времени на территории Горного Алтая с подробным анализом космогонических, мифологических, биологических и социальных аспектов инобытия

Ключевые слова: погребальная практика, ритуал, культура, сакральное пространство.

Представления о загробном мире занимают важнейшее место в истории человечества, эти представления играли основополагающую роль, поскольку смерть неизбежна и что там после неё никому из живых не известно.

Как только смерть перестает восприниматься первобытными людьми на уровне простых животных инстинктов, факт ее наличия в жизни требует объяснений, которые уже на этом раннем этапе претерпевают некоторую эволюцию. Так, у племен, находящихся на самом низком уровне развития (аборигены Австралии и Огненной земли), зафиксированы представления, по которым душа умирает вместе с телом. На более высоких уровнях развития культуры возникает вера в ее посмертное существование, но только у особых людей, таких, как жрецы и вожди (например, у полинезийцев и народов Океании). На стадии родоплеменного строя посмертное существование приписывается уже душам всех людей. В связи с этим возникает потребность в разработке учения о загробном мире как месте, где обитают души умерших [1]. Рассматривать представления о загробном мире следует, прежде всего, с погребально-поминальной практики, поскольку именно она призвана была обеспечить необходимые условия перехода в новое качество. Анимистическая теория зарождения обряда во главу угла определяла страх перед мертвецом и его душой, что и породило культ предков, следовательно, погребальная обрядность изначально являлась результатом страха и необходимости защиты от умершего. В последующем стал преобладать социальный фактор значения обряда, а именно урегулирование смятения в сознании и постепенное осознание факта смерти человека. Отголоски этого очевидны в наше время, когда человек, не видящий факт похорон родственника, где-то подсознательно считает, что он жив. Отметим, что погребальный обряд (последствие смерти) для каждого был необходимым звеном жизненного цикла наряду с рождением, инициацией, свадьбой, доказательством тому служат кенотафы (пустые могилы). Исследователи считают, что подобные объекты возводили для человека, чья биологическая оболочка не могла находиться в усыпальнице, но факт смерти был

практически очевиден (безвестная пропажа вне отечества). Именно смерть являлась основанием проведения погребальной церемонии, как совершенно необходимый ритуал перехода. Основной целью погребального обряда следует считать создание необходимых условий благополучного путешествия в один конец. Именно только туда, возвращение обратно во всех традициях воспринималось крайне нежелательным и рассматривалось исключительно как нарушение соплеменниками правил отправления.

Выделим несколько узловых статичных элементов погребального обряда, дающих информацию о загробном мире в представлении исполнителей ритуала с точки зрения реализации культурных традиций.

1. Сооружение насыпи и оформление погребальной камеры как реализации космогонии.
2. Ориентировка и поза умершего.
3. Художественно-смысловое выражение погребально искусства в сравнении с наскальным и бытовым.
4. Наличие артефакта, его назначение и почему и для чего он здесь?
5. Одежда погребённого (почему такая?)
6. Инвентарный комплекс (почему такой набор?)
7. Сопроводительное захоронение лошадей.

Изучая материалы по погребальной мифологии [2; 3] и других исследователей мы отмечаем, что курган, как искусственно созданный объект, включает три основных архитектурных элемента соединяющих массу и пространство – насыпь, ограду и погребальную камеру. Единство и взаимосвязь этих элементов не вызывают сомнения, их семантику интерпретируют как модель Вселенной [4, с. 233-234; 5, с. 31-36; 6, с. 44-47]. Таким образом, курган является моделью Вселенной, а три его основных компонента соответственно отражали ее структуру. Сам же процесс сооружения кургана – это повторение космогонии. Очевидная ассоциативность курганной насыпи свидетельствует в пользу неслучайности данного ключевого элемента скифского погребального комплекса [7]. Изучение скифских погребений при-

водит к однозначному подтверждению трактовки скифского курганного комплекса, как символической модели упорядоченного мира в вертикальной и горизонтальной проекциях. Вертикальная проекция мира предполагала нахождение загробной составляющей в нижней части трёхчастной оси. В вертикальной проекции всё более сложно. Исходя из традиции анализируемого периода западная сторона являлась направлением в страну мертвых, поскольку в ингумации умерших большая часть ориентирована головой на восток, а ногами на запад. По представлениям древних солнце играло важную роль в перемещении душ умерших и неслучайно, в наши дни, с детства мы слышали от родственников «не спи на закате, плохо будет», что это? вероятно архетип, сидящий в сознании старших и не имеющий логических объяснений. Солнце, вероятно, могло захватить, случайно, душу спящего человека, что могло вызвать болезни или внезапную смерть. Вообще сектор запад-север обозначался как негативное направление, в страну мертвых, соответственно восточное и южное позитивное, сакральное. Предположим, что в подавляющем большинстве случаев родовое кладбище располагалось от посёлка именно в северо-западном направлении. Отмечается традиция направления в страну мертвых относительно направления течения реки. В этнографии сибирских народов существовал обычай отправлять умершего в лодке по течению реки, иногда сама река являлась в представлении некой границей миров. Крылатое античное выражение «перейти Рубикон» может содержать, наряду с общеизвестным, не совсем традиционное историческое толкование.

Изучая особенности устройства погребального комплекса важно обратить на две геометрические фигуры которыми являются круг и квадрат. Геометричность и семантика отмеченных универсалий ярко выражена в погребальной мифологии, устройстве мира через оформление погребального объекта, структуру погребальной камеры [8, с. 322-327].

Практически в каждом погребальном объекте отмечается определённый набор предметов, особый ритуальный перечень изделий, иногда очевидно специально изготовленный по случаю, по мнению соплеменников необходимый для «правильного» проведения погребального церемониала. Вне зависимости от социальной дифференциации, выделяется шесть категорий: предметы конской упряжи, посуда, орудия труда, вооружение, предметы быта, украшения [9, с. 42]. Следует отметить, что, например керамическая посуда из погребений не идентична синхронным сосудам с поселенческих комплексов, свидетельствует о вотивности погребальной керамики [10, с. 54-69]. В частности, как отмечает, П.И. Шульга у пазырыковцев существовали разные типы сосудов. В быту применялись банки, чаши, горшки, но для погребальных церемоний использовались преимущественно кувшины [11]. Данный тезис подтверждает выполнение иногда на керамических кувшинах швов имитирующих кожаную посуду [12].

Погребальные объекты в своей структуре содержат различные сцены искусства. Если сравнивать тематику погребального, наскального и бытового искусства следует отметить создание их на единой мировоззренческой основе, но художественно-смысловое выражение было совершенно различным. В искусстве погребальных комплексов нашли иллюстрацию погребальные мифы. Если характеризовать изобразительное искусство для «этого мира», то в нём эксплуатируется стойкий набор образов – олень, баран [13, с. 14]. В погребальном же искусстве преобладают персонажи львов, пантер, тигров, фантастических зоо-орнитоморфных хищников, сцены борьбы, символы возрождения (сцены терзания на седле Пазырык I, II; изображение сфинкса (получеловека-полульва) на Пазырыке V; изображение льва на седельной покрывке Пазырык I; изображение головы оленя в клюве грифона Пазырык II; сцена терзания на седельной покрывке Пазырык I, II и т.д.

Наскальное искусство предназначено для живых и в анализируемую эпоху статично и лишено композиционности. Звериный стиль весьма редко встречается в бытовых предметах и украшениях, но широко представлен в оформлении погребального действия. Хищники – носители смертоносного начала. Яркой иллюстрацией отмеченного тезиса служат изображения тигров на крышке погребальной колоды второго Башадарского кургана. Изучение персонажей по принципу освоения сфер обитания обеспечивает понимание пространственно-космогонических структур.

При изучении погребального обряда особое значение определяет поза умершего, половозрастные характеристики,

ориентированность по сторонам горизонта. Умершему придавали естественную позу спящего человека, например «сгорченного на правом боку» или реже «на левом боку», ещё реже «на спине», поскольку полагали согласно идее бессмертия, что это его временное состояние перед возрождением. Идея бессмертия хорошо подтверждается направлением усопших головой на дневную сторону хода солнца – ВЮВ, ЮЮЗ [14, с. 13]. Интересно, что при подавляющем варианте ориентированности умершего головой на восток и лежащего на правом боку он всё время находился спиной к солнцу, что можно трактовать как намеренное положение, при котором лицо умершего ориентировалось в направлении в страну мертвых и противоположную сторону от посёлка.

А.К. Акишев в своих исследованиях рассматривать тело усопшего как иллюстрацию космогонии в горизонтальной проекции [3]. Основываясь на материалах сакского погребения Иссык он предлагает делить тело человека на три сферы – голова представляет верхний мир, туловище – средний мир (следует отметить, что наибольшее количество инвентаря археологи обнаруживают в области груди), ноги – нижний мир, что имеет подтверждение в фрагменте сложной татуировки на ноге погребённого мужчины в виде рыбы (Пазырык II), во всех космогониях представляющих нижний мир. Сложный сюжет рассматриваемой татуировки в целом, заставляет нас воспринимать её отдельные изображения как посмертную композицию по преимуществу из фантастических существ определённую для перехода в иной мир, поскольку в наскальной живописи, предназначенной для живых, таких сюжетов не встречается.

Следует обратить внимание и на ещё один момент, связанный с системой возведения погребального сооружения. Поразительную семантическую глубину указывает рассмотрение структуры кургана с позиции пяти элементов мироздания принятых в китайской структуре бытия [15, с. 44]. К ним относятся – огонь, дерево, вода, земля, металл. Удивительно, но все эти элементы, так или иначе, связаны со структурой некрополя. Огонь занимает важное место при погребальном обряде и поминальном цикле (многие вещи обожжены, что способствовало гарантированному их попаданию в мир предков), дерево как материал строительства и элемент космогонии (мировое дерево) абсолютно естественен в оформлении усыпальницы, земля – строительный материал некрополя и вместилище погребальной камеры (погребение это посев, принимая его в своё чрево земля снова родит обеспечивая круг бессмертия), металл – самый распространённый материал для изготовления инвентаря, конской упряжи и оружия, вода, проникая в погребальную камеру, обеспечила феномен мерзлотных курганов пазырыкской культуры.

Сибирские аборигены верили, что каждый человек имеет одновременно несколько разных душ. Обские угры считали, что у мужчин пять душ, у женщин четыре, у ребенка – две – три [16]. Кеты находили у человека семь душ [17], шорцы – четыре [18], якуты и эвенки – три [19].

Похоронные ритуалы, связанные с устройством судьбы души-тени, всячески подчеркивали, что у живых и мертвых разные пути, которые не должны совпадать. Ненцы, ханты, манси, селькупы и другие выносили покойников не через дверь, а через окно или специально сделанное в стене отверстие в ту сторону, где находился Нижний Мир (обычно на север или за запад). Ненцы шли от кладбища спиной вперед и, сев на нарты, ехали к поселению не по старому следу, а параллельно [20]. Кеты, уходя от захоронения, не оглядывались назад; последний в процессии должен был положить поперек тропинки палку, как бы преграждавшую умершему возвращение к людям [21].

У тундровых и таежных оленеводов на могиле оставляли поврежденную нарту и убитых ездовых оленей. Якуты, алтайцы, буряты и другие скотоводы убивали на могиле верховую лошадь. По мнению якутов, души бедняков, у которых на похоронах не была убита скотина, совершали свое загробное путешествие пешком [19]. У таежного охотничье-рыболовецкого населения Западной Сибири душа-тень, как правило, транспортировалась в страну мертвых на лодке. Обычай захоронения в лодке был особенно распространен у хантов и селькупов [23]. Интересен обряд «провождения» души-тени в Нижний Мир. У энцев человек, совершающий этот обряд, садился после похорон у северной стороны чума, через которую выносили покойника. Глядя на север, он обращался к умершему, представляя дело так, что сопровождает его в страну мертвых, указывая ему правильный путь и не дает ступить на дорогу, ведущую

к живым. Закончив ритуал, провожающий говорил: «Больше он не вернется. Я послал его в земли-дыру» [22]. Считалось, что без шамана душа вообще не попадает в мир мертвых. Поскольку шаманы, умеющих водить души, было мало, покойники нередко, накапливаясь, ждали годами, пока, наконец, не придет такой шаман.

Загробный мир по представлениям находится в направлении запад-север иногда по течению реки. Границей мира может

служить пространство погребальной камеры, противоположный берег реки. Умерший, доставлялся посредством специального транспорта коня-оленья, лодки, колесницы. Погребальный инвентарь и продукты (чай, лепёшка у сибирских аборигенов) обеспечивали преодоление трудного и опасного пути. «Иной» мир по сути своей зеркален миру живых, в нём холодно, темно (солнца нет, светит луна), возвращение из него подвластно шаманам или душам людей отправленных неправильно.

Библиографический список

1. Ганина, Н.В. Эволюция представлений о загробном мире: Религиозно-мифологический аспект: автореф. дис. ... канд. культурологии. – М., 2005.
2. Раевский, Д.С. Модель мира скифской культуры. Проблемы мировоззрения ираноязычных народов евразийских степей I тыс. до н. э. – М., 1985.
3. Акишев, А.К. Искусство и мифология саков. – Алма-Ата, 1984.
4. Рыбаков, Б.А. Язычество древних славян. – М., 1981.
5. Пяткин, Б.Н. Представления древних людей о пространстве и времени по курганным надмогильным сооружениям // Скифо-сибирский мир. Искусство и идеология. Новосибирск, 1987.
6. Дашковский, П.К. Космологическая модель пазырыкского кургана // Четвёртые исторические чтения памяти М.П. Грязнова. – Омск, 1997.
7. Мартынов, А.И. Сакральная архитектура кургана(проектное моделирование в древности) / А.И. Мартынов, П.В. Герман // Историко-культурное наследие Северной Азии. – Барнаул, 2001.
8. Тишкин, А.А. Проблема происхождения бийкенской культуры Алтая раннескифского времени и выделение основных этапов её развития // Социогенез в Северной Азии. – Иркутск, 2005. – Ч. 1.
9. Кубарев, В.Д. Курганы Юстыда. – Новосибирск, 1991.
10. Кожин, П.М. К проблеме реконструкции социальных отношений (погребальный обряд населения Сибири эпохи бронзы // Вторые исторические чтения памяти М.П. Грязнова. – Омск, 1992. – Ч. 2.
11. Шульга, П.И. Поселение Куротинский Лог-I // Известия лаборатории археологии. – Горно-Алтайск, 1997. – Вып. 2.
12. Завитухина, М.П. Курганный могильник Сроетки II на Алтае // Сборник Государственного Эрмитажа. – Л., 1966. – Вып. XXVII.
13. Базайченко, А.В. Наскальное искусство скифской эпохи Горного Алтая: автореф. дис. ... канд. ист. наук. – Кемерово, 2009.
14. Дашковский, П.К. Социальная структура и система мировоззрений населения Горного Алтая скифского времени: автореф. дис. ... канд. ист. наук. – Барнаул, 2002.
15. Семёнова, А.Н. Полная система фэн-шуй. – СПб., 2007.
16. Чернецов, В.Н. Представления о душе у обских угров // ТИЭ. Нов. серия. – 1959. – Т. 51.
17. Анучин, В.И. Очерки шаманства у енисейских остяков. – Сб. МАЭ. – 1914. – Т. II. – Вып. 2.
18. Хлопина, И.Д. Из мифологии традиционных верований шорцев // Этнография народов Алтая и Западной Сибири. – Новосибирск, 1978.
19. Попов, А.А. Материалы по истории религии якутов б. Вилуйского округа. – Сб. МАЭ. – 1949. – Т. XI.
20. Хомич, Л.В. Ненцы. Историко-этнографический очерк. – Л., 1966.
21. Алексеенко, Е.А. Кеты. – Л., 1967.
22. Косарев, М.Ф. Западная Сибирь в древности. – М., 1984.
23. Пелих, Г.И. Досамодийский тип жилища нарымских селькупов // Учен. зап. ТГУ. – 1966. – № 60

Bibliography

1. Ganina, N.V. Ehvoluyuciya predstavleniy o zagrobnom mire: Religiozno-mifologicheskij aspekt: avtoref. dis. ... kand. kul'turologii. – M., 2005.
2. Raevskiy, D.S. Modelj mira skifskoy kul'turi. Problemih mirovozzreniya iranoyazychnih narodov evrazijskikh stepey I tih. do n. eh. – M., 1985.
3. Akishev, A.K. Iskusstvo i mifologiya sakov. – Alma-Ata, 1984.
4. Rihbakov, B.A. Yazihchestvo drevnih slavyan. – M., 1981.
5. Pyatkin, B.N. Predstavleniya drevnih lyudey o prostranstve i vremeni po kurgannim nadmogil'nim sooruzheniyam // Skifo-sibirskiy mir. Iskusstvo i ideologiya. Novosibirsk, 1987.
6. Dashkovskiy, P.K. Kosmologicheskaya modelj pazirh'ksskogo kurgana // Chetvyortiye istoricheskie chteniya pamyati M.P. Gryaznova. – Omsk, 1997.
7. Martihnov, A.I. Sakral'naya arkhitektura kurgana(proektnoe modelirovanie v drevnosti) / A.I. Martihnov, P.V. German // Istoriko-kul'turnoe nasledie Severnoy Azii. – Barnaul, 2001.
8. Tishkin, A.A. Problema proiskhozhdeniya biy'kenskoy kul'turi Altaya ranneskif'skogo vremeni i vihdelenie osnovnihk eh'tapov eyo razvitiya // Sociogenez v Severnoy Azii. – Irkutsk, 2005. – Ch. 1.
9. Kubarev, V.D. Kurganih Yustihda. – Novosibirsk, 1991.
10. Kozhin, P.M. K probleme rekonstrukcii social'nykh otnosheniy (pogrebal'nyy obryad naseleniya Sibiri eh'pokhi bronzih // Vtoriye istoricheskie chteniya pamyati M.P. Gryaznova. – Omsk, 1992. – Ch. 2.
11. Shul'ga, P.I. Poselenie Kurotinskiy Log-I // Izvestiya laboratorii arkhologii. – Gorno-Altayjsk, 1997. – Vihp. 2.
12. Zavitukhina, M.P. Kurganniy mogil'nik Sroetki II na Altae // Sbornik Gosudarstvennogo Eh'rmitazha. – L., 1966. – Vihp. XXVII.
13. Bazaychenko, A.V. Naskal'noe iskusstvo skifskoy eh'pokhi Gornogo Altaya: avtoref. dis. ... kand. ist. Nauk. – Kemerovo, 2009.
14. Dashkovskiy, P.K. Social'naya struktura i sistema mirovozzreniy naseleniya Gornogo Altaya skif'skogo vremeni: avtoref. dis. ... kand. ist. nauk. – Barnaul, 2002.
15. Semyonova, A.N. Polnaya sistema fehn-shuy. – SPb., 2007.
16. Chernecov, V.N. Predstavleniya o dushe u ob'skikh ugrov // TIEh. Nov. seriya. – 1959. – T. 51.
17. Anuchin, V.I. Ocherki shamanstva u eniseyskikh ostyakov. – Sb. MAEh. – 1914. – T. II. – Vihp. 2.
18. Khlopina, I.D. Iz mifologii tradicionnihk verovaniy shorcev // Ehtnografiya narodov Altaya i Zapadnoy Sibiri. – Novosibirsk, 1978.
19. Popov, A.A. Materialih po istorii religii yakutov b. Vilyuy'skogo okruga. – Sb. MAEh. – 1949. – T. XI.
20. Khomich, L.V. Nencih. Istoriko-eh'tnograficheskij ocherk. – L., 1966.
21. Alekseenko, E.A. Ketih. – L., 1967.
22. Kosarev, M.F. Zapadnaya Sibir' v drevnosti. – M., 1984.
23. Pelikh, G.I. Dosamodiy'skij tip zhilica narihm'skikh sel'kupov // Uchyon. zap. TGU. – 1966. – № 60

Статья поступила в редакцию 12.01.14

УДК 343.814 (571.15)

Karpov R.A. FORMATION OF THE SOVIET PENAL SYSTEM IN ALTAISKAYA GUBERNIA IN 1919-1921. The article is about the system recovery of penal institutions in Altaiskaya gubernia, the problem of recruiting of penal system in 1919-1921. In the article the author pays attention to the educational policy in jails, to the definition of prisoners' class position.

Key words: soviet penal system, jail, custody, jailer, prisoner, security of condemned.

Р.А. Карпов, старший инспектор дежурный Барнаульского юридического института МВД России, г. Барнаул, E-mail: karpovruslan71@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ СОВЕТСКОЙ ПЕНИТЕНЦИАРНОЙ СИСТЕМЫ В АЛТАЙСКОЙ ГУБЕРНИИ (1919 – 1921 ГОДЫ)

В статье исследуется вопрос восстановления системы мест заключения Алтайской губернии, проблема комплектования органов пенитенциарной системы в 1919-1921 гг. Уделено внимание воспитательной политике в местах заключения, определение классовой принадлежности заключенных.

Ключевые слова: создание советской пенитенциарной системы, лагеря, надзиратель, заключенные, места заключения, организация охраны осужденных.

Первые исследования по изучению опыта формирования советской пенитенциарной системы появляются уже в 20-е гг. прошлого века. Это были труды советских юристов, сделавших первые шаги по анализу нормативно-правовых актов, регулирующих уголовно-исполнительную систему [1; 2].

И лишь с конца 50-х гг. прошлого века в Высшей школе МВД СССР (Москва), Рязанской, Свердловской, Уфимской высших школах МВД СССР понемногу начинают появляться публикации, связанные с историей правоохранительной системы [3; 4; 5], с оглядкой на установки советской пропаганды.

Большинство работ в современный период написаны учеными юристами, где за базовую основу берется тщательное изучение нормативно-правовой базы, пропуская мимо другой богатый исторический материал, связанный с историей правоохранительной системы [6-12].

Полноценные научные работы по изучению истории формирования советской пенитенциарной системы в Алтайской губернии в (1919-1921 гг.) так и не были подготовлены.

В конце 1919 г. начинается постепенный процесс восстановления и развития советской системы мест заключения, прерванный во время белогвардейского переворота в Алтайской губернии в 1918 г. Порядок и условия организации лагерей, содержания в них заключенных детально регламентировался апрельским постановлением ВЦИК «О лагерях принудительных работ» 1919 г., где предусматривалась обязательность физического труда заключенных и ставилась задача полной самокооперации лагерей.

Основным документом, регулирующим деятельность пенитенциарной системы в начале 1920-х гг. на Алтае, стало «Положение об общих местах заключения РСФСР от 15 ноября 1920 г.» [13].

Согласно Положению направлению в общие места заключения РСФСР подлежали лица: 1) состоящие под следствием и судом; 2) приговоренные к лишению свободы судебными приговорами и постановлениями уполномоченных на это органов; 3) пересылаемые по этапу. Вместе с заключенными-женщинами могли помещаться и грудные дети.

В данный период в Алтайской губернии располагались: Алтайский губернский дом предварительного заключения, Бийский дом предварительного заключения, Рубцовский дом предварительного заключения, дом предварительного заключения Ойротской области [14]. Дом предварительного заключения в городе Змеиногорске просуществовал до 1922 г., когда и был расформирован.

Лагеря принудительных работ находились в городах Барнауле, Бийске, Славгороде. В 1921 г. Славгородский лагерь принудительных работ вошел в систему мест заключения Омской губернии. Существовал в г. Барнауле и концлагерь, где размещались в основном политические преступники – враги советской власти. Заключенные, находившиеся там, в основном обслуживали предприятия местной промышленности, а также направлялись на различные сельхозработы и заготовки дров.

В 1920-е гг. в губернии функционировали два типа лагерей:

лагеря принудительных работ и концентрационные лагеря, подчиненные системе ВЧК и Главному управлению принудительных работ (ГУПР).

В концлагерях, дислоцировавшихся на территории Алтайской губернии, находились, как правило, противники советской власти. В городе Барнауле концлагерь ВЧК был расположен по адресу: ул. Пушкинская, д. 54. В основной массе заключенные концлагеря были крестьяне и члены их семей, обвиненные в сопротивлении советской власти. В лагере свирепствовала антисанитария, голод, нередко были инфекционные заболевания.

На основании постановления ВЦИК от 15 апреля 1919 г. «О лагерях принудительных работ» формирование лагерей принудительных работ возлагалось на губернские чрезвычайные комиссии, но могли открыться только с разрешения НКВД [15].

Серьезной проблемой создания советской пенитенциарной системы на Алтае была слабая материальная база многих мест заключения, зачастую тюремные камеры оборудовались в непригодных для этого помещениях. Алтайский губернский дом заключения был расположен в северной части города Барнаула и состоял из двух главных корпусов. В бывших церковных постройках находились камеры для заключенных, склад для продуктов, конюшня, караульное помещение, больница, 2 мастерских [16].

Значительное внимание при приеме на службу надзирателями уделялось классовому происхождению, здоровью и отсутствию связей с преступным миром. При поступлении на службу кандидаты заполняли специальную анкету, где указывались все сведения о ближайших родственниках и службе в царской, Белой, Красной армиях. Ряд вопросов был связан с социальным происхождением, партийной принадлежностью, судимостью, отношением к советской власти. Кандидат должен быть физически развит и желателен грамотен.

Функции внутренней охраны в лагерях осуществляли вольнонаемные надзиратели. Комплектование должностей надзирателей осуществлялось из следующего расчета: на лагерь со штатным числом мест заключенных в четыреста человек выделялось пять старших и двадцать младших надзирателей. Если численность заключенных в лагере превышала четыреста человек, то на каждые сто заключенных свыше четырехсот добавлялось по четыре младших надзирателя. Надзиратели подчинялись комендантам лагерей. Внешняя охрана лагерей возлагалась на милиционеров [17]. Согласно приказу по милиции республики № 352/с от 27 октября 1921 г. охрана лагерей должна составлять 1 милиционер на 153 заключенных [18].

Недостатки при организации охраны осужденных и подследственных приводили к побегам из мест лишения свободы. Много бежало заключенных в годы гражданской войны и интервенции в России. Если накануне Февральской революции 1917 г. из царских тюрем ежегодные побег составляли 0,7-0,8% от общей численности заключенных, то в 1919 г. численность сбежавших из мест заключения РСФСР увеличилась до 3,97%, а в 1922 г. – до 19,2%. Лишь с 1923 г. начинается стабилизация пенитенциарной системы, и уровень побегов сократился до 8,3% [19, с. 146].

Воспитательной работе среди заключенных отводилось значительное место во всей советской уголовно-исполнительной системе. Нормативно-правовая база воспитательной политики начинается с постановления Народного комиссариата юстиции «О лишении свободы как мере наказания и о порядке отбывания такового (временная инструкция)» от 23 июля 1918 г. Где было предусмотрено создание в структуре Народного комиссариата юстиции 1-го отделения по выработке воспитательно-трудовых методов и карательных мер. В его функции входила разработка методов воспитания, в числе которых указывались профессиональное обучение, общее образование и воспитание [20, с. 17].

На административную мест лишения свободы возлагалась обязанность всесторонне изучать личность заключенных, их наклонности, наблюдать за их поведением на производстве и в свободное от работы время. Немаловажное значение придавалось повышению культурного уровня заключенных, обучению их грамотности.

Положение об общих местах заключения в РСФСР, утвержденное постановлением НКЮ от 15 ноября 1920 г., подчеркивало, что составными частями воспитательного процесса была культурно-просветительная и учебная работа. Положение закрепило обязательность обучения в школе для всех заключенных, не достигших 50-летнего возраста. В основу деятельности учебно-воспитательной части было положено формирование у заключенных марксистской мировоззренческой позиции.

Внешкольная работа среди заключенных включала в себя работу библиотек, деятельность различных кружков (театральных, музыкальных, лекционных, художественных и других), проведение лекций, бесед на заявленные ранее темы. В местах лишения свободы одной из форм культурно-просветительной деятельности была работа библиотек. Обязательность наличия библиотеки в каждом месте заключения регламентировалась Положением об общих местах заключения РСФСР 1920 г. [21].

Основным контингентом мест лишения свободы в Западной Сибири являлись крестьяне или чернорабочие, выходцы из деревни в первом-втором поколении, русские, в возрасте от 18 до 30 лет. Осужденные преимущественно за имущественные преступления (кражи простые, реже квалифицированные, разбой, грабеж и прочие имущественные преступления), в большинстве случаев срок заключения состоял до 1 года [22, с. 52].

В годы военного коммунизма на территории губерний различным репрессиям подвергались представители так называемого «эксплуататорского класса», которые, по сути, являлись обычными крестьянами. В г. Барнауле в 1921 г. был осужден и отбывал наказание Зырянов Василий Васильевич 48 лет, имевший большую семью, избу, 3 лошади, 2 коровы. Он отказался отдавать свои зерновые запасы, заявив, что хлеб побит градом.

Распорядок дня заключенного регламентировался Положением об общих местах заключения, изданным НКЮ РСФСР 15 ноября 1920 г. [13]. Статьи 61-68 устанавливали нормы распорядка дня. Расписание дня должно было выработываться коллегией места заключения и утверждаться губернским карательным отделом.

Режим отбывания наказания в местах лишения свободы Алтайской губернии был тесно связан с определением классовой принадлежности заключенного. Заключенные делились на крестьян, мещан, купцов, казаков, дворян, рабочих, инородцев, духовенство и иностранных граждан.

Начиная с Положения 1920 г., одной из основ режима в советских пенитенциарных учреждениях являлось раздельное размещение заключенных разных категорий и разрядов, а также срочных и следственных. На практике такое раздельное содержание далеко не всегда соблюдалось. Иногда арестованные коммунисты, совработники по халатности надзирательского состава попадали в общие камеры с уголовниками, где подвергались многочисленным оскорблениям и насилию.

В качестве поощрительной меры среди заключенных применялось предоставление отпусков. Временная инструкция от 23 июля 1918 г. регулировала порядок отправления заключен-

ных в отпуск, который предоставлялся только осужденным на срок не выше одного года. Поводом для отпуска могла служить смерть отца или матери, жены или ребенка, а также «иной серьезный повод». С лета 1921 г. на основании телеграммы Центрального карательного отдела от 2 июля 1921 г. стала широко практиковаться система отпусков для осужденных крестьян во время полевых работ до шести недель.

Дефицит продовольствия, разруха и лишения гражданской войны в регионе негативно сказывались на процессе формирования пенитенциарной системы на Алтае. В лагерях принудительных работ при среднемесячном содержании в 1921 г. немногим более пятидесяти тысяч заключенных в течение года умерло 6383 заключенных [23].

Общий порядок и условия организации медицинского надзора были определены Инструкцией для мест лишения свободы РСФСР по медико-санитарной части, утвержденной 21 июля 1921 г. Народным комиссаром здравоохранения Семашко Н.А., председателем ВЧК Уншлихтом И.С., Народным комиссаром внутренних дел Владимирским М.Ф., Народным комиссаром юстиции Курским Д.И. [24].

В обязанности врача мест лишения свободы входило наблюдение за санитарным состоянием всех помещений и точным соблюдением в них гигиенических требований в целях поддержания санитарного благоустройства и предотвращения эпидемических заболеваний среди заключенных. Он был обязан регулярно обходить все помещения, где находились заключенные, обращая особое внимание на качество питьевой воды, отвод сточных жидкостей, санитарное состояние пекарни, бани, прачечной и уборных.

Скудный продуктовый паек арестанта также неблагоприятно сказывался на состоянии здоровья арестованных и сопротивляемости к различным заболеваниям. Снабжение продуктами питания заключенных было переведено в ведение местных властей.

В местах лишения свободы приводилась в исполнение высшая мера наказания – смертная казнь. Много смертных приговоров было вынесено в отношении так называемых «врагов советской власти». После окончания гражданской войны под эту категорию мог попасть практически любой житель губернии. Но особенно много приговоренных к высшей мере наказания было из среды священников, офицеров, зажиточных людей и всех, кто сотрудничал с белогвардейцами.

В Славгородской уездной тюрьме 27 ноября 1920 г. был расстрелян священник с. Вострово Покровской волости Артюхов Ф.П. (отец 7 детей) за то, что во время гражданской войны находился в карательном отряде капитана Каурова, где отпевал убиенных, проповедовал и осуществлял исповеди [25].

Таким образом, формирование пенитенциарной советской системы в 1919-1921 гг. складывалось в сложный период тотальной разрухи, голода, болезней, распространенных в Алтайской губернии. Все это повлияло на достаточно высокий уровень смертности и заболеваемости среди заключенных.

Алтайская пенитенциарная система в изучаемый период состояла из Алтайского губернского дома предварительного заключения, Бийского дома предварительного заключения, Рубцовского дома предварительного заключения, дома предварительного заключения Ойротской области и дома предварительного заключения в г. Змеиногорске. Действовали и концлагеря в г. Барнауле, Бийске и Славгороде, где размещались в основном политические преступники – враги советской власти.

Победившие в гражданской войне большевики проводили откровенно классовую политику в деятельности алтайской пенитенциарной системы. На службу в уголовно-исправительную систему принимались в основном представители пролетариата и беднейшего крестьянства. Заключенные же, находящиеся в местах лишения свободы, принадлежали, как правило, к зажиточным слоям общества или же ранее сотрудничавшим с царским или колчаковским режимами. Идея перевоспитания осужденных с помощью трудовой деятельности выражалась в создании различных мастерских в местах лишения свободы.

Библиографический список

1. Административный вестник. – 1927. – № 5.
2. Шестакова, А.О. Некоторых поправках к Исправительно-трудовому кодексу // Административный вестник. – 1928. – № 10.
3. Курицин, В.М. Участие общественности в осуществлении исправительно-трудовой политики (1917-1933 гг.) // Труды высшей школы МВД СССР. – М. – 1957. – № 2.

4. Кузьмина, А.С. Осуществление ленинских принципов советской исправительно-трудовой политики в организации и деятельности первых ИТУ Сибири // Труды Высшей школы МВД СССР. – М., 1970. – Вып. 29.
5. Смольяков, В.Г. Правовое закрепление в СССР принципов перевоспитания осужденных в 20-е годы // Труды Высшей школы МВД СССР. – М., 1973. – Вып. 35.
6. Асаналиев, Т. Становление и развитие организационно-правовых основ трудового перевоспитания осужденных в СССР (1917-1969 гг.): автореф. дис. ... канд. юрид. наук. – М., 1993.
7. Ахмадеев, Ф.Х. Становление и развитие режима в ИТУ РСФСР (1917-1930 гг.): автореф. дис. ... канд. юрид. наук. – М., 1993.
8. Бондарев, П.А. Особенности организации и правовой регламентации труда лиц, содержащихся в российских пенитенциарных учреждениях (историко-правовой аспект): автореф. дис. ... канд. юрид. наук. – Волгоград, 2000.
9. Гилязутдинов, Р.К. Правовые основы в организации исполнения наказания в тюрьмах в период 1917-1953 гг.: автореф. дис. ... канд. юрид. наук. – М., 1999.
10. Исаков, В.М. Правовое регулирование и организация трудовой занятости осужденных в исправительных учреждениях советского государства (1917-1990 гг.): автореф. дис. ... д-ра юрид. наук. – М., 2000.
11. Кузьмин, С.И. Политико-правовые основы становления и развития системы исправительно-трудовых учреждений советского государства (1917-1985 гг.): автореф. дис. ... канд. юрид. наук. – М., 1992.
12. Печников, А.П. Становление организационно-правовых форм исправления и перевоспитания осужденных в ИТУ РСФСР (1917-1925 гг.): автореф. дис. ... канд. юрид. наук. – М., 1991.
13. Положение об общих местах заключения РСФСР: постановление НКЮ от 15 ноября 1920 г. // Сборник нормативных актов по советскому исправительно-трудовому праву (1917-1957).
14. ОАИ ИЦ ГУ МВД России по Новосибирской области. Ф.4. Оп. 1. Д. 60. Л. 1.
15. Известия ВЦИК. – 1919. – 15 апр. – № 81.
16. ГААК. Ф. 531. Оп. 1. Д. 5. Л. 35.
17. ГАРФ. Ф. 4042. Оп. 2. Д. 2. Л. 92-93.
18. ОАИ ИЦ ГУ МВД России по Новосибирской области. Ф.4. Оп. 1. Д. 17. Л. 45.
19. Детков, М.Г. Тюрьмы, лагеря и колонии России. – М., 1999.
20. О лишении свободы как мере наказания и о порядке отбывания такового (временная инструкция): постановление НКЮ от 23 июля 1918 г. // Сборник нормативных актов по советскому исправительно-трудовому праву (1917-1959). История законодательства / сост. П.М. Лосев, Г.И. Рагулин. – М., 1959.
21. Постановление Наркомюста РСФСР от 15 ноября 1920 г. «Положение об общих местах заключения РСФСР».
22. Быков, А.В. Становление и развитие пенитенциарной системы Западной Сибири в 1920-е гг.: дис. ... канд. ист. наук. – Омск, 2004.
23. ГАРФ. Ф. 4042. Оп. 2. Д. 2. Л. 72.
24. ГАРФ. Ф. 4042. Оп. 4. Д. 68. Л. 1033-1039.
25. ГААК. Ф. 2. Оп. 2. Д. 24218. Л. 22, 33.

Bibliography

1. Administrativniy vestnik. – 1927. – № 5.
2. Shestakova, A.O. Nekotorykh popravkakh k Ispravitel'no-trudovomu kodeksu // Administrativniy vestnik. – 1928. – № 10.
3. Kuricin, V.M. Uchastie obshchestvennosti v osushchestvlenii ispravitel'no-trudovoy politiki (1917-1933 gg.) // Trudih Vihsshey skolih MVD SSSR. – М. – 1957. – № 2.
4. Kuzmina, A.S. Osushchestvlenie leninskikh principov sovetskoy ispravitel'no-trudovoy politiki v organizatsii i deyatel'nosti pervykh ITU Sibiri / Trudih Vihsshey skolih MVD SSSR. – М., 1970. – Vihp. 29.
5. Smol'yakov, V.G. Pravovoe zakreplenie v SSSR principov perevospitaniya osuzhdennikh v 20-e godih // Trudih Vihsshey skolih MVD SSSR. – М., 1973. – Vihp. 35.
6. Asanaliyev, T. Stanovlenie i razvitie organizatsionno-pravovykh osnov trudovogo perevospitaniya osuzhdennikh v SSSR (1917-1969 gg.): avtoref. dis. ... kand. yurid. nauk. – М., 1993.
7. Akhmadeev, F.Kh. Stanovlenie i razvitie rezhima v ITU RSFSR (1917-1930 gg.): avtoref. dis. ... kand. yurid. nauk. – М., 1993.
8. Bondarev, P.A. Osobennosti organizatsii i pravovoy reglamentatsii truda lic, soderzhathikhsya v rossiyskikh penitentsiynikh uchrezhdeniyakh (istoriko-pravovoy aspekt): avtoref. dis. ... kand. yurid. nauk. – Volgograd, 2000.
9. Gilyazutdinov, R.K. Pravoviye osnovih v organizatsii ispolneniya nakazaniya v tyurmakh v period 1917-1953 gg.: avtoref. dis. ... kand. yurid. nauk. – М., 1999.
10. Isakov, V.M. Pravovoe regulirovanie i organizatsiya trudovoy zanyatosti osuzhdennikh v ispravitel'nykh uchrezhdeniyakh sovetskogo gosudarstva (1917-1990 gg.): avtoref. dis. ... d-ra yurid. nauk. – М., 2000.
11. Kuzmin, S.I. Politiko-pravoviye osnovih stanovleniya i razvitiya sistem ispravitel'no-trudovykh uchrezhdeniy sovetskogo gosudarstva (1917-1985 gg.): avtoref. dis. ... kand. yurid. nauk. – М., 1992.
12. Pechnikov, A.P. Stanovlenie organizatsionno-pravovykh form ispravleniya i perevospitaniya osuzhdennikh v ITU RSFSR (1917-1925 gg.): avtoref. dis. ... kand. yurid. nauk. – М., 1991.
13. Polozhenie ob obshchikh mestakh zaklyucheniya RSFSR: postanovlenie NKYu ot 15 noyabrya 1920 g. // Sbornik normativnykh aktov po sovetskomu ispravitel'no-trudovomu pravu (1917-1957).
14. ОАИ ИЦ ГУ МВД России по Новосибирской области. Ф.4. Оп. 1. Д. 60. Л. 1.
15. Izvestiya VCIK. – 1919. – 15 apr. – № 81.
16. ГААК. Ф. 531. Оп. 1. Д. 5. Л. 35.
17. ГАРФ. Ф. 4042. Оп. 2. Д. 2. Л. 92-93.
18. ОАИ ИЦ ГУ МВД России по Новосибирской области. Ф.4. Оп. 1. Д. 17. Л. 45.
19. Detkov, M.G. Tyurmih, lagerya i kolonii Rossii. – М., 1999.
20. O lishenii svobodih kak mere nakazaniya i o poryadke otbivaniya takovogo (vremennaya instruktsiya): postanovlenie NKYu ot 23 iyulya 1918 g. // Sbornik normativnykh aktov po sovetskomu ispravitel'no-trudovomu pravu (1917-1959). Istoriya zakonodatel'stva / sost. P.M. Losev, G.I. Ragulin. – М., 1959.
21. Postanovlenie Narkomyusta RSFSR ot 15 noyabrya 1920 g. «Polozhenie ob obshchikh mestakh zaklyucheniya RSFSR».
22. Bihkov, A.V. Stanovlenie i razvitie penitentsiynoy sistem Zapadnoy Sibiri v 1920-e gg.: dis. ... kand. ist. nauk. – Омск, 2004.
23. ГАРФ. Ф. 4042. Оп. 2. Д. 2. Л. 72.
24. ГАРФ. Ф. 4042. Оп. 4. Д. 68. Л. 1033-1039.
25. ГААК. Ф. 2. Оп. 2. Д. 24218. Л. 22, 33.

Статья поступила в редакцию 12.01.14

УДК 069 (571.15)

Kovalenko P.S. CONCEPTUAL BASES OF REFLECTION OF HISTORY OF THE ALTAI SPIRITUAL MISSION IN THE MUSEUM EXPOSITION. The concept of creation of stationary expositions of the museum of history of the Altai spiritual mission in conditions of the Biysk hierarchal house is for the first time offered, historical prerequisites of an exposition plan in detail reveal, names, the contents and the principles of creation of expositions are defined, and also the structure of their arrangement taking into account building planning is formed.

Key words: concept, exposition, exposition complex, muzeefikation, complex monument, museum communication, Biysk bishop's farmstead, museum of history of the Altai spiritual mission.

П.С. Коваленко, аспирант АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: kovalenko197808@mail.ru

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ОТРАЖЕНИЯ ИСТОРИИ АЛТАЙСКОЙ ДУХОВНОЙ МИССИИ В МУЗЕЙНОЙ ЭКСПОЗИЦИИ

Впервые предлагается концепция создания стационарных экспозиций музея истории Алтайской духовной миссии в условиях Бийского архиерейского дома, подробно раскрываются исторические предпосылки экспозиционного замысла, определяются названия, содержание и принципы построения экспозиций, а также формируется структура их расположения с учетом планировки здания.

Ключевые слова: концепция, экспозиция, экспозиционный комплекс, музеефикация, комплексный памятник, музейная коммуникация, Бийское архиерейское подворье, музей истории Алтайской духовной миссии.

Возрождение Русской православной церкви, восстановление православных традиций, возвращение к вере поколений – все это побуждает обратиться к историческому прошлому, взглянуть вглубь веков. История Алтайской духовной миссии и православия Бийска на протяжении последних двух десятилетий обращает пристальное внимание, как к церковной, так и светской среде сибирского региона.

Самобытная история православия на Алтае, богатые православные традиции, миссионерский подвиг, жертвенное служение, благотворительность, сопричастность к истории – это то, что характеризует православный Алтай и Бийск второй половины XIX – начала XX вв. и должно стать сокровенной реликвией, истинным примером подражания.

Сохранить уникальную составляющую истории города и региона, памятники православной культуры в настоящее время позволяет процесс музеефикации, который планомерно проводится музеем истории Алтайской духовной миссии. В период с 2008 по 2013 гг. нам удалось выявить, собрать, частично изучить и ввести в музейные фонды 46.280 памятников православной истории, культуры и быта православных жителей Алтая. Богатое музейное собрание в современных условиях должно быть востребовано, явиться основой создания экспозиций и экспозиционных комплексов музея, тематических выставок.

Создание концепции основной стационарной экспозиции музея истории Алтайской духовной миссии предусматривает решение следующих задач:

- определение места и роли музея в духовно-нравственном культурном образовании и воспитании, музейном пространстве региона, инфраструктуре познавательного и паломнического туризма Бийска и Барнаульско-Алтайской епархии;
- музеефикация исторической охранной зоны комплексного памятника «Бийское архиерейское подворье»;
- реконструкция, реставрация и адаптация архиерейского дома для размещения центральной экспозиции музейного комплекса.

Решение поставленных задач позволит определить основной идейный замысел концепции, тем самым построить свою собственную и неповторимую модель музея динамичного развития.

Приоритетной задачей стационарной экспозиции музея должна стать реализация личностного подхода. Именно люди, священно- и церковнослужители, миссионеры, благотворители и жертвователи являются центральным объектом исторического процесса, создателями и носителями русской православной культуры.

В процессе создания экспозиционного пространства музея необходимо использовать дифференцированный подход в проектировании каждого экспозиционного комплекса, построении экспозиций с высокой степенью проработанности интерьеров. Необходимо учитывать световое и цветовое решение.

Важным результатом концепции должны стать мобильные экспозиции, способные к трансформации и саморазвитию. Только такие экспозиции постоянно будут востребованы и популярны.

С сентября 2009 г. музей размещается в помещениях Бийского архиерейского дома – уникального памятника архитектуры, истории и культуры регионального значения, где до 1920 г. находилась администрация Алтайской духовной миссии и постоянное местопребывание епископов бийских. Архиерейский дом возводился с 1886 по 1888 гг. по проекту, составленному Томским губернским архитектором, выпускником Санкт-Петербургской академии художеств Сергеем Михайловичем Владиславлевым на благотворительные пожертвования сотен граждан, средства некоторых государственных и церковных учреждений [1]. 21 сентября 1888 г. (по старому стилю) в его мезонине торжественно освещена домовая церковь во имя святителя Димитрия Ростовского [2]. После национализации архиерейского подворья в советские годы здание использовалось в разных целях – общежитие опытно-показательной школы имени III Коминтерна, начальные школы имени Зиновьева и Грибоедова, автомобильный техникум, в годы Великой Отечественной войны – эвакуационный госпиталь, затем штаб воинской части. В июне 2002 г. архиерейский дом возвращен Русской православной церкви, начаты ремонтно-реставрационные работы памятника. Официальный указ Министерства обороны о передаче объекта православного религиозного назначения вышел в декабре 2003 г. [3].

Объем крестообразного (в плане) здания, как во внешних формах – архитектурном решении фасадов (декоративной пластике, размерах и оформлении оконных проемов), так и внутренней планировке, состоит из двух отдельных блоков. Основной, центральный блок, характеризуют богатая пластика фасадов с лепными карнизами, почти квадратные низкие окна первого этажа с лучковым завершением и высокие, с арочным завершением, окна второго этажа. В основу планировки архиерейского дома архитектором положен принцип анфиладности и зеркальной симметрии. Как первый, так и второй этажи в основе имеют длинные парадные коридоры протяженностью 40 метров, ориентированные в направлении север-юг согласно центральной продольной оси здания. Парадность коридоров создают высокие потолки, усиленные через определенное расстояние арочными переходами, которые воспринимаются как продолжением несущих стен залов и комнат. Помещения первого и второго этажей зеркально и симметрично, повторяя друг друга, последовательно расположены с двух сторон вдоль коридоров. Симметрия дверных проемов с высокими дверными входными блоками подчеркивает монументальность узкого и длинного коридора. Основная задача коридоров в построении общей экспозиции музея – объединить и связать как хронологически, так и тематически все экспозиции, расположенные в отдельных залах, вписать их в «историческую» самобытность здания.

Первый нижний этаж представляет собой, за некоторым исключением, системы лестничных блоков, ведущих в подвальное помещение, коридор и в прошлом жилой сектор, в планировке проецирует второй.

Нижний этаж – начало осмотра посетителями экспозиций музея, должен по экспозиционному замыслу стать православной и исторической летописью Алтайской духовной миссии и города Бийска – центрального миссионерского стана.

Деятельность Алтайской духовной миссии неразрывно связана с Бийском, его историей. Именно из Бийска 11 сентября (по старому стилю 29 августа) 1830 г. начинался миссионерский путь Первоапостола Алтая преподобного Макария (Глухарева), основателя Алтайской духовной миссии [4].

Являясь административным центром Бийского уезда с окружным казначейством, Бийск становился для первых начальников миссии и миссионеров, важным местом решения многих служебных дел и вопросов.

В 1910 г. на Иркутском миссионерском съезде Алтайская духовная миссия признана «образцом и руководителем» для других православных миссий [5].

К 1917 г. миссия простиралась на сотни верст, от северо-восточного Казахстана до Хакасии, включая Горную Шорию, современную территорию Республики Алтай и часть Кемеровской области. В ведении миссии находилось 434 селения с числом крещеных алтайцев и шорцев 46729 человек, 31 миссионерский стан, 3 монастыря: Улалинский Николаевский женский, Чулышманский Благовещенский мужской и Бийский Тихвинский женский, 2 миссионерских иноческих общины: в честь иконы Божией Матери «Всех скорбящих Радость» в селе Чемал и Матурская, в честь Иверской иконы Божией Матери. В 84 школах обучалось 3297 человек, из них детей коренных жителей – 1334 [6].

Алтайская духовная миссия сыграла важную роль в распространении христианства среди инородцев, просвещении местного коренного языческого населения, алтайского и русского народов. Обширная образовательная, литературная и издательская деятельность, переводы святого писания, историко-этнографические труды миссионеров Алтая являются актуальными, востребованными и сегодня. Поэтому возникает необходимость через экспозиции и экспозиционные комплексы многогранно показать ее славную историю и значение в контексте миссионерской деятельности Русской православной церкви.

В первых трех залах по правой стороне коридора первого этажа согласно общей идее должны разместиться экспозиции, призванные рассказать посетителю историю становления и развития Алтайской духовной миссии, показать ее разностороннюю деятельность. В экспозициях необходимо отразить миссионерский подвиг ее первых начальников и сотрудников, создание целой сети опорных миссионерских центров – станов, общин, открытие монастырей, приходов, приютов. Важно показать особенности культуры и быта алтайцев, уклад их кочевого образа жизни, вписать в условия среды. Здесь предлагается круговая диорама одного из ландшафтов Горного Алтая с реконструкцией алтайского жилища. В настоящее время нами создаются экспозиционные комплексы «Келья основателя миссии архимандрита Макария (Глухарева)» и «Алтайский аил».

В четырех кабинетах и залах, расположенных по левой стороне коридора, целесообразно хронологически проследить историю развития города Бийска, посредством экспозиций представить хронологический образ его основных исторических периодов – Бикатунский острог, Бийская крепость, Бийск купеческий, Бийск советской эпохи, Бийск-наукоград; параллельно проследить в содержании экспозиций становление православия, отношение бийчан к православной церкви в разные исторические временные периоды.

На протяжении всех трех столетий именно Бийск был и остается своеобразной духовной православной столицей Алтая. Основанный служилыми православными казаками по указу Петра Великого 18 июня 1709 г. как оборонительное укрепление на юге Сибири, Бийск стал первым православным населенным пунктом, отправной точкой в деле христианизации региона. Петропавловский, затем два Успенских храма Бийской крепости являлись первыми и единственными на протяжении полутора столетий, до середины XIX в., православными культовыми сооружениями на многие сотни верст. К приходам этих храмов приписывали практически все население форпостов и редутов Колывано-Кузнецкой оборонительной линии, зарождающихся в округе сельских поселений [7].

В 1830 г. Бийск – отправной миссионерский пункт образованной по указу Святейшего Синода Алтайской духовной миссии.

В период с 1880 г. по декабрь 1919 г. Бийск – центральный стан Алтайской духовной миссии. В 1879 г. учреждается кафедра бийских архиереев, начальников Алтайской духовной миссии, возводится комплекс архиерейского подворья, выполнявший в первую очередь административные и образовательные функции [8].

Революционные события, изменение политического устройства государства, повлекли необратимые последствия – ликвидацию Алтайской духовной миссии, закрытие и разрушение храмов и монастырей, национализацию церковно-приходских школ и приходских училищ, церковных сооружений и архиерейского подворья. Даже в советские довоенные и послевоенные годы XX в., Бийск продолжал оставаться духовным центром региона. Здесь, до 1933 г., сохранялась кафедра «староцерковных» епископов, в 1920-1930-е гг. находилась кафедра «обновленческих архиереев». В условиях воинствующего атеизма вплоть до 1939 г. действовало несколько храмов.

Изменение отношения государства к церкви в годы Великой Отечественной войны и послевоенные годы, способствовало возвращению и вторичному открытию Покровской (1943 г.) и Успенской (1947 г.) церквей, восстановлению на период с 1947 по 1957 гг. бийской архиерейской кафедры викарных епископов Новосибирской и Барнаульской епархии [9].

Несмотря на «хрущевскую оттепель», снос заречной Покровской церкви (1961 г.), ликвидацию епископской кафедры и возвращение времени официального воинствующего атеизма, Бийск сумел сохранить действующей Успенскую церковь и приход, крепкие вероубеждения, «посеянные» православными основателями города и миссионерами Алтайской духовной миссии. Сотни людей, скрывая свои православные вероубеждения, порой тайно, приходили и приезжали в «бийскую» церковь за духовным окормлением священника. В Успенскую церковь шли на службу, к исповеди и причастию, крестить детей, обвенчаться, а если возможно, в стенах храма отпеть почивших в православной вере. Успенская церковь в течение нескольких десятилетий являлась единственной действующей в юго-восточной части Алтайского края.

Таким образом, даже в атеистические советские годы социализма, Бийск оставался «оплотом» православия на Алтае, хранителем и носителем православного мировоззрения.

Создание экспозиций и тематических экспозиционных комплексов по истории города предполагает масштабную работу по сбору фактического документального и вещественного материалов. По состоянию на 1 октября 2013 г. для построения экспозиций собрано более восьми тысяч экспонатов.

Экспозиция «Первопроходцы» призвана освятить историю Бийской крепости, рассказать о служилых казаках и их семьях – первых православных жителях города. Основу экспозиции составят две диорамы «Первопроходцы» и «Строители Бийской крепости», проекты которых создаются членом Союза художников России В. М. Хвостенко и реконструкция фрагмента интерьера казачьей избы XIX в. Центральным композиционным объектом станет символ Бийской крепости – макет Казачьего Старо-Успенского собора – первого каменного здания города [10].

В экспозиции «Бийск – столица Бийского уезда» предполагается создание образа Ярмарочной площади Бийска с крупным макетом Никольской часовни в центре композиции, что находилась с восточной стороны подворья [11]. Ежегодно на площади проводились три ярмарки, приуроченные к православным праздникам – Крестовоздвиженская, Петропавловская и Екатерининская, на которые съезжалось несколько десятков тысяч покупателей [12]. Местные торговцы и ремесленники предлагали свой многочисленный товар. Реконструкция двух торговых лавок и экспозиционных комплексов «Бийская кузница», «Гонимая мастерская», «Иконостасная мастерская А. Борзенкова» и «Бондарная мастерская» с производимыми изделиями, телогой с товаром, крупными настенными фотобанерами видов Бийска со стороны площади создаст яркий образ православного торгово-купеческого и мещанского города, где свято чтят православные праздники и традиции.

В основу экспозиции «Невинно убиенные», раскрывающую время политических репрессий и историю церкви в Бийске в советские годы, положен принцип контраста и противопоставления. Его призваны выразить три экспозиционных комплекса:

«Кабинет сотрудника НКВД», «Кабинет Бийского отделения общества «Мемориал» и «Застенки ГУЛАГа». Центральными экспонатами создаваемой экспозиции уже стали портреты осужденных священников и известных бийчан, пострадавших за православно-убеждения, столб с фонарем и тачка с кирпичом – символы тяжелой доли заключенных.

«Возрождение» – так называется экспозиция, призванная отразить историю православной жизни города с 1988 г., восстановление бийских святынь. Храмы и судьбы людей, строителей и носителей православных традиций, должны определить идейное решение экспозиции.

Казалось бы, неуместно в православном музее создавать целый тематический блок, посвященный истории города. На наш взгляд, это вынужденная необходимость, потому как история Бийска требует более содержательной музейной экспозиции. В настоящих условиях только отдельные вехи истории развития города воспроизводит Бийский краеведческий музей имени В. В. Бианки, а частично – школьные и ведомственные музеи. Предлагаемые историко-этнографические экспозиционные комплексы насыщенные объемными вещественными экспонатами, художественными диорамами и картинами, именно хронологически воссоздающие историческую картину города, позволят компенсировать потребность города иметь музей истории Бийска. Подобный музейный комплекс по истории города будет достойно дополнять экспозиции Бийского краеведческого музея им. В. В. Бианки и освящать историю города в православном контексте через совершенно другие экспозиционные комплексы и экспонаты.

Определяющая, связующая роль двух параллельно раскрываемых тематических блоков, объединяющих экспозиции первого этажа, должна по замыслу выполнить экспозиция коридора. Длинный узкий объем, предназначенный только для перехода, не логично занимать объемными музейными экспонатами. Здесь предлагается в рамках разместить фотографический и документальный материал: по левой стороне создать фотолетопись истории Бийска с 1709 г. по 2012 г.; с правой стороны стены, двери которой открываются в экспозиционные залы, посвященные деятельности Алтайской миссии, представить фотолетопись, отражающую последовательное становление структуры миссии – миссионерских станций и монастырей.

Два небольших кабинета при входе в архиерейский дом логично использовать в служебных целях: в одном разместить гардероб, рассчитанный на 100 человек, в другом – службу охраны и сувенирную лавку.

Три кабинета первого этажа в дальней северной части здания по правую и левую стороны коридора будут нести иное функциональное назначение. Предлагается оборудовать их для работы сотрудников музея, директора и размещения фундаментальной научной библиотеки музея. Музейная библиотека формируется с января 2008 г. – времени открытия музея. По состоянию на 1 октября 2013 г. насчитывает 40.760 томов энциклопедической, исторической, краеведческой литературы, книг религиозно-нравственного православного содержания. Источником пополнения библиотеки необходимой литературой для работы штата музея, музейных работников города и края, историков, выполнения исследовательских проектов старшеклассников школ, студентов, учителей, преподавателей учреждений образования, некоторых заинтересованных категорий, а также отдельных лиц, являются частные пожертвования, закуп и дарение.

В кабинете сотрудников музея в специализированных шкафах-стеллажах целесообразно разместить документальные собрания музея, которые станут базой научно-исследовательской работы музея, сформируют посредством научной обработки и систематизации музейный архив.

На второй этаж со стороны главного входа в здание ведет парадная чугунная лестница – ценный объект исторического интерьера здания.

Второй этаж архиерейского дома, выполнявший функции основного парадного этажа, являлся административным и частично жилым, с покоями Бийских архиереев. В помещениях были сосредоточены главные службы миссии – рабочий архиерейский кабинет, канцелярия, бухгалтерия, архив и библиотека. Два больших зала служили местом массовых соборов: один являлся залом собраний и заседаний, второй – парадной архиерейской трапезной, где проходили званные архиерейские обеды по случаю Пасхи, некоторых великих двенадцатых церковных праздников, приезда высоких духовных и светских лиц, празднования достопамятных дат. Второй этаж отличают высокие потолки по-

мещений. Большие оконные проемы, пропускающие много естественного света и белый колер стен, увеличивают объемы залов и кабинетов, подчеркивают «высокое» функциональное назначение этажа.

Основная экспозиционная идея второго этажа – его мемориальность. Ведь именно здесь в течение 30 лет создавалась история Алтайской духовной миссии, принимались важные решения. Отсюда управлялась огромная территория миссии. Здесь жили и работали бийские архиереи и административные служащие – монашествующая братия бийского архиерейского дома. Сами помещения, как и здание, место пребывания и проживания выдающегося церковного иерарха святителя Макария Невского, первого наместника архиерейского дома, несут в себе особый дух и неповторимость.

Анализ документальных архивных источников определяет историко-мемориальное содержание экспозиции. Реконструкция, воссоздание исторической обстановки с учетом первоначального функционального назначения помещений, призваны решить главную задачу – сделать архиерейский дом центральным объектом всего историко-архитектурного комплекса и основным всероссийским мемориальным музеем, посвященным святителю Макарию Невскому.

Экспозиционные мемориальные образы, усиленные рассказами экскурсоводов, должны по замыслу концепции стать главным содержанием музея.

На втором этаже положено начало созданию экспозиций «Бийское архиерейское подворье», «Архиерейская ризница», «Храмы города Бийска», «Церковно-приходские школы Бийска», «Вековая история Успенского кафедрального собора», «За каждым именем – судьба», «Бийский Тихвинский монастырь» и «Православная горница».

Так, в экспозиции «Бийское архиерейское подворье» история архиерейского дома первых десятилетий раскрывается через тематические экспозиционные комплексы «Зал миссионерских собраний», «Келья монаха», «Пасхальная архиерейская трапеза» и «Алтайский миссионер – иеромонах Петр (Селиверстов)».

Самобытность, уклад монастырской жизни Тихвинского женского монастыря предлагается показать через реконструкцию его мастерских – рукодельную, ткацкую, ризничную, по плетению корзин.

Главным замыслом экспозиции «Церковно-приходские школы Бийска» станет реконструкция фрагмента учебного кабинета начала XX в. с учительским столом, книжным шкафом, доской, партами Эрисмана. На стенах в рамках будут представлены фотоматериалы, раскрывающие историю учреждений начального церковного образования, похвальные листы и свидетельства учеников об окончании школ.

Экспозиционные комплексы памяти монахини Варвары (Молостовой), игумена Пахомия (Молгачева), протоиерея Федора Москалюка, схимонахини Варахиилы (Бычковой) и певчей церковного хора, а впоследствии заслуженной актрисы РСФСР М.А. Генераловой, уже сегодня формируют экспозицию «За каждым именем – судьба». Особенностью этих комплексов является воссоздание фрагментов домашней обстановки, святого «красного» угла некоторых главных действующих лиц экспозиции.

Мемориальный кабинет бийских архиереев и архиерейская опочивальня обязаны стать центральным достопримечательным объектом музея.

Экспозиция коридора второго этажа, как и первого, по замыслу должна объединить в единое целое мемориальные экспозиции и раскрывающие историю архиерейского подворья, храмов и часовен, церковно-приходских школ и приходских училищ города, судьбы бийских архиереев, священно- и церковнослужителей центрального стана миссии.

Апогей в православной жизни Бийска ассоциируется с именем и деятельностью святителя Макария (Невского), митрополита Алтайского. Его подвижническая жизнь должна стать объектом пристального внимания и предметом музейной реконструкции. «Белый клобук Алтая» – такое прозвище еще при жизни получил святитель Макарий за свою праведную жизнь, ревностное служение, чудотворную молитву, «отцовское» внимание и любовь к жителям Алтая. Экспозиция должна явить собой кульминацию концептуального решения музея. Хроника жизни архиерея, его святительский путь, по нашему замыслу, раскрывает фотолетопись жизни Апостола Алтая, которая уже представлена для экскурсанта. Крупные индивидуальные портрет-

ные и коллективные фотографии разных лет жизни святителя Макария в рамках, размещенные симметрично друг другу, по стенам коридора, ведут обозревателя к кульминационной точке музея – архиерейской кафедре, покрытой строгой «кремлевской» дорожкой. На тумбе, установленной поверх кафедры, представлен фрагмент митрополичьей мантии и головного убора – белого клобука с накладным крестом – символом чистоты. За кафедрой размещается крупный портрет святителя Макария в белом клобуке, что сразу вызывает ассоциативный ряд и усиливает восприятие. Торжественность комплекса создают два вертикально стоящих флага – государственный триколор и «имперский», Дома Романовых, обрамляющие портрет. Весь комплекс несет в себе монументальность, усиленную контрастом цветовых решений, точечной подсветкой и свидетельствует об историческом местопребывании здесь архиерейской кафедры и высокой церковной иерархии личности.

С 2002 г. на третьем этаже – мезонине архиерейского дома возрождается домовый храм во имя святителя Димитрия Ростовского. Воссоздание храма предполагает установку резного иконостаса, восстановление по имеющимся фотодокументам утраченной декоративной лепнины интерьера купола. В 2011 г. художником В.М. Хвостенко создан эскизный проект росписи стен и сводов, написаны иконы преподобных Сергия Радонежского и Серафима Саровского. Предлагается по стенам частично разместить музейную коллекцию крупных храмовых икон XVIII – начала XX вв. в точеных резных киотах.

Наличие церковной лавки в коридоре-переходе третьего этажа позволит посетителям во время экскурсий, по пути следования, заказать молебны, приобрести и возжечь свечи, вознести молитву в стенах самого старого из ныне сохранившихся храмов города. Восстановление богослужений в храме станет уникальной составляющей в возрождении архиерейского дома.

Хорошая сохранность колокольной храма и конструкций для крепления колоколов, достаточные внутренние объемы, позволяют разместить более десятка колоколов, тем самым восстановить ее функциональное назначение, организовать курсы по подготовке звонарей для приходов. Храмовая колокольная архиерейского дома – удобная смотровая площадка во время экскурсий.

Уникальным и неповторимым явлением архиерейского дома, «брендом» его архитектурно-планировочного решения являются:

- узкая потайная служебная лестница, встроенная в стену и ведущая с третьего этажа помещения храма в нижние этажи. В прошлом она имела выход в архиерейскую опочивальню. В интерьере сохранились чугунные ступени, кованые ажурные перила;

- помещение ризницы храма на третьем этаже со сводчатым перекрытием, по форме напоминающее келью. Здесь уже создана и действует экспозиция «Келья схимонаха»;

- разветвленная система погребов, в интерьере которых сохранились каменные ступени лестниц, мощные сводчатые перекрытия, кованые исторические двери, ледник. В одной из келий будет реконструирована обстановка подземной кельи монаха, в другой, с холодильной камерой, – экспозиционный комплекс «Архиерейская кладовая»;

- помещение архиерейской бани на первом этаже пристроено к северному фасаду здания, имеет сводчатое перекрытие и нишу в стене для печи и котла.

- помещение для хранения казны на первом этаже. Первоначальность интерьера сохраняют кованая металлическая дверь с засовом, сводчатое перекрытие, каменные полы со встроенным сейфом. Предлагается реконструировать кабинет казначея и экспонировать нумизматическую и бонистическую коллекции – казначейские билеты, облигации, боны и монеты периода деятельности Алтайской духовной миссии;

- служебная лестница, ведущая с первого на третий этаж, с первоначальными чугунными литыми ступенями и дополнительным служебным выходом на Архиерейскую площадь.

Все вышеперечисленные элементы архитектуры являются обязательными объектами показа во время экскурсий. Использование современного музейного оборудования «воссоздает историческую обстановку помещения и невольно заставляет каждого почувствовать себя частью исторического действия» [13, с. 461].

Как показал анализ проводимых обзорных и тематических экскурсионных программ, сочетание показа экспозиций и помещений с элементами первоначального интерьера вызывают неподдельный интерес к истории православия, создают притягательность, формируют индивидуальный неповторимый язык коммуникации.

Важно понимать, что каждый из залов обязан выполнять и собственную функцию в рамках общей задачи построения стационарной экспозиции. Поэтому создание экспозиционного образа музея истории Алтайской духовной миссии – один из ключевых аспектов музейной деятельности.

Таким образом, предлагаемая нами концепция стационарных экспозиций музея направлена на сохранение уникальной составляющей истории православия региона в современном культурном пространстве. Именно архиерейский дом, выполнявший главные исторические функции, должен стать ядром музейной экспозиции мемориального историко-архитектурного комплекса «Бийское архиерейское подворье».

Библиографический список

1. Список жертвователей на построение Бийского архиерейского дома с церковью, катихизаторским училищем на месте сгоревших 26 мая 1886 года // Томские епархиальные ведомости. – 1888. – № 16.
2. Государственный архив Алтайского края (ГAAK). – Ф. 164. Оп. 2. Д. 26.
3. Музей истории Алтайской духовной миссии (МАДМ). – Ф. 3. Оп. 1. Д. 2.
4. Празднование Алтайской духовной миссией пятидесятилетнего своего юбилея // Томские епархиальные ведомости. – 1881. – № 5.
5. Из духовного наследия алтайских миссионеров: сборник / сост. Б.И. Пивоваров. – Новосибирск, 1998.
6. Крейдун, Ю.А. Храмы Горно-Алтайска и его предместий в XX – начале XXI в.: монография. – Барнаул, 2010.
7. Исупов, С.Ю. Крепость Бийская есть главная... – Барнаул, 2009.
8. Отчет об Алтайской и Киргизской миссиях Томской епархии за 1888 год // Томские епархиальные ведомости. – 1889. – № 5.
9. Государственный архив Алтайского края (ГAAK). – ФР. 1692. Оп. 1. Д. 14.
10. ГATO. – Ф. 170. Оп. 1. Д. 396.
11. ГAAK. – Ф. 170. Оп. 1. Д. 147.
12. Штейнфельд, В. Бийский уезд Томской губернии (Топографический, экономический и этнографический очерк уезда). – Бийск, 1911.
13. Коваленко, П.С. Создание и особенности реализации инновационного проекта музеефикации архитектурного и историко-культурного памятника «Бийское архиерейское подворье» // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 6(43).

Bibliography

1. Spisok zhertvovateley na postroenie Biyskogo arkhieyjskogo doma s cerkovyju, katikhizatorskim uchilishem na meste sgorevshikh 26 maya 1886 goda // Tomskie eparkhialnihe vedomosti. – 1888. – № 16.
2. Gosudarstvenniy arkhiv Altayskogo kraya (GAAK). – F. 164. Op. 2. D. 26.
3. Muzej istorii Altayskoy dukhovnoy missii (MADM). – F. 3. Op. 1. D. 2.
4. Prazdnovanie Altayskoy dukhovnoy missii pyatidesyatiletneogo svoego yubileya // Tomskie eparkhialnihe vedomosti. – 1881. – № 5.
5. Iz dukhovnogo naslediya altayskikh missionerov: sbornik / sost. B.I. Pivovarov. – Novosibirsk, 1998.
6. Kreydun, Yu.A. Khrami Gorno-Altayska i ego predmestiy v KhKh – nachale KhKh v.: monografiya. – Barnaul, 2010.
7. Isupov, S.Yu. Krepost Biyskaya est glavnaya... – Barnaul, 2009.
8. Otchet ob Altayskoy i Kirgizskoy missiyakh Tomskoy eparkhii za 1888 god // Tomskie eparkhialnihe vedomosti. – 1889. – № 5.
9. Gosudarstvenniy arkhiv Altayskogo kraya (GAAK). – FR. 1692. Op. 1. D. 14.
10. GATO. – F. 170. Op. 1. D. 396.
11. GAAK. – F. 170. Op. 1. D. 147.
12. Shteynfel'd, V. Biyskiy uезд Tomskoy gubernii (Topograficheskiy, ekonomicheskiy i etnograficheskiy ocherk uезда). – Biysk, 1911.

13. Kovalenko, P.S. Sozdanie i osobennosti realizacii innovacionnogo proekta muzeifikacii arkhitekturnogo i istoriko-kulturnogo pamyatnika «Bijjskoe arkhieriejское podvorje» // Mir nauki, kulturi, obrazovaniya. – 2013. – № 6(43).

Статья поступила в редакцию 16.01.14

УДК 069 (571.15)

Oleinik T.E. THE CREATION OF TYPOLOGICAL SYSTEM OF MUSEUMS OF THE HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF ALTAI REPUBLIC AND ALTAI STATE. In this reseach the charactiristics of typological system of museums in institutions of higher education of Altai krai and republic of Altai was given. More than that the systematization of museums in academies of the region was held according to the following classification groups: way of formation of the main fund, typological devision.

Key words: museum in institutions of higher education, typological system (net), classification of museums, field-specific.

Т.Е. Олейник, старший преп. каф. историко-культурного наследия и туризма алтайской гос. педагогической академии, г. Барнаул, E-mail: museology2009@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ТИПОЛОГИЧЕСКОЙ СЕТИ МУЗЕЕВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ АЛТАЙСКОГО КРАЯ И РЕСПУБЛИКИ АЛТАЙ

В работе дана характеристика типологической сети музеев высших учебных заведений Алтайского края и Республики Алтай, проведена систематизация вузовских музеев региона по классификационным группам: профильной принадлежности, способу формирования основного фонда, типологическому делению.

Ключевые слова: музей высшего учебного заведения, типологическая сеть, классификация музеев, профиль музея.

Формирование и организация разнообразной типологической структуры музеев является одним из направлений культурной политики государства в деле сохранения и представления национального культурного и природного наследия [1, с. 56].

Изменение статуса, профильного состава, численности музеев происходит под воздействием политической, социально-экономической и социокультурной ситуации в отдельных территориально-административных образованиях страны.

Важное место в социокультурном пространстве региона занимают музеи высших учебных заведений. Основная аудитория вузовских музеев – это студенты, школьники, ученые, воспитываемые посредством приобщения их к историко-культурному и природному наследию малой Родины.

В настоящее время в сеть музеев высших учебных заведений Алтайского края и Республики Алтай (до 1991 г. Республика Алтай входила в состав Алтайского края) включены музеи 9 учебных заведений, организованные в середине XX – начале XXI вв. В формировании музеев высших учебных заведений в Алтайском крае и Республике Алтай можно выделить следующие этапы: 1950-1960-е гг., 1970-1980-е гг., 1990-2000-е гг.

В послевоенный период в регионе были открыты лишь несколько музеев: анатомический, музей судебной медицины Алтайского государственного медицинского университета (АлтГМУ) и почвенный музей Алтайского государственного аграрного университета (АлтГАУ). Музеи медицинского университета организовывались одновременно с профильными кафедрами. Главной целью их создания явилась необходимость использования экспонатов в качестве учебных наглядных пособий. С этой же целью был организован почвенный музей в аграрном университете. Пополнение коллекции проводилось за счет исследования учеными почвенных зон края в рамках политики освоения.

В период «хрущевской оттепели», в Алтайском крае не было открыто ни одного музея. Материальная база учебных заведений была настолько слаба, что основные средства направлялись на формирование структурных подразделений вузов – факультетов, кафедр.

О формировании сети музеев высших учебных заведений Алтайского края можно говорить лишь с начала 1970-х гг., когда на базе Алтайского государственного университета был открыт сразу целый музейный комплекс, в структуру которого входили: криминалистический, зоологический, археологический, минералогический музеи, Музей истории просвещения и культуры Алтая, а также гербарий, выставочный зал и ботанический сад. Организация музеев различных направлений научного знания была типичным явлением для классического вуза. Опыт создания подобного рода системы был заимствован у Томского государственного университета.

Так, в 1980-е гг. в Ветеринарном институте Алтайского государственного аграрного университета был открыт учебный музей животных.

Вузовские музеи, основанные в Алтайском крае в 1970-1980-е гг., стали результатом многолетней научно-исследовательской работы преподавателей, ученых и студентов учебных заведений, а их роль заключалась не только в обеспечении наглядными материалами учебных дисциплин, но и в помощи при проведении научно-исследовательской и воспитательной работы со студентами.

В структуре алтайских вузов к 1990 г. насчитывалось 13 музеев, представлявших различные научные дисциплины. Развал СССР, экономический кризис отразились на финансировании и стабильном существовании вузовских музеев. Так, Музей истории АлтГАУ в 1990-е гг. был закрыт на реконструкцию и на протяжении длительного времени не действовал. Музей истории и развития просвещения и культуры Алтая в 1980-е гг. был выведен из структуры АлтГУ, часть его коллекций передана в конце 80-х гг. XX в. в Барнаульский государственный педагогический институт (современное название – Алтайская государственная педагогическая академия), что послужило основой для открытия Музея истории и развития образования Алтайского края. Интересна судьба Военно-исторического музея Барнаульского высшего военного авиационного училища летчиков, оставшегося на территории бывшего училища, расформированного в 1990-е гг., но в составе Барнаульского юридического института МВД России. В 2009 г. коллекции были переданы в музей «Город», и, таким образом, музей был выведен из состава высшего учебного заведения, перестав существовать как вузовский.

К концу XX в. музейная сеть высших учебных заведений Алтайского края и Республики Алтай претерпела значительные изменения. В 1991 г. из состава Алтайского края в отдельный субъект выделилась Республика Алтай (до 1993 г. – Горно-Алтайская ССР, Республика Горный Алтай), на базе Горно-Алтайского педагогического университета и Горно-Алтайского сельскохозяйственного техникума был основан Горно-Алтайский государственный университет (ГАГУ).

В ГАГУ по примеру классических университетов в рассматриваемый период была открыта группа музеев, соответствующих научным направлениям, разрабатываемым вузом: археологический, зоологический музеи, музей «Природа Горного Алтая».

Новая политическая система способствовала появлению разнообразных музеев, которые открывались не только для отображения направлений научных исследований, обеспечения наглядностью учебных курсов, проведения практик, но и с целью увековечения истории, достижений ученых, педагогов, сту-

дентов учебного заведения. В связи с этим за указанный период в высших учебных заведениях Алтайского края и Республики Алтай было основано 8 музеев истории вуза. Это Музей истории Алтайской государственной академии образования им. В.М. Шукшина (1990 г.), Музей истории Алтайской государственной академии культуры и искусств (2000 г.), Музей Барнаульского юридического института МВД России (2002 г.), Музей истории Алтайского государственного медицинского университета (2004 г.), Музей истории Горно-Алтайского государственного университета (2006 г.), Музей истории Алтайского государственного университета им. В.И. Неверова (2010 г.), Музей истории Алтайского государственного аграрного университета (2011 г.), Музей истории и инноваций Алтайского государственного технического университета им. И.И. Ползунова (2013 г.).

В период с 1990 по 2000 гг. был открыт Историко-краеведческий музей Алтайской государственной педагогической академии, хотя формирование коллекций и организация временных экспозиций, выставок начались задолго до его открытия.

Таким образом, третий период формирования сети вузовских музеев Алтайского края и Республики Алтай ознаменован появлением 13 новых музеев, в том числе 8 музеев истории учебного заведения и картинная галерея «Универсум».

Важной характеристикой музейной сети является профиль деятельности. Профиль вузовского музея, как правило, определяется научными интересами ученых учебного заведения. В русле определенной науки или комплекса научных дисциплин ученые учебного заведения проводят исследования, организуют экспедиции, поисковую работу, в результате которых происходит сбор, изучение и научная обработка материалов, в дальнейшем составляющих основу фондов вузовских музеев.

Удельный вес музеев того или иного профиля в музейной сети, его изменения определяются конкретно историческими условиями [2, с. 156].

Вузовские музеи Алтайского края и Республики Алтай можно разделить в соответствии с профильной классификацией на 4 группы. Значительная их часть представлена музеями исторического профиля, в которых нашли отражение такие направления научного знания, как археология, этнография, краеведение. Большинство музеев исторического профиля представлены музеями истории учебных заведений.

Второй по численности профильной группой вузовских музеев края являются естественнонаучные музеи, основанные в русле следующих научных дисциплин: зоология, минералогия, геология, биология, ботаника, анатомия. Музеи комплексного профиля представляют третью группу вузовских музеев Алтайского края и Республики Алтай. Это музеи, объединившие в себе несколько направлений научного познания (археологию, этнографию и краеведение, технические науки и гуманитарные, естественноисторические и гуманитарные). Такими являются «историко-краеведческие музеи» или «музеи археологии, антропологии и этнографии» и пр.

Художественных музеев в составе музейной сети региона лишь два: картинная галерея «Универсум» и выставочный зал АлтГУ.

В зависимости от способа формирования основного фонда музеи высших учебных заведений Алтайского края и Республики Алтай можно объединить в две группы: 1) музеи, в основу которых были положены частные, кафедральные коллекции, либо коллекции, подаренные учеными из других вузов России (например, анатомический музей АлтГМУ, минералогический, зоологический музей АлтГУ); 2) музеи, ставшие результатом научно-исследовательской либо поисковой работы (например, почвенный музей АлтГАУ, археологический музей АлтГУ, Историко-краеведческий музей АлтГПА). Причем вузовские музеи

первой группы, как правило, создавались одновременно с самим учебным заведением или кафедрой. Изначально целью организации подобных музеев было обеспечение наглядности в учебном процессе, т.е. музеи выполняли учебную функцию. В истории музеев высших учебных заведений Алтайского края и Республики Алтай был интересный факт, когда открытию новой специальности (развитию нового научного направления) способствовал музей. Например, специальность «зоология» на основе Зоологического музея АлтГУ.

Открытию музеев второй группы предшествовала серьезная научно-исследовательская, поисковая работа в области определенной научной дисциплины, которая, как правило, продолжалась не один год. По мере накопления значительного материала в области научного знания возникала потребность в его систематизации и презентации. Для этих целей организовывались музеи.

В Алтайском крае и Республике Алтай соотношение музеев высших учебных заведений, организованных на основе частных или кафедральных коллекций, и музеев, основанных в результате исследовательской и поисковой работы, приблизительно равно. Анализ профильных групп вузовских музеев региона дает представление о составе, специфике деятельности не только самих музеев, но и, как причина, о получивших наибольшее развитие научных дисциплинах в конкретном вузе.

Развитие науки, техники, искусства, культуры приводит к появлению новых профильных групп, поэтому данная классификация может быть дополнена в самое ближайшее время.

Наряду с классификацией музеев по профильным группам используется деление по типам музеев, в соответствии с которыми они делятся на научно-исследовательские, научно-просветительные, учебные музеи. Научно-исследовательские музеи функционируют при научно-исследовательских институтах и академиях, высших учебных заведениях, в состав которых они обычно входят в качестве структурных подразделений. Их фонды используются в научных, учебных целях, а экспозиции ориентированы, прежде всего, на высококвалифицированных специалистов, в том числе студентов профильных вузов соответствующих специальностей. Например, Музей археологии Алтая АлтГУ, Музей криминалистики, Музей судебной медицины АлтГМУ. Музеи этого типа, как правило, занимаются научно-исследовательской работой, но поскольку ориентированы, прежде всего, на массового посетителя, их фонды широко используются в культурно-образовательных целях. В деятельности музеев большое внимание уделяется созданию экспозиций, выставок и различных культурно-образовательных мероприятий.

Культурно-образовательной деятельностью в большей мере занимаются музеи истории высших учебных заведений. Необходимо отметить, что все музеи высших учебных заведений Алтайского края и Республики Алтай, в разной степени, но развивают это направление своей деятельности.

Таким образом, формирование типологической сети музеев высших учебных заведений Алтайского края и Республики Алтай проходило в несколько этапов. Однако, как уже было отмечено, говорить именно о сети вузовских музеев в регионе мы можем с 1970-х гг., когда только на базе классического вуза было открыто сразу 10 музеев (по 2000-е гг.). В соответствии с классификацией музеев по принадлежности вузовские музеи относятся к числу отраслевых музеев, по типологическому делению – формально являются учебными, фактически объединяют в себе черты научно-исследовательских, научно-просветительных и учебных музеев. Сами музеи высших учебных заведений можно сгруппировать по профилю. Значительная часть вузовских музеев Алтайского края представлена музеями исторического и естественнонаучного профиля.

Библиографический список

1. Словарь актуальных музейных терминов // Музей. – 2009. – № 5.
2. Труевцева, О.Н. Музеи Сибири во второй половине XX в. – Томск. – 2000.

Bibliography

1. Slovarj aktualnihkh muzejnihkh terminov // Muzejy. – 2009. – № 5.
2. Truevceva, O.N. Muzei Sibiri vo vtoroy polovine XX v. – Tomsk. – 2000.

Статья поступила в редакцию 16.01.2014

УДК 93

Radonova A.V. THE PECULIARITIES OF THE BENEFITS' LEGAL CONTROL GRANTED TO THE SOUTH – WEST SIBERIAN POPULATION IN 1990'S XX CENTURY. The article contains the analysis of the recipients of benefits' legal status in accordance with the RF legislation. It discloses the essence and the reasons for granting the South-West Siberian population such types of social assistance as bounty and amends.

Key words: south of Western Siberia, benefits, bounties, amends, social maintenance, social support, adressed assistance.

А.В. Радонова, канд. истор. наук, доц., зав. каф. уголовного права Алтайского института экономики, г. Барнаул, E-mail: radonova@barnaul.muh.ru

ОСОБЕННОСТИ ПРАВОВОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ ЛЬГОТ, ПРЕДОСТАВЛЯЕМЫХ НАСЕЛЕНИЮ ЮГА ЗАПАДНОЙ СИБИРИ В 1990–Е ГОДЫ XX ВЕКА

В статье содержится анализ правового статуса получателей льгот по законодательству Российской Федерации. Раскрывается сущность и основания предоставления населению юга Западной Сибири таких разновидностей социальной помощи, как субсидии и компенсации.

Ключевые слова: юг Западной Сибири, льготы, субсидии, компенсации, социальное обеспечение, социальная поддержка, адресная помощь.

По своему содержанию основная масса льгот имеет социально – обеспечительный характер, находится в социальной сфере, т.е. в сфере жизнесуществования человека. Основные субъекты – получатели льгот являются субъектами социального обеспечения, к которым относятся, в первую очередь, нуждающиеся граждане. Сущность социального обеспечения как раз состоит в государственно – правовой поддержке, помощи, содержании граждан, которые в силу причин, признаваемых государством уважительными, лишены возможности к самообеспечению, то есть еще не приобрели либо утратили необходимые и достаточные средства к жизнесуществованию [1, с. 45].

Основные цели и функции льгот соотносятся с целями, задачами, функциями права социального обеспечения. К функциям социального обеспечения традиционно относят: экономическую, производственную, социальную социально – реабилитационную), политическую и демографическую. Социальная функция является наиболее значимой, так как она способствует поддержанию гражданина при наступлении различных социальных рисков (болезни, инвалидности, старости, смерти кормильца, безработицы, бедности) путем предоставления различных видов материального обеспечения, услуг, льгот с целью поддержания достойного уровня жизни и предупреждения обнищания.

Особенности льгот в 90 – е годы XX века были обусловлены спецификой правового регулирования социально – обеспечительных отношений. Это проявляется в их субъектном составе, основаниях предоставления, функциях льгот, их содержании и др. Рассмотрим эти особенности подробнее, начав с особенностей правового регулирования по предоставлению льгот [2, с. 18].

Правоотношения по предоставлению льгот в 90 – е годы XX века имеют следующие особенности:

1) они являются относительными, поскольку все участники таких отношений были четко определены законом и никакие другие лица (органы) прав и обязанностей в них не имели, а также очерчено их возможное поведение. Одним из участников правоотношений всегда является физическое лицо (или семья), а другим – государство в лице соответствующих органов;

2) для возникновения правоотношений по предоставлению льгот не требовалось волеизъявления обоих его субъектов, а достаточно лишь волеизъявления гражданина (семьи, членов семьи), реализующего конституционное право на социальное обеспечение. Вторым субъектом на основании такого волеизъявления и при наличии соответствующих юридических фактов был обязан предоставить требуемый вид социального обеспечения;

3) правоотношение по обеспечению льготами – это конкретное видовое правоотношение в системе правоотношений по социальному обеспечению. Как отмечал В.С. Андреев, правоотношение по социальному обеспечению – это научная абстракция, поскольку на практике не возникает «некоего» единого обеспечительного правоотношения, в котором гражданин реализует свои права на все виды социального обеспечения и обслуживания;

4) субъекты правоотношений находятся в своеобразных связях. Участвующий в них гражданин (или семья) при соблюдении установленных законом условий был наделен субъективным правом на получение льготы (правомочный субъект), а государственный орган (обязанный субъект) обязан ее предоставить. Причем мера обязанности государственного органа предопределялась мерой требования управомоченного лица, что означает невозможность изменения меры обязанности ни в одностороннем порядке, ни по соглашению сторон.

В системе правоотношений по предоставлению льгот существуют различного вида отношения: информационные (право знать о своих правах и обязанности соответствующих органов предоставлять такую информацию); административные (сбор необходимых документов для получения льгот и обращение за ними); на стадии реализации возникают отношения гражданско – правового характера (приобретение лекарств по льготной цене).

В связи с тем, что законы, устанавливающие льготы, являются законами прямого действия, при обращении гражданина, имеющего право на льготы, в суд, последний обязан вынести решение в его пользу, независимо от наличия компенсации из бюджета. Создается парадоксальная ситуация, когда коммерческие организации отвечают по обязательствам государства и его органов. Ни одним нормативным актом не предусмотрено обязательство организаций по предоставлению льгот за счет собственных средств, что на практике зачастую имеет место [3, с. 54].

Решить эту проблему по – нашему мнению, возможно переводом натуральных льгот в компенсацию расходов на государственные услуги лицу, имеющему право на льготу. Такие выплаты предлагается производить следующим категориям граждан: ветеранам Великой Отечественной войны и боевых действий, т.е. гражданам, имеющим заслуги перед обществом и государством, а также лицам, пострадавшим от политических репрессий, исходя из политических и морально – этических мотивов, а также инвалидам, которые в 90-е годы XX века являлись самой социально незащищенной частью населения России.

Льготы по медицинскому обслуживанию и обеспечению лекарственными средствами также являлись затратными для бюджетов и имели очень важное значение для лиц, имеющих право на такие льготы. Наиболее сложной оставалась ситуация по лекарственному обеспечению и зубопротезированию, особенно при реализации закона «О реабилитации жертв политических репрессий в РФ», так как финансирование этих льгот полностью производилось за счет средств муниципальных бюджетов без возмещения из федерального бюджета. Средства муниципальных образований, предусмотренные на лекарственное обеспечение, в первую очередь направлялись на приобретение медикаментов для граждан, нуждающихся в них по жизненно важным показаниям [4, с. 98].

Число норм, устанавливающих различного рода льготы, было неоправданно велико. Далеко не все из них было целесо-

образно сохранять в условиях экономики рыночного типа, поскольку они значительно усиливали финансовую нагрузку бюджетов всех уровней и уже не соответствовали своему целевому назначению.

На федеральном уровне должны были быть определены федеральные стандарты социальной защиты (в том числе и льгот), гарантированные социально – обеспечительными бюджетами. Регионы же, в зависимости от своих особенностей, могли бы только эти стандарты увеличивать.

Предоставление льгот должно производиться по основаниям, закрепленным в соответствующих нормах права, в пределах, указанных данными нормами, в обозначенные сроки (если они предусмотрены). Льготы должны быть обеспечены материальными и юридическими гарантиями, способствующими их законному, справедливому, своевременному и реальному получению субъектами права. В первую очередь – это отлаженный механизм их финансирования, меры ответственности для обязанных лиц, совершенствование самого порядка предоставления льгот, с целью исключения злоупотреблений и ведомственного усмотрения в процессе реализации права на льготы [5, с. 37].

Таким образом, основными проблемами в реализации льгот населению в 90 – е годы XX века являлись: установление дополнительных условий для использования права на льготы; недостаточность и неопределенность порядка финансирования; как правило, несоблюдение принципа адресности при предоставлении льгот; преобладание натуральных льгот.

В связи с вышеизложенным предлагалось:

1. Обособить социально – обеспечительный бюджет от других видов бюджета и направлять его только на цели социального обеспечения (в настоящее время в бюджет, предусмотренный на социальную политику, включены и расходы, связанные с предоставлением льгот по профессиональному признаку).

2. Постепенно перевести натуральные льготы в денежную форму, соблюдая при их предоставлении принципы адресности и социальной справедливости.

3. Внести изменения в ст. 10 Федерального закона «О ветеранах», ст. 7 Федерального закона «О социальных гарантиях гражданам, подвергшимся воздействию вследствие ядерных испытаний на Семипалатинском полигоне», ст. 5 Закона РФ «О социальной защите граждан, подвергшихся радиации вследствие катастрофы на Чернобыльской АЭС», ст. 5 Федерального закона «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации», ст. 31 Федерального закона «О социальном обслуживании граждан пожилого возраста и инвалидов», предусмотрев финансирование льгот, предусмотренных указанными законами, целевым назначением из социально – обеспечительных бюджетов.

4. Дополнительно внести в вышеперечисленные законы статью об ответственности должностных лиц за несвоевременное предоставление льгот или необоснованный отказ в их предоставлении (дисциплинарной, административной, материальной).

5. Дополнить ст. 5, 6, 7 Федерального закона «О ветеранах» дополнительным условием предоставления льгот, а именно: ветерану военной, государственной службы и ветерану труда льготы предоставляются, если он не работает, и совокупный доход ветерана не превышает двукратного прожиточного минимума, исчисленного в субъекте Федерации в установленном порядке.

6. Дополнить ст. 3 Федерального закона «О ветеранах», приравняв к ветеранам боевых действий и военнослужащих, участвовавших в локальных вооруженных конфликтах на территории бывшего СССР и Российской Федерации.

7. Внести изменения в п. 5 Положения о порядке предоставления льгот реабилитированным лицам и лицам, признанным пострадавшими от политических репрессий (утв. Постановлением Правительства РФ от 03.05.1994 года), в котором предусмотрено, что компенсация расходов на проезд в международном транспорте производится при предъявлении проездных документов по месту жительства. Предлагается заменить такой компенсационный механизм правом приобретения проездных документов на основании удостоверения, как это предусмотрено для ветеранов войны.

Библиографический список

1. Шутяк, Е.Н. Финансовое обеспечение социальной защиты населения в России. – Самара, 2004.
2. Политика доходов и качества жизни населения / под ред. Н.А. Горелова. – СПб., 2002.
3. Шарин, В.И. Социальная помощь. – Екатеринбург, 2002.
4. Александрова, А.Л. Доходы населения и доступность социальных услуг. – М., 2003.
5. Крюков, Н.П. Благотворительность и социальная защита: теоретический и исторический аспект. – М., 2010.

Bibliography

1. Shutyak, E.N. Finansovoe obespechenie social'noy zashchity naseleniya v Rossii. – Samara, 2004.
2. Politika dokhodov i kachestva zhizni naseleniya / pod red. N.A. Gorelova. – SPb., 2002.
3. Sharin, V.I. Social'naya pomoshch'. – Ekaterinburg, 2002.
4. Aleksandrova, A.L. Dokhodih naseleniya i dostupnostj social'nykh uslug. – M., 2003.
5. Kryukov, N.P. Blagotvoritel'nostj i social'naya zashchita: teoreticheskij i istoricheskij aspekt. – M., 2010.

Статья поступила в редакцию 24.01.14

Раздел 6

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Редакторы раздела:

СЕРГЕЙ ДМИТРИЕВИЧ БОРТНИКОВ - доктор культурологии, профессор Алтайской государственной академии культуры и искусств (г. Барнаул)

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

УДК 069:004

Rodionova D.D., Pokrovskaya A.F. ANALYSIS OF THE NEEDS FOR QUALIFIED PERSONNEL FOR THE MUSEUMS OF KEMEROVO REGION. In article the need in the professional staff for museums of Kemerovo region is analysed based on the conducted researches. The solution to this problem is considered based on the experience in training of museum personnel in the Kemerovo State University of Culture and Art. The article contains a short description of Museum network and specified profile of specialist who is necessary to improve the work of museums of the Kemerovo region.

Key words: training of museum personnel; information and communication technologies; Museum network of the Kemerovo region; the profile of training.

Д.Д. Родионова, канд. филос. наук, доц., зав. каф. Музейного дела Кемеровского гос. университета культуры и искусств, г. Кемерово, E-mail: dasha.d.rodionova@yandex.ru;

А.Ф. Покровская, зам. директора по науке историко-культурного и природного музея-заповедника «Томская писаница», г. Кемерово, E-mail: aspa@mail.ru

АНАЛИЗ ПОТРЕБНОСТИ В КВАЛИФИЦИРОВАННЫХ КАДРАХ МУЗЕЕВ КЕМЕРОВСКОЙ ОБЛАСТИ

В статье анализируется потребность в профессиональных кадрах музеев Кемеровской области, основанная на проведенных исследованиях. Рассматривается вариант решения данной проблемы, исходя из опыта подготовки музейных кадров в КемГУКИ. Дается краткая характеристика музейной сети и уточняется профиль специалиста, необходимого для усовершенствования работы музеев Кемеровской области.

Ключевые слова: подготовка музейных кадров, информационно-коммуникационные технологии, музейная сеть Кемеровской области, профиль подготовки.

В современных условиях динамичность развития российского общества возможна только при условии гармоничного развития духовно-культурной сферы наряду с успехами в экономике и социальных отношениях. В этой связи актуальной является выработка наиболее оптимальных путей выявления, сохранения и развития историко-культурного наследия как Российской Федерации в целом, так Сибирского региона в частности. Традиционно важнейшим институтом этой деятельности был и остается музей. Сегодня его сущность, функции и значение меняются.

В контексте современного мирового социума, переживающего глобальные экономические и общественно-политические трансформации, миссия музеев заключается в сохранении и пропаганде исторической памяти, в том числе и с использованием информационно-коммуникационных технологий.

Сейчас, на наш взгляд, следует говорить о необходимости формирования музейно-туристических комплексов, которые одновременно выступают хранилищем ценнейших разноплановых достижений прошлого и эффективно работающими учреждениями, развивающими социально-культурное пространство региона.

С середины 2000-х годов в стране проводится бюджетная реформа, направленная на повышение эффективности расходования бюджетных средств, в том числе и в сфере культуры. Первым шагом в этом направлении стало принятие Федерального закона от 3 ноября 2006 г. №174-ФЗ «Об автономных учреждении

ях» [1]. Законом вводится новый тип государственного (муниципального) учреждения – автономное учреждение. Это некоммерческая организация, созданная Российской Федерацией, субъектом РФ или муниципальным образованием для выполнения работ, оказания услуг в целях осуществления полномочий органов государственной власти, полномочий органов местного самоуправления в сферах науки, образования, здравоохранения, культуры, социальной защиты, занятости населения, физической культуры и спорта. Имущество автономного учреждения закрепляется за ним на праве оперативного управления.

Следующим шагом государства на пути создания условий для использования различных форм хозяйствования было принятие Федерального закона от 08.05.2010 №83-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с совершенствованием правового положения государственных (муниципальных) учреждений» (далее – 83-ФЗ) [2]. Согласно закону, бюджетные учреждения, не перешедшие в форму автономных, стали либо казенными, либо бюджетными учреждениями нового типа.

В настоящее время в Российской Федерации насчитывается более 2 тыс. музеев, в которых сосредоточено свыше 73 млн. единиц хранения музейного фонда [3, с. 3].

Кемеровская область по количеству музеев входит в первую двадцатку по России. Согласно статистическим данным, на

1 января 2012 г. в Сибирском Федеральном округе Кузбасс по количеству музеев и количеству единиц хранения музейных предметов занимает четвертое место [4]. 11,3% государственного музейного фонда Сибирского Федерального округа сосредоточено в музеях Кемеровской области. На 1 января 2013 года в Кемеровской области действуют 45 государственных и муниципальных музеев.

По административной принадлежности музейная сеть области делится на две категории: государственные и муниципальные. К первой категории относятся 3 музея Кемеровской области как субъекта Российской Федерации (государственные, областные). Вторая категория включает муниципальные музеи (музеи поселений, муниципальных районов, городских округов Кемеровской области), которых на сегодняшний день всего 42.

По способу финансирования музеи делятся на два типа учреждений – бюджетные и автономные. В качестве автономных учреждений в настоящее время в регионе успешно действуют два музея-заповедника и один краеведческий музей. Также в 2012 г. путем слияния сформировалось новое учреждение музейного типа: муниципальное автономное учреждение культуры «Юргинский культурно-досуговый центр», в состав которого вошли Юргинский районный краеведческий музей и досуговый центр. Остальные музеи Кемеровской области стали бюджетными учреждениями, финансирование которых формируется на основе социальных заказов.

В структуре музейной сети Кемеровской области выделяются следующие профильные типы музеев: краеведческие музеи, исторические, музеи-заповедники, мемориальные музеи, художественные музеи и выставочные залы. Самая многочисленная группа музеев области – краеведческие музеи, которых в настоящее время насчитывается 21. Три из них носят двойное название «историко-краеведческие». Это историко-краеведческий музей г. Белово, Промышленновский историко-краеведческий музей и историко-краеведческий музей Тисульского района. Кроме того, в соответствии с уставными документами в Кемеровской области действуют историко-этнографические, историко-бытовые, музей этнографии и природы, литературно-мемориальные и экомuzeи. Значительное место в музейной сети Кемеровской области занимают музеи-заповедники. Это музеи под открытым небом, созданные на основе музеефикации территорий и недвижимых объектов культурного и природного наследия и получившие соответствующий статус. В соответствии с информационно-аналитическим отчетом о деятельности музеев Кемеровской области за 2012 год, в регионе действует 8 музеев-заповедников [5]. Это «Томская Писаница», «Красная горка», «Тюльберский городок», «Мариинск – исторический», «Кузнецкая крепость», «Трехречье», «Тазгол» – филиал музея-заповедника «Трехречье», «Чолкой».

Среди 45 музеев 4 музея имеют статус филиала, однако самостоятельно ведут учет фондов и отчитываются по форме статистической отчетности 8-НК как самостоятельные музеи.

Наиболее развита сеть музейных учреждений в крупнейших городах Кузбасса – Новокузнецке и Кемерово. Активно развивающимся центром музейной жизни на севере Кемеровской области является г. Мариинск. Здесь создано первое муниципальное музейное объединение – «Мариинск исторический». Типовое разнообразие музейной сети Кемеровской области очевидно.

Одним из основных направлений реализации в принятой в 2008 г. «Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации» [6] является пропаганда культурных и нравственных ценностей российского народа, а также сохранение культурного наследия России, обеспечение его доступности для граждан. В соответствии со Стратегией к 2015 г. доля электронных каталогов в общем объеме каталогов Музейного фонда Российской Федерации должна составить 100%.

Огромную роль в этом играют несколько факторов:

- укрепление материально-технической базы музеев;
- совершенствование форм и методов охранно-учетной деятельности музея;
- внедрение новых информационно-коммуникационных технологий во всех областях музейной деятельности;
- освоение методов современной коммуникации;
- подготовка квалифицированных кадров.

В 2012-2013 гг. Государственным автономным учреждением культуры Кемеровской области Музей-заповедник «Томская Писаница» при поддержке департамента культуры и национальной политики Кемеровской области было проведено исследова-

ние с целью определения степени готовности государственных и муниципальных музеев Кузбасса к использованию информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в различных сферах деятельности. Руководителям музеев предлагалось ответить на следующие вопросы:

1. Имеется ли в структуре учреждения подразделение, занимающееся внедрением информационно-коммуникационных технологий?

2. Разработана ли «Стратегия информационного развития учреждения»?

3. Какие другие документы регламентируют деятельность учреждения по использованию информационно-коммуникационных технологий. Если такие документы есть, пожалуйста, перечислите их.

4. Автоматизированы или нет следующие процессы:

- учет музейных фондов;
- учет посетителей;
- работа кадровой службы;
- работа бухгалтерии;

Также источником для исследования послужили сводные статистические отчеты государственных и муниципальных музеев Кемеровской области за 2010, 2011 и 2012 годы.

В результате исследования было определено, что главными факторами, влияющими на уровень информатизации музеев Кемеровской области, а в конечном итоге на качество предоставления услуг населению по организации доступа к культурным ценностям в электронном информационном пространстве, являются следующие:

- наличие программных документов и других локальных нормативных актов, регулирующих сферу ИКТ;
- подготовленность основного персонала музея к использованию ИКТ.

Исследование показало, что большинство музеев не готово использовать ИКТ. Так на 287 автоматизированных рабочих мест в музеях области только 193 сотрудника имеют подготовку по использованию ИКТ. Согласно статистическим отчетам, 16 музеев вообще не имеют в штате сотрудников, подготовленных к использованию ИКТ, однако для достижения одной из главных целей деятельности музеев на современном этапе – предоставления государственной услуги населению по организации доступа к культурным ценностям в электронном пространстве, необходимо внедрение ИКТ во все сферы деятельности современного музея.

По данным статистического отчета музеев Кемеровской области численность работников государственных и муниципальных музеев региона составляет 729 человек.

Из них: научных сотрудников и экскурсоводов – 297 человек; научных сотрудников, имеющих ученую степень – 8 человек. Из них 2 доктора исторических наук – Мартынов А.И., Кимев В.М., которые в свою очередь являются членами кафедры музейного дела КемГУКИ, кандидатов исторических наук – 4, кандидатов технических наук – 1, кандидат культурологии – 1.

В связи с переходом музеев в новые организационно-правовые формы изменились и требования к уровню подготовки музейных работников.

Современная концепция образовательной программы обучения специалиста в сфере музееведения прошла путь длительного формирования [7]. Сегодня широко обсуждаются вопросы профессиональной компетентности музейного специалиста, а вместе с тем и характер образовательных программ подготовки кадров. Только тесное сотрудничество профильных кафедр с работодателем может дать ответ на вопрос – какой специалист сейчас наиболее востребован в музее и как подготовить его к профессиональной работе в соответствующие сроки.

В целом анализ деятельности музеев Кузбасса за 2012-2013 годы показал, что учреждения испытывают наибольший дефицит специалистов следующего профиля:

- специалист в области превентивной консервации;
- таксидермист;
- специалист по менеджменту и маркетингу в музейном деле;
- специалист по информационным технологиям;
- специалист в области музейного дизайна [5].

В КемГУКИ подготовке профессионалов в области музейного дела особое внимание уделяется не первый год. В 2000 г. общенаучная кафедра истории была преобразована в кафедру истории, музееведения и краеведения (с 2007 г. кафедра пере-

именована в кафедру музейного дела). С 2001 г. данное структурное подразделение стало выпускающим по специальности «Музейное дело и охрана памятников», а на сегодняшний день и по направлению подготовки 072300 «Музеология и охрана объектов культурного и природного наследия», квалификация – бакалавр.

Наверное, сложно говорить, о подготовке кадров по таким профилям как специалист в области превентивной консервации и таксидермист в структуре вуза культуры, для этого понадобятся соответствующие лаборатории и специалисты – биологи, химики, геологи, а также серьезные финансовые вложения. Однако, подготовка кадров в области музейного менеджмента, музейного дизайна, информационно-коммуникационных технологий в музейном деле в рамках межкафедрального сотрудничества в КемГУКИ уже начата. Хочется отметить, что КемГУКИ уже имеет опыт подготовки специалистов в области «Менеджмента и маркетинга в музейном деле». В 2005 г. совместно с кафедрой управления и экономики социальной сферы состоялся выпуск студентов данной специализации [8].

Сейчас активно ведётся подготовка документов для профиля «Информационно-коммуникационные технологии в музейном деле» как для направления подготовки 072300 «Музеология и охрана объектов культурного и природного наследия», так и для курсов повышения квалификации для музейных работников на базе КемГУКИ.

Следует обратить внимание на то, что, современная парадигма подготовки музейных кадров позволяет ВУЗу самостоятельно разрабатывать вариативную часть учебного плана с учетом потребности рынка труда, а также допускает подготовку студентов по индивидуальному плану обучения.

С 2011 г. в КемГУКИ открыта магистратура направлению 072300.68 «Музеология и охрана объектов культурного и природного наследия». Данный вид получения образования пользуется спросом не только среди выпускников вуза, но и работников музеев, не имеющих профессиональной подготовки музейной направленности. Например, сегодня в магистратуре обучаются работники таких музеев и учреждений музейного типа как Тюльберский городок, Томская Писаница, Дом художников, музея православия на земле Кузнецкой и др.

В последние годы в диссертационном совете КемГУКИ были защищены диссертации разнообразной музейно-исследовательской тематики, в частности продвижению этнографических музеев Западной Сибири в электронном информационном пространстве, презентации культурного наследия коренных народов Сибири в музейных учреждениях, и др.

В области подготовки компетентного профессионала для востребованных направлений (менеджмент, дизайн, информационно-коммуникационные технологии) в КемГУКИ накоплен ценнейший научный и практический опыт. Тесное сотрудничество с музеями различного профиля позволяет этот опыт приумножить. Так, базами практик и совместных мероприятий являются музей «Археология, этнография и экология Сибири» Кемеровского государственного университета, музей-заповедник «Красная Горка» и «Томская Писаница», областной Краеведческий музей др.

Сегодня кафедра музейного дела имеет мощный кадровый потенциал: 5 докторов наук, 9 кандидатов наук, магистранты, аспиранты и соискатели кафедры музейного дела осуществляют подготовку специалистов как по профильной специальности, так и по другим направлениям подготовки в КемГУКИ.

Таким образом, Кемеровский государственный университет культуры и искусств является крупным сибирским центром подготовки кадров для музейных учреждений. Руководство вуза и коллектив кафедры МД стремятся учитывать реалии и тенденции современного российского общества, реагируя на изменение требований работодателей, предъявляемым к профессионалам в данной сфере. В вузе на высоком уровне ведутся научные изыскания по проблемам музееведения, охраны памятников, культурного туризма, информационно-коммуникационных технологий в музейной деятельности [9].

Успешное осуществление музеями своей важной миссии возможно при четком понимании целей, задач и перспективных направлений деятельности музейного механизма. Ни для кого не секрет, что для успешной деятельности музеев необходимо научиться создавать качественный информационный продукт и доносить его до потребителя.

В настоящее время сотрудниками кафедры музейного дела КемГУКИ совместно со специалистами музея-заповедника «Томская Писаница» разрабатываются модели стандарта процессов, направленных на информационное обеспечение деятельности учреждений музейной сети Кемеровской области. Внедрение подобных стандартов в музеях поможет повысить качество предоставления услуг населению по организации доступа к культурным ценностям в электронном информационном пространстве. Конечно же, такие проблемы могут быть решаемы только профессионально подготовленными специалистами в области музееведения, чья квалификация будет соответствовать современным требованиям.

Библиографический список

1. Федеральный закон от 3 ноября 2006 г. № 174-ФЗ «Об автономных учреждениях» (с изменениями и дополнениями) // Гарант: информационно-правовой портал [Э/п]. – Р/д: <http://base.garant.ru/190157/>
2. Федеральный закон от 8 мая 2010 г. № 83-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с совершенствованием правового положения государственных (муниципальных) учреждений» (с изменениями и дополнениями) // Гарант: информационно-правовой портал [Э/п]. – Р/д: <http://base.garant.ru/12175589/>
3. О сохранности культурных ценностей, находящихся в фондах музеев Российской Федерации // Справочник руководителя учреждения культуры. – 2011. – № 7.
4. Покровская, А.Ф. Модель стандарта процессов информационного обеспечения деятельности государственных музеев Кемеровской области // Актуальные проблемы социокультурных исследований. – Кемерово, 2012.
5. Информационно-аналитический отчет о деятельности государственных и муниципальных музеев Кемеровской области за 2012 год. – Кемерово, 2013.
6. Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации. Текст документа по состоянию на июль 2011 года [Э/п]. – Р/д: <http://www.bestpravo.ru/federalnoje/hj-pravila/w8g.htm>
7. Сотникова, С.И. Чему учат будущих музееведов // Мир музея. – 2007. – № 9.
8. Кулемзин, А.М. О формировании новой парадигмы подготовки музееведов / А.М. Кулемзин, Д.Д. Родионова // Вестник КемГУ. – 2012. – № 2.
9. Родионова, Д.Д. Опыт подготовки кадров в области музеологии и культурного туризма в КемГУКИ / Д.Д. Родионова, А.А. Насонов // Музеи, исчезающие и воспроизведенное наследие, туризм: опыт и современные практики взаимодействия: международная музеевическая школа, Республика Бурятия, г. Улан-Удэ – оз. Байкал; Алтайский край, г. Барнаул – оз. Телецкое / Вост.- Сиб. гос. акад. культуры и искусств [и др.]; отв. ред. О.Э. Мишакова; науч. ред.: И.С. Цыремпилова, О.Н. Труевцева. – Улан-Удэ, 2013.

Bibliography

1. Federal'niy zakon ot 3 noyabrya 2006 g. № 174-FZ «Ob avtonomnykh uchrezhdeniyakh» (s izmeneniyami i dopolneniyami) // Garant: informacionno-pravovoy portal [Eh/r]. – R/d: <http://base.garant.ru/190157/>
2. Federal'niy zakon ot 8 maya 2010 g. № 83-FZ «O vnesenii izmeneniy v otdel'nye zakonodatel'nye akti Rossiyskoy Federacii v svyazi s sovershenstvovaniem pravovogo polozheniya gosudarstvennykh (municipal'nykh) uchrezhdeniy» (s izmeneniyami i dopolneniyami) // Garant: informacionno-pravovoy portal [Eh/r]. – R/d: <http://base.garant.ru/12175589/>
3. O sokhranosti kul'turnykh cennostey, nakhodyaytsya v fondakh muzeev Rossiyskoy Federacii // Spravochnik rukovoditelya uchrezhdeniya kul'tury. – 2011. – № 7.
4. Pokrovskaya, A.F. Model' standarta processov informacionnogo obespecheniya deyatel'nosti gosudarstvennykh muzeev Kemerovskoy oblasti // Aktual'nye problemih sociokul'turnykh issledovaniy. – Kemerovo, 2012.

5. Informacionno-analiticheskiy otchet o deyatelnosti gosudarstvennykh i municipalnykh muzeev Kemerovskoy oblasti za 2012 god. – Kemerovo, 2013.
6. Strategiya razvitiya informacionnogo obshchestva v Rossiyskoy Federacii. Tekst dokumenta po sostoyaniyu na iyul' 2011 goda [Eh/r]. – R/d: <http://www.bestpravo.ru/federalnoje/hj-pravila/w8g.htm>
7. Sotnikova, S.I. Chemu uchit budutikh muzevedov // Mir muzeya. – 2007. – № 9.
8. Kulemzin, A.M. O formirovani novoy paradigmatiki podgotovki muzevedov / A.M. Kulemzin, D.D. Rodionova // Vestnik KemGU. – 2012. – № 2.
9. Rodionova, D.D. Opiht podgotovki kadrov v oblasti muzeologii i kulturnogo turizma v KemGUKI / D.D. Rodionova, A.A. Nasonov // Muzei, ischezayutshie i vosproizvedennoe nasledie, turizm: opiht i sovremennye praktiki vzaimodeystviya: mezhdunarodnaya muzeologicheskaya shkola, Respublika Buryatiya, g. Ulan- Udeh – oz. Baykal; Altajskiy kray, g. Barnaul – oz. Teleckoe / Vost.- Sib. gos. akad. kul'turi i iskusstv [i dr.]; otv. red. O.Eh. Mishakova; nauch. red.: I.S. Cihrempilova, O.N. Truevceva. – Ulan-Udeh, 2013.

Статья поступила в редакцию 02.12.13

УДК 008.001 + 792

Timofeeva E.S. CREATIVE PARALLELS OF SHAKESPEARE AND KHODULOV: CULTUROLOGICAL ASPECT.

The article describes parallels of the two unique creators of stage culture. The creative portrait of D. Khodulov is revealed in the context of personal perception and internal comprehension of W. Shakespeare. The Shakespeare's drama is deeply conceived, understood and read by the actor.

Key words: creative portrait, creative parallel, stage culture, playwright and actor, drama and theater, ethnic culture, image, professionalism, culturological aspect.

Е.С. Тимофеева, ст. преп. каф. культурологии Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: veta-1957@mail.ru

ТВОРЧЕСКИЕ ПАРАЛЛЕЛИ ШЕКСПИРА И ХОДУЛОВА: КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В статье выявлены параллели двух уникальных творцов сценической культуры. Творческий портрет Д. Ходулова раскрыт в контексте личностного восприятия и внутреннего постижения У. Шекспира. Актером глубоко осмыслен, понят и прочтен материал шекспировской драматургии.

Ключевые слова: творческий портрет, творческая параллель, сценическая культура, драматург и актер, драматургия и театр, этнокультура, образ, профессионализм, культурологический аспект.

Народный артист СССР и ЯАССР Д. Ходулов имея цель наиболее полного открытия своего У. Шекспира и принятия его драматургии, буквально, входил с «экскурсией в мир Шекспира» (А.В. Луначарский). В начале отметим, что актер (о чем свидетельствуют ходуловские архивные материалы) испытывал чувство почтительного уважения к общепризнанным работам советских и зарубежных шекспироведов. Вот что отмечает он по этому поводу: «Я предпочел, прежде всего, изучить и понять эпоху Шекспира, потом идею как произведения в целом, так и образов трагедии» [1]. Как истинный исследователь, используя историко-культурный подход, он не только всесторонне изучил биографию драматурга У. Шекспира, его эпоху, но всей душой и сердцем воспринял и понял творческий его мир, а также материал драматургии, трагедию «Отелло». Это подтверждается записью самого Д. Ходулова: «Ко времени, когда роль была мне поручена, я был уже неплохо знаком с Шекспиром, а с Отелло «подружился»» (Архивные документы Д.Ф. Ходулова из Фонда музея Саха театра Полибия драматургии Шекспира). Ходулов в существе творческого духа, смог достигнуть полного вхождения и воплощения в образ Отелло и самозабвенно воплотил этот образ на якутской сцене. Такое ходуловское постижение и восприятие личности драматурга, и осмысление его художественного текста драматургии – есть знаковое явление в актерской биографии, благодаря которому творческий портрет Д. Ходулова дополнен доселе еще неизвестными фактами и некоторыми штрихами. Сравнение якутского актера Дмитрия Ходулова с великим драматургом Уильямом Шекспиром – есть «некоторое мерило для высоты и объема его гения» [2].

Подчеркнем, что сопоставление жизненных факторов великого драматурга У. Шекспира и великого актера Д. Ходулова выявило целый ряд параллелей, схожих и общих черт в их творческих биографиях.

Первый, общий признак в творческой биографии У. Шекспира и Д. Ходулова – оба творцы сценической культуры, представители одного зрелищного вида искусства – театра.

А) У. Шекспир – автор 37 пьес, 11 трагедий, 17 комедий, 10 хроник, 5 поэм, 154 сонет [3]. И совладелец театра «Глобус», который был построен на средства актеров, в том числе и Шекспира, на фронтоне театра красовалось изречение римского автора Петрония Арбитра: «Весь мир – театр, все люди в нем – актеры», почти такие слова произносил шекспировский герой Лаунса из комедии «Два веронца»: «Мир – театр, все женщины, мужчины в нем – актеры».

Б) Д. Ходулов – актер-творец, душа спектакля, в театре сыграл свыше 100 ролей, снялся в художественном фильме «Тайна предков» (Роль Седюка – старейшины эвенкийского народа // кинофильм студии Таджикфильма по произведению Н. Якутского «Золотой ручей»), 1975 режиссер-постановщик 6 спектаклей, театральный и общественный деятель: художественный руководитель гастрольных групп, председатель театральной приемной комиссии, член худсовета и народный депутат СССР 2-х созывов.

Второй сопоставимый признак. У. Шекспир и Д. Ходулов – оба выходцы из народа. Отсюда их жизнеспособность, они изнутри знают культуру и язык, эпосы своих народов. Достигнув духовной высоты в творчестве, сохранили по существу мировосприятие народной мудрости, свои народные и исторические корни.

Третий общий признак. Они старшие сыновья своих отцов и на них, обоих, велико отцовское влияние в формировании мужских качеств характера. Они были первенцами-мальчиками в семье и первыми детьми, оставшимися в живых: в семье У. Шекспира до него умерли две девочки в младенчестве; в семье Д. Ходулова также до него умерли четверо малышей от разных болезней, не дожив до десяти лет.

Четвертый признак – сопоставимости проявлений творческого начала. Первые произведения У. Шекспира, появившиеся в печати, также и на сцене – созданы в возрасте двадцати пяти-двадцати шести лет. Д. Ходулов первую роль сыграл в возрасте двадцати двух лет, в 1934 г.

В-пятых, еще одна схожая деталь в их характерах: любовь к природе, любованию её красотой, в которых выражаются такие черты характера, как наблюдательность и любознательность, способность близко воспринимать природу – в частности, времена года (зима–весна) и умение их воспевать.

А) У. Шекспиру особенно были близки зима [4] и весна, в его произведениях встречаются сотни названий цветов, [5] животных и более ста различных пород птиц.

Б) А каково отношение к зиме Д. Ходулова? Взлет творческой мысли Д. Ходулова ярко выражено в сценическом озвучивании поэмы «Родина» (Софронов А.И. – Алампа. «Төрөөбүт дойду»), где воспевается зима в ожидании весны. Он очень любил это произведение, любил свою Родину и прекрасную природу родной Якутии. Он – чтец, мастер поэтического слова, монологов.

Шестой признак, сближающий У. Шекспира и Д. Ходулова – это чувство музыкальной гармонии и художественной поэтичности их натур, пронизывающее их творчество. В статье лишь только отметим художественную поэтичность их натур и раскрытое чувство музыкальности и гармонии.

А) У. Шекспир отличался исключительной музыкальностью, и он очень часто обращался в своих произведениях к музыке. Из его тридцати семи пьес лишь в пяти не звучит музыка. «Шекспир верил в силу и призвание музыки, – считает М.В. Урнов, – она для него – веский аргумент в защиту идеи гармоничного развития человека».

Б) Д. Ходулов, как одаренная натура, обладал многими бесспорными достоинствами и талантами, в том числе – органическим художественным вкусом, чувством гармонии и музыкальностью. Первая режиссерская работа Д. Ходулова «Сыгый Кырынастыр» (1962) [6] отличалась прекрасной музыкальностью. Ходуловское режиссерское открытие состояло в том, что жанр драмы был подан в виде музыкальной мелодрамы на сцене, где впервые музыка, как элемент драматургии, входит в сферу театра; режиссер через народную, эпическую музыку открыл перед зрителем еще один свой ходуловский путь – «драматический космос» (Томас Манн, 1973). В драму также был включен осуохай – круговой танец – вид искусства синкретического характера, сочетающее в себе музыку-песню и художественное слово. «Конечно, народ, умеющий слагать такие песни, умеет и чувствовать», – восклицал другой русский исследователь якутского народа.

Седьмая схожесть – степень образованности (образование как этносоциальная проблема) [7]. У обоих – по два года обучения.

А) У. Шекспир около двух лет обучался в курсе при школе. Родители его, по всей вероятности, не знали грамоты. Их сын стал драматургом. В его пьесах обнаруживается бездна премудрости. Джон Драйден, поэт, драматург и критик, писал о нем: «Он всегда велик, когда перед ним великая тема». То же самое высказывал Пушкин: «...До чего изумителен Шекспир!» (Шекспир и Россия). Дополняет эту характеристику Шекспира восторженность Карамзина: «Театр природы».

Б) Д. Ходулов получил два года студийного образования. Здесь уместно сказать о том, что самостоятельность ума и сила его творческого таланта, отточенное мастерство и выработанный профессионализм позволили ему стать выдающимся актером, что до сих пор удивляет всех. О высоком профессионализме Д. Ходулова вспоминают А.С. Борисов, министр культуры и духовного развития Республики Саха (Якутия) и другие коллеги (Воспоминания актеров о Ходулове цитируются из книги Е.С. Тимофеевой «Творчество Дмитрия Ходулова», 2003). Сам Ходулов не раз говорил: «Моя самая высокая обязанность – быть

человеком и артистом, и выполнить эту святую обязанность с честью» (пер. Е.Т.), – и он доказал это своим творчеством и жизнью. Главный режиссер Саха театра Фомин В. о Д.Ф. Ходулове: «Истинный профессионал, самородок, выдающийся артист по образному исследованию человеческой души» [8], ... ушел, не до конца реализовав глубокий внутренний потенциал» (пер. Е.Т.). Вспоминает В. Босиков: «Дмитрий Федорович крупнейший, истинный деятель классического театра» (пер. Е.Т.).

Восьмая схожесть – у них одинаковый конец творческого пути – ранний уход из театра. Творческие пути их всегда вызвали зависть у своих коллег.

А) В свои 47 лет самый знаменитый драматург в мире, знаток человеческих душ У. Шекспир покидает творческую арену и театр в Лондоне. Он умер в пятьдесят два года, в 1616 году, 23 апреля.

Б) Д. Ходулов. Теперь – о главной причине «добровольного» ухода из театра Д.Ходулова. В коллективе, в укор природному таланту, который не мог зависеть от уровня образования, постоянно ставились дискуссионные проблемы о степени его образованности. Накал страстей по поводу степени его образованности, с одной стороны, особенно волновавших дипломированных актеров, а с другой, непонимание и не поддержка начальства, в частности, главного режиссера, подтолкнули 65-летнего Д. Ходулова написать заявление об уходе из театра (воспоминание актеров). По этому поводу Суорун Омоллон писал: «Особенно тяжело сказывается на самочувствии актера насилие так называемого режиссера-деспота, не признающего никого, кроме себя» (Суорун Омоллон. Народный талант. Воспоминание // Е.С. Тимофеева и др. Творчество Дмитрия Ходулова: электронное учебное пособие. – Якутск: ЯГУ, ЦНИТ, 2003. – В формате 2-х CD-ROM диска).

Ходулов, веря в созидательную силу театрального искусства, часто восклицал слова Гиппократов: «Жизнь коротка, искусство вечно!». Д. Ходулов умер в 1997 году – ему было 65 лет.

Наконец, девятая общность в творчестве У. Шекспира и Д. Ходулова ощущается в их неукротимом стремлении к творческим высотам; в создании великих произведений (образов), символически раскрывающие смысл их цельной и целостной жизни. Они – великие творцы, воплотившие в себе творческую мощь целой нации, целого народа. Они – примеры духовной стойкости и неистощимого жизнеутверждения.

Раскрытие творческих параллелей между Шекспиром и Ходуловым показали однотипность их мировосприятия, жизнедеятельности и творчества, родственность душ, одинаковое видение явлений земной и сценической жизни, и понимание их внутренней взаимосвязи. Таким образом, установлена связующая нить двух уникальных творческих личностей.

Библиографический список

1. Шекспир, У. Собрание сочинений: в 8 т. – М., 1996. – Т. 6. Отелло.
2. Брандес, Г. Неизвестный Шекспир. Кто, если не он. – М., 2012.
3. Гениальный драматург // М.Н. Кубеев. Сто великих людей, изменивших мир. – М., 2011.
4. Шекспир, У. Собрание сочинений: в 8 т. – М., 1996. – Т. 6. Зимняя сказка.
5. Шекспир, У. Собрание сочинений: в 8 т. – М., 1996. – Т. 6. Зимняя сказка.
6. Сыгый Кырынастыр // Е.С. Тимофеева [и др.] Творчество Дмитрия Ходулова: электронное учебное пособие. – Якутск, 2003. – 2 CD-ROM диска.
7. Набок, И.Л. Образование коренных народов Севера как этносоциальная проблема: российско-канадские параллели // Канада и Россия: из прошлого в будущее: материалы Третьих Канадских чтений. – СПб., 2004.
8. Режиссер Василий Фомин / сост. В.В. Бочкарев. – Якутск, 2009.

Bibliography

1. Shekspir, U. Sbranie sochineniy: v 8 t. – M., 1996. – T. 6. Otello.
2. Brandes, G. Neizvestniy Shkspir. Kto, esli ne on. – M., 2012.
3. Genialniy dramaturg // M.N. Kubeev. Sto velikikh lyudey, izmenivshikh mir. – M., 2011.
4. Shekspir, U. Sbranie sochineniy: v 8 t. – M., 1996. – T. 6. Zimnyaya skazka.
5. Shekspir, U. Sbranie sochineniy: v 8 t. – M., 1996. – T. 6. Zimnyaya skazka.
6. Sihgihy Kihrihaastihir // E.S. Timofeeva [i dr.] Tvorchestvo Dmitriya Khodulova: ehlektronnoe uchebnoe posob. – Yakutsk, 2003. – 2 CD-ROM diska.
7. Nabok, I.L. Obrazovanie korennykh narodov Severa kak ehtnosocialnaya problema: rossiysko-kanadskie paralleli // Kanada i Rossiya: iz proshlogo v buduthee: materialih Tret'ikh Kanadskikh chteniy. – SPb., 2004.
8. Rezhisser Vasilij Fomin / sost. V.V. Bochkarev. – Yakutsk, 2009.

Статья поступила в редакцию 14.12.13

УДК 304.42

Nenakhova N.N. INFORMATION AND ADVERTISING COMPONENTS AND FUNCTIONS IN MUSEUM ACTIVITY.

The deals with article a number of topical issues of museum activity, a place and museum functions in cultural space. Information functions, social interaction, transfer of cultural traditions makes important the appeal to advertizing components of museum activity.

Key words: museum activity, museum functions, continuity of cultural tradition, social interaction of advertizing.

Н.Н. Ненахова, аспирант АГАКИ, г. Барнаул, E-mail: natanenakhova@bk.ru

ИНФОРМАЦИОННО-РЕКЛАМНЫЕ КОМПОНЕНТЫ И ФУНКЦИИ В МУЗЕЙНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматривается ряд актуальных вопросов музейной деятельности, места и функций музея в культурном пространстве. Информационные функции, социальное взаимодействие, передача культурных традиций делает важным обращение к рекламным составляющим музейной деятельности.

Ключевые слова: музейная деятельность, функции музея, преемственность культурной традиции, социальное взаимодействие рекламы.

Формирование научного интереса к деятельности музея осуществлялось на протяжении нескольких столетий, и особенно интенсивно начиная с последней четверти XIX – начала XX веков. Причем, если в конце XIX – начале XX вв. были заложены основы музейной работы как профессии и разработаны научные методы практической деятельности музеев, то в последующий период (50–80-е гг. XX века) на первый план выходит осмысление места и функций музея в культурном пространстве. В теории музееведения сложилась традиция рассматривать либо самостоятельность научной дисциплины, либо систему связанных с музеем вопросов, изучающих особенности сбора, хранения, систематизации, изучения и популяризации коллекций. Из числа наиболее существенных оснований можно выделить: 1) специфику функционирования музея как научно-исследовательского и образовательного учреждения; 2) историю музейного дела и теоретических представлений о функции музея (история музейной мысли); 3) методики исследования и экспонирования предметов, технические возможности; 4) методы руководства (музейный менеджмент) и правовые нормы [1].

Основными функциями музея представители отечественной школы музееведения называют, как правило, собирание, документирование и хранение предметов, а также образовательно-воспитательную функцию. Проблематика социальных функций музея была впервые заявлена в 70-80 гг. XX века А.М. Разгоном, Д.А. Равикович и Ю.П. Пищулиным. Следует отметить, что среди исследователей не проявлялось единодушного мнения как по поводу количества музейных функций, так и по поводу того, какие функции следует считать приоритетными. Большинство ученых считает, что у музея только две функции – документирование и образование-воспитание. Другие авторы, например, Д.А. Равикович [2], добавляют третью функцию – организацию свободного времени. Третья группа, а именно А.М. Разгон [3, с. 6], И.В. Иксанова, называют также функции хранения, научного исследования и обработки коллекций.

Вследствие развития исследовательской направленности наиболее распространенными концептуальными моделями (под «концептуальной моделью» в данном случае понимаются попытки осмыслить все разнообразие функций музея через какое-либо базовое понятие) выступили [4, с. 75]:

- музей как научно-исследовательское учреждение и образовательное учреждение (Й. Бенеш, И. Неуступный);
- музей как специфическое отношение человека к действительности, осуществляемое посредством надления объектов реального мира качеством «музейности» (З. Странский, А. Грегорова);
- музей как коммуникативная система (Д. Камерон);

Музей также может пониматься как «культурная форма» (Т.П. Калугина [5]), как механизм культурного наследования (М.С. Каган [6], З.А. Бонами, В.Ю. Дукельский), как рекреационное учреждение (Д.А. Равикович, К. Хадсон, Ю. Ромедер). Несмотря на расхождения во мнениях, все исследователи, тем не менее, признают в качестве базовых функции документирования и образования-воспитания, тогда как остальные соци-

альные функции музея считаются производными от них. В основе такого подхода лежит ориентированность на музейный предмет как основу деятельности музея. Данный подход к проблеме социальных функций музея озвучивает Д.А. Равикович, которая называет следующие основные социальные функции музея [2, с. 11]:

- документирование – «отражение в музейном собрании посредством музейных предметов объективных процессов природы и общества»;
- образовательную и воспитательную функцию, «обусловленную информативными свойствами музейных предметов»;
- функцию организации свободного времени.

Следует отметить, что рекреационная функция считается производной и дополнительной по отношению к образовательной-воспитательной, а причины этого, заключаются в том, что «посещение музея в свободное время связано, как правило, с мотивами познавательного-культурного, эстетического, эмоционального характера» [2, с. 12-13]. Характерно, что познавательные и эстетические мотивы рассматриваются как нечто тождественное, при этом не учитываются другие возможные мотивы посещения музея, например, следование определенным социальным стереотипам поведения. По мнению Д.А. Равикович, также целесообразно отличать музейную деятельность от музейной функции. Музейная деятельность в данном контекст – это комплектование фондов, экспозиционная работа, научно-просветительная работа и другие взаимосвязанные между собой аспекты работы музея.

В качестве общих моментов для упомянутых точек зрения является то, что музейная деятельность в широком понимании мыслится в первую очередь как теория отбора. В качестве существенных характеристик музейных предметов подчеркивается, что они изымаются из нормальных процессов развития природы и общества и переносятся в измененные условия, где хранятся для дальнейшего использования.

Попытки преодолеть ограниченность институционального и предметного подходов предпринимались в рамках культурологического направления, к которому можно отнести ряд исследований (М.С. Каган, З.А. Бонами), где авторы рассматривают музей не как изолированный феномен, а отталкиваются от определенных концепций культуры, как правило, информационной и коммуникационной. Представители данного направления отмечают, что традиционному восприятию музея свойственна односторонность и приверженность «учрежденческой модели», рассматривающей музей вне культурного контекста, а только как научно-исследовательское и культурно-просветительское учреждение, выполняющее функции учета, хранения, изучения, популяризации и т.п. Такая модель должна быть дополнена культурологическим рассмотрением музея, которое позволило бы выявить специфику музея как социокультурного феномена. Культурологический подход должен выявлять те общие и характерные черты, которые позволяют относить всё разнообразие форм музея к определенному типу социальной институции, выявлять их главные культурные функции и место в культуре. Сходная

задача была сформулирована и авторами статьи «О направлении разработки программы музееведческих исследований», отмечающими необходимость рассматривать музей как центр культурной и общественной жизни, «как органическую часть современной живой культуры» [7, с. 45].

Точки зрения М.С. Кагана, З.А. Богами, В.Ю. Дукельского и ряда других исследователей определяют основную функцию музея как хранение и передачу внегенетического опыта культуры. Подобная трактовка опирается на представление о культуре как механизме социального наследования, или, иными словами, культура определяется как система хранения и передачи информации. Музей как место хранения памяти культуры становится в один ряд с архивом и библиотекой, системой образования и искусством в целом. Но, в то же время, музей – специфический инструмент культуры, он появляется на определенном этапе исторического развития именно потому, что выполняет присущие только ему функции.

В качестве важнейшей задачи-функции музея З.А. Богами называет подключение человека к «культурному коду» современной ему культуры [8]. Рассматривая культуру как систему хранения и передачи информации, она особо отмечает коммуникативный характер культуры в целом. Функционирование культуры, преемственность культурной традиции возможны лишь как результат социального взаимодействия, которое осуществляется посредством обмена различными кодами. Культура в целом и есть совокупность различных культурно-исторических кодов. Способность участников коммуникации оперировать данными кодами (своеобразными языками культуры), является необходимым условием возможности информационного обмена и, в итоге, передачи культурной традиции. Овладение человеком определенным количеством культурных кодов позволяет ему адекватно взаимодействовать с культурной средой и другими людьми в ней. Процесс приобщения (подключения) к культурным кодам не сводится к овладению научным знанием, а требует от человека приобщения к культурным кодам искусства, морали, религии, политики, включает в себя бытовой уклад и образ жизни. То есть задачей музея является не обеспечение получения фундаментальных знаний о той или иной области действительности, а формирование определенных качеств личности, целостного мировоззрения [8, с. 27-28].

Рассмотрение понятий «коммуникация», «информационные функции», «социальное взаимодействие», «передача культурных традиций» делает важным обращение к рекламным составляющим музейной деятельности. Реклама в данном аспекте представляет собой одну из форм общественного сознания, отражающую общественную жизнь, поскольку именно в социуме заложены предпосылки возникновения рекламы как потребности получения всесторонней информации в процессе социально-экономической деятельности. Можно согласиться с известным российским специалистом по социологии и маркетинговым коммуникациям И. Крыловым, который анализировал: «Сама этимология слова “реклама” (от латинского глагола “reclamo” – кричать) подчеркивает, что главная её функция – информационная (передача информации) в вербальных каналах социальной информации, как правило, оплаченная конкретным рекламодателем и, как правило, нацеленная на конкретный круг лиц (целевую аудиторию)» [9, с. 25].

Функциональность рекламы и рекламной деятельности в современном обществе определяется по нескольким направлениям. Помимо собственно маркетинговых функций – передачи коммерческой информации – реклама выполняет и социокультурные функции. Проявлением социального в рекламе является функция инновации, способствующая формированию определенного стиля жизни в современном мире. Реклама стимулирует усилия индивида к более высокой производительности материального, информационного и интеллектуального, эстетического и духовного формата. Грамотно сформированная, целенаправленная рекламная информация, воздействуя на мотивационную сферу человека, модифицирует его потребности и способствует раскрытию творческих потребностей. Музеи становятся интерпретаторами и хранителями ресурсов, которые, приходя из прошлого, часто помогают людям найти вдохновение в настоящем, вселяют уверенность в будущее. Учитывая традиции, музеи адаптируются к требованиям XXI столетия. Новые факторы начинают определять условия деятельности музеев, когда необходимо пережить те кардинальные перемены, которые произошли в сфере культуры в целом: например,

система пропаганды заменяется рекламной деятельностью, информационные технологии выполняют сохранную функцию и решают вопрос культурной идентичности [10, с. 2].

Реклама пропагандирует определенные ценности и жизненные установки, например, на достижение успеха, наслаждение жизнью или на защиту окружающей среды и здоровый образ жизни и т.д., выполняя важнейшую воспитательную функцию. Воспитательные основания рекламной деятельности и музейной деятельности рассматриваются и обосновываются коммуникативной характеристикой в социокультурном пространстве бытия человека. Реклама содействует формированию общественного мнения как по поводу рекламируемых товаров и услуг, так и по поводу связанных с ними потребностей, стремлений, поведенческих установок [11, с. 234].

Нельзя не отметить образовательную функцию рекламы, благодаря которой возможно узнать о предназначениях нового товара и услуги, о новых моделях потребительского поведения, о различных сторонах развития мирового пространства. С нашей точки зрения, становится необходимым вернуться к уже упомянутой выше образовательной функции музея, как «обусловленной информативными свойствами музейных предметов», т.е. исторического прошлого. В связи с этим одноименность функции рекламы и музея позволяет анализировать теоретические и практические доминанты. Говоря о рекламе, отметим близость её к процессам развития человеческой культуры. Она давно не только информирует потенциальных покупателей, но и активно пробуждает их эмоции, обращает внимание на изысканные формы искусства, которые реклама принимает. Реклама заставляет задуматься не только над потребительскими характеристиками товара – услуги (например, музейной выставкой, экскурсией, вернисажем), но и над важными жизненными вопросами, формируя «эстетические стандарты», являясь частью окружающей среды. Поэтому справедлив подход, воспринимающий рекламу как явление человеческой культуры и форму проявления прикладного искусства [12].

Культурологический подход к рекламе поддерживается многими специалистами. В частности, его придерживается американский ученый Дэвид Мартин в работе «Воспевай бренд», где он отмечает: «Реклама – это отражение культуры современности, и лучшая реклама ведет культуру вперед» [13, с. 48]. Тесную связь между культурой и рекламой признает также американский историк Стивен Фокс, в своей работе «Творцы зеркала» он указывает, что «в 1920-е годы реклама, с высоты своих возможностей, была главной независимой силой, которая формировала американскую культуру и мечту... С тех пор реклама все чаще функционировала как зеркало, нежели властительница дум. Она скорее реагировала на культуру, нежели создавала её». Руководитель одного из рекламных агентств Билл Бернбах пишет: «Реклама – это не наука. Это умение переубеждать – то есть искусство» [14, с. 7-8].

Известный российский ученый в области социологии, психологии и философии рекламы Олег Феофанов указывал в своей работе «Реклама: новые технологии в России: «Не берусь утверждать, что реклама – высшее достижение культуры. Но вполне очевидно, что она составляет значительную часть так называемой массовой культуры, популярнейшей и наиболее распространенной. Конечно, массовая культура – феномен очень сложный и неоднозначный. Она интерпретируется различным образом. В моем понимании, массовая культура – это культура и искусство, адаптированные к сфере досуга» [15, с. 31]. Если обратиться к формулировке определения рекламы как проявления культуры, то можно выделить следующее: «Реклама является частью культурной среды, важным фактором формирования эстетического сознания людей. Некоторая часть рекламных сообщений, выполненных на высоком профессиональном и творческом уровне, может быть отнесена к произведениям прикладного искусства» [16, с. 19].

Современная реклама стала важным фактором культурной жизни общества, а ее эстетическая функция способствует осмыслению предметного мира. Искусство всегда было включено в рекламу как система ценностей, культурных образцов и способов преобразования предметной реальности. Рекламная деятельность в известной степени использует законы кинематографии, графики, живописи и других видов искусства, создавая собственные малые формы, методы и жанры. Нередко рекламные произведения перерастают в образы-символы, воздействующие на духовный и эмоциональный мир человека и оказываю-

шие влияние на формирование его убеждений, ценностных ориентаций, эстетических идеалов. Реклама своей убедительностью и силой эмоционального воздействия вносит изменения в систему ценностей человека, изменяет эмоционально-ценностное отношение к действительности, суждения каждого отдельного человека, а затем и общественное мнение в целом. Таким же набором характеристик обладает музейная деятельность, формирующая образы-символы (ауру для посетителя музея) и воздействующая на эмоциональном уровне.

Очевидно, что в культуре, отличающейся большой степенью спецификации знания, необходимы институты, являющиеся точками пересечения различных областей. Именно музеи в качестве культурного института концентрируют особые проявления материального и духовного накопления информационного опыта и наследия. Отдельной темой исследования является также непосредственный характер передачи информации о предметах, осуществляемой в музее. Вследствие чего экспозиция рассматривается как специфический язык вещей, «разговор предметами». Здесь возникает вопрос о том, какие свойства предметов делают возможной музейную коммуникацию. Наиболее четко связь между музейным предметом, как носителем значения, и музейной коммуникацией, понимаемой как трансляция

памяти культуры, актуализирует В.Ю. Дукельский, рассматривающий музей как один из инструментов, «призванных компенсировать разрушившийся механизм традиции и отчасти восполнить разрыв между потребностями общества и реально производимой предметной средой» [17, с. 26].

Таким образом, можно сделать вывод, что существенными для понимания рекламы и музея являются коммуникационный, функциональный, материальный и культурологический компоненты. В сфере культурного пространства также следует рассматривать рекламу как науку, профессию и вид творческой деятельности. В дальнейшем, опираясь на такой подход к рекламной деятельности как к виду социальной коммуникации, важно отслеживать основы эффективности её воздействия. В музее информационно-коммуникационные процессы определяются особенностями и спецификой структурных элементов музейной коммуникации, в целом изучением музея как культурно-коммуникативной системы. Обоснованным следует считать, что возникновение и развитие музея как социокультурного института связано как с реализацией исторической коммуникации, с сохранением предметного наследия, так и с поиском путей активизации музейной деятельности в зависимости от требований современности, а именно – путем развития музейной рекламы.

Библиографический список

1. Колупаева, А.С. Стратегия и тактика музейного менеджмента // Справочник руководителя учреждения культуры. – 2002. – № 10.
2. Равикович, Д.А. Социальные функции и типология музеев // Музееведение. Вопросы теории и методики: сб научн. трудов НИИ культуры. – М., 1987.
3. Разгон, А.М. Общетеоретические вопросы музееведения в научной литературе социалистических стран (Музееведение как научная дисциплина). – М., 1984.
4. Пшеничная, С.В. Концептуальная модель музея как теоретическая основа подготовки музейных кадров // Музей и образование: сб. научн. трудов. – СПб., 1999.
5. Калугина, Т.П. Художественный музей как феномен культуры. – СПб, 2001.
6. Каган, М.С. Философская теория ценности. – СПб., 1997.
7. Гнедовский, М.Б. О направлении разработки программы музееведческих исследований / М.Б. Гнедовский, В.М. Колчанов, В.М. Суринов // Музей и современная социокультурная ситуация. Обзорная информация. – М., 1989. – Сер.: Музейное дело и охрана памятников. – Вып. 2.
8. Бонами, З.А. Музей и проблема трансляции культурно-исторических кодов // Музей и образование. – М., 1989.
9. Крылов, И.В. Маркетинг (социология маркетинговых коммуникаций). – М., 1998.
10. Время информационных технологий или как сохранить культурную идентичность // Мир музея. – 2007. – № 1.
11. Войтасик, Л. Использование психологии в системе пропаганды // Реклама: внушение и манипуляции; ред.-сост. Д.Я. Райгородский. – Самара, 2001.
12. Сэндидж, И. Реклама: теория и практика / И. Сэндидж, В. Фрайбургер, К. Роткол. – М., 1989.
13. Martin, D. Romancing the Brand – NY: Harper & Row Publishers, 1989.
14. Фостер, Н. Реклама. – СПб., 2001.
15. Феофанов, О.А. Реклама: новые технологии в России. – СПб., 2000.
16. Ромат, Е.В. Реклама. – СПб., 2008.
17. Дукельский, В.Ю. Музейные коллекции и предметный мир культуры // Некоторые проблемы исследований современной культуры. – М., 1987.

Bibliography

1. Kolupaeva, A.S. Strategiya i taktika muzeyjnogo menedzhmenta // Spravochnik rukovoditelya uchrezhdeniya kul'turh. – 2002. – № 10.
2. Ravikovich, D.A. Socialjnihe funkcii i tipologiya muzeev // Muzevedenie. Voprosih teorij i metodiki: sb nauchn. trudov NII kul'turh. – M., 1987.
3. Razgon, A.M. Obhtetoreticheskie voprosih muzevedeniya v nauchnoj literature socialisticheskikh stran (Muzevedenie kak nauchnaya disciplina). – M., 1984.
4. Pshenichnaya, S.V. Konceptual'naya modelj muzeya kak teoreticheskaya osnova podgotovki muzeyjnihkh kadrov // Muzej i obrazovanie: sb. nauchn. trudov. – SPb., 1999.
5. Kalugina, T.P. Khudozhestvennij muzej kak fenomen kul'turh. – SPb, 2001.
6. Kagan, M.S. Filosofskaya teoriya cennosti. – SPb., 1997.
7. Gnedovskij, M.B. O napravlenii razrabotki programmi muzevedcheskikh issledovaniy / M.B. Gnedovskij, V.M. Kolchanov, V.M. Surinov // Muzej i sovremennaya sociokulturnaya situaciya. Obzornaya informaciya. – M., 1989. – Ser.: Muzejnoe delo i okhrana pamyatnikov. – Vihp. 2.
8. Bonami, Z.A. Muzej i problema translyacii kul'turno-istoricheskikh kodov // Muzej i obrazovanie. – M., 1989.
9. Krihlov, I.V. Marketing (sociologiya marketingovihkh kommunikacij). – M., 1998.
10. Vremya informacionnihkh tekhnologij ili kak sokhraniti kul'turnuyu identichnostj // Mir muzeya. – 2007. – № 1.
11. Voyjtasik, L. Ispolzovanie psikhologii v sisteme propagandih // Reklama: vnushenie i manipulyacii; red.-sost. D.Ya. Rayjgorodskij. – Samara, 2001.
12. Sehndidzh, I. Reklama: teoriya i praktika / I. Sehndidzh, V. Frayjburger, K. Rotcol. – M., 1989.
13. Martin, D. Romancing the Brand – NY: Harper & Row Publishers, 1989.
14. Foster, N. Reklama. – SPb., 2001.
15. Feofanov, O.A. Reklama: novihe tekhnologii v Rossii. – SPb., 2000.
16. Romat, E.V. Reklama. – SPb., 2008.
17. Dukel'skij, V.Yu. Muzejnihe kolekcii i predmetnij mir kul'turh // Nekotorihe problemih issledovaniy sovremennoj kul'turh. – M., 1987.

Статья поступила в редакцию 24.01.14

УДК 008.001

Morozova I.N. RELIGIOUS AND SECULAR WORLDVIEW IN THE HISTORY OF SPIRITUAL CULTURE: ABOUT PHILOSOPHICAL AND CULTURAL STUDYING OF THE DIALOGUE OF PRINCIPLES, IDEAS. The article considers the phenomena of religious and secular worldviews in the context of the dialogue that is relevant to contemporary culture. The author systematized and generalized some of the theoretical and methodological research directions of conceptual interaction of secular and religious outlook in the history of culture.

Key words: secular and religious worldviews, secularization, dialogue, deism, pantheism, theism, atheism, analogy of principles.

И.Н. Морозова, канд. культурологии, доц. ЧГАКИ, г. Челябинск, E-mail: mo-rel@yandex.ru

РЕЛИГИОЗНОЕ И СВЕТСКОЕ МИРОВОЗЗРЕНИЯ В ИСТОРИИ ДУХОВНОЙ КУЛЬТУРЫ: О ФИЛОСОФСКО-КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОМ ИЗУЧЕНИИ ДИАЛОГА ПРИНЦИПОВ, ИДЕЙ

Феномены религиозного и светского мировоззрений в статье рассмотрены в контексте диалога, актуального для современной культуры. Автором систематизированы и обобщены некоторые теоретико-методологические направления исследования концептуального взаимодействия светского и религиозного миропонимания в истории духовной культуры.

Ключевые слова: светское и религиозное мировоззрения, секуляризация, диалог, деизм, пантеизм, теизм, атеизм, аналогия принципов.

Современная культура отличается духовно-мировоззренческим полиморфизмом, выраженной дивергенцией светского и религиозного начал. В то же время реальное присутствие религии (возвращение сакрального, по М. Элиаде) в культурном, образовательном пространстве обуславливает необходимость изучения и разработки проблемы культурного диалога носителей различных (в том числе и противоположных) духовно-мировоззренческих систем. Последнее предполагает постановку вопроса о возможных направлениях взаимодействия принципов, понятий и категорий светского и религиозного мировоззрений в духовной культуре. Разработка обозначенной выше проблемы на уровне философско-культурологических категорий имеет актуальный для отечественной российской культуры смысл.

Исследование проблемы культурного диалога религиозного и светского начал, предпринятое в данной статье, осуществляется на основе обобщения и систематизации научных результатов сложившихся направлений в социо-гуманитарном знании. В то же время важной становится постановка задачи специального изучения, определения аналогии принципов и категорий светского и религиозного мировоззрений. Теоретико-методологическим основанием последнего является, наряду с историко-культурным, герменевтический подход (в особенности, в связи с проблемой интерпретации религиозного сознания).

Проблема взаимоотношения светского и религиозного мировоззрений рассматривалась в западной и отечественной философии культуры, социологии, религиоведении в различных аспектах. В современном социогуманитарном знании тема религии разрабатывается преимущественно в контекстах десекуляризации (публикации Э.В. Даниловой, М.А. Парашевина, Д.А. Узланера). Отечественными и зарубежными философами и социологами в XIX–XX вв. были обоснованы социально-культурная миссия религии в современности, положение о позитивной роли религии в культурной динамике (работы Н. Бердяева, П. Сорокина, М. Вебера, М. Элиаде, Н. Хренова). Известный философ, культуролог и историк религии М. Элиаде писал о мифо-религиозном начале, диалоге религий в современной секулярной культуре [1].

Показательным для последних десятилетий в отечественном гуманитарном знании является опыт разработки категориального диалога светского и религиозного мировоззрений в различных предметных областях научного знания (исследования в антропологии – И.С. Вевюрко, Ю.А. Чуковенкова, С.А. Чурсанова; экономике – И.В. Забаева; гносеологии – В.Н. Жукова; феноменологии – С.М. Климовой; искусствоведении – И.Н. Горбуновой-Ломакс). Фундаментальное философское исследование отечественной православной мысли (в частности, в аспекте взаимоотношения традиции и новаций) было осуществлено Л.Е. Шапошниковым [2]. Впервые в отечественной культурологии проблема понимания культуры и творчества в восточно-христианском богословии была обозначена и разработана А.Г. Шустро-

вым [3; 4]. В последние годы в отечественной философско-культурологической мысли появились разработки богословской культурологии, метафизики культуры, основанные на религиозно-теоретических основаниях [5].

Значимым направлением в постсекулярном дискурсе является тема диалога всех субъектов культурного сообщества [6]. Концепция диалога светского и сакрального мировоззрений в современной культуре разрабатывается в отечественной философии, культурологии и социологии [7; 8; 9; 10; 11]. К актуальным для западной и постсоветской культур теориям социально-культурного диалога относят позицию Ю. Хабермаса [12]. Ю. Хабермас разрабатывает модель социально-культурного дискурса, принимая широкое понимание культуры, предполагающее возделывание, воспитание личности [13]. В постсекулярной культуре возникает необходимость «перевода» категорий и понятий общения в процессе мировоззренчески дифференцированного общественного дискурса. Вопрос о субъектах данного процесса и содержании такого рода перевода остается проблемным [14]. Высказывания Ю. Хабермаса относительно участия религии в социально-культурном диалоге отличаются известной напряженностью.

Диалог культур определяется как взаимодействие или отталкивание [15, с. 659], а также как взаимодействие, предполагающее активный обмен, заимствование [10, с. 128]. Важным для нас будет понимание диалога как взаимоотношения, взаимообобщения включенных в него, участвующих в нем сторон. В этом смысле диалог относится к базовым, фундаментальным характеристикам всей культуры в целом.

Полагаем, что к эффективным моделям взаимодействия религии и культуры возможно отнести культурные сценарии, выходящие за рамки формата дополнения обозначенных выше сфер культуры. «Гарантом» адекватного диалога светской и религиозной культур может оказаться «срединная» зона. О необходимости третьей, нейтральной зоны между «святым» и «грешным» в отечественной культуре в 90-е гг. писал М. Эпштейн [16]. В свою очередь, срединная зона может быть реализована по-разному – и в статусе промежуточной, как некоего третейского посредника-буфера, и как интегральной, которая будет возможным культурным синтезом светской и религиозной духовных форм. В русской религиозной философии рубежа XIX–XX вв. разрабатываются такого рода интегральные модели (Н. Федоров, В. Соловьев, В. Розанов, Д. Мережковский, Н. Бердяев). В истории отечественной духовной культуры начала XX века вариантом диалога священства и интеллигенции стали Религиозно-философские собрания (например, в ноябре 1901 года – апреле 1903 года в Петербурге).

В определении возможных направлений взаимодействия религиозной и светской интеллектуальной традиций важное значение имеют «промежуточные» духовно-мыслительные формы, к которым относятся, в первую очередь, философия культуры,

философии религии (в них дискурс о культуре осуществлялся со светской позиции, но на религиозных основаниях), а также религиозная философия и теософия [17]. В отечественной культуре рубежа XIX–XX вв. использовался термин «светское богословие» (имелось в виду творчество не только славянофилов, отнесенных к богословам, но и деятелей культуры, религиозных философов, из которых далеко не все придерживались ортодоксальной позиции) [18].

Потенциальная конфликтность светской и религиозной культур, обусловленная разностью мировоззренческих оснований (в данном контексте восприятия светского и религиозного как идеальных типов культурных форм, существующих в современной культуре, понятия мирского и светского не различаются), не исключает их общее, историко-культурное, генетическое единство. Исторически возникновение диалога религии и светской культуры возможно только с появлением и обозначением, в качестве сознательных его участников, позиций обеих сторон. Образование и формирование, а также выступление, в качестве активной, а затем и доминирующей, светской составляющей, происходит в процессе секуляризации культуры. В то же время отстраненное, рефлексивное отношение к религии встречается в культуре и в эпоху культурно-религиозного монолизма. В истории становления теоретического знания о религии существует продолжительный «протонаучный» период, связанный в европейской интеллектуальной традиции с философией Античности.

В античной философии были обозначены основные направления понимания культурной значимости религии, получившие детальное обоснование (в новых историко-культурных обстоятельствах) и разработку в рамках исследовательских школ религиоведения (антропологическое, психологическое, социальное направления). Обращение к идеям, высказанным в рамках философии в целом, представляется важным, поскольку используемые философией в исследовании религии понятия обозначают точки пересечения, направления для контакта светского и религиозного мировоззрений (носители философского сознания в Античности одновременно принимали философское и религиозное мировоззрения). В античной философии состоялось логико-терминологическое обоснование Абсолюта, опыт которого был впоследствии реципирован, в соответствии со своими, иными целями, христианским богословием (философия Платона, неоплатонизм).

Диалогичностью (в отношении античной культуры) отличалось богословско-философское творчество христианских апологетов [19, с. 65]. Критические моменты во взаимоотношениях светского и секулярного мироотношений в истории культуры могут быть обозначены как максимальное неприятие религии в XVIII в., веке культа Разума и Просвещения; возвращение сакрального (идея десекуляризации) во второй половине XX в. Период культурной, социальной, идеологической интеграции религии завершается секуляризацией, философским выражением которой стал деизм. В Новое время складываются философско-социологические основания понимания веротерпимости, вопроса о свободе совести. Ключевым в истории становления секулярного понимания в западной философской культуре XVIII в. является подход Дж. Локка. В «Разумности христианства» Локк выдвигает лишь внешне христианизированную версию деистического рационализма, по сути освобожденной от религиозной догматики. Концепцию «естественной религии», основанной на антидогматических основаниях (скептицизме), разрабатывает Д. Юм. Примечательно, что деизм, пантеизм и теизм рассматриваются богословами как различные историко-культурные формы понимания взаимоотношения Бога и мира [20].

Тема культурной ценности религии как морали, практического разума была обоснована И. Кантом. В философской концепции религии И. Канта «принципы протестантского вероучения доведены до логического конца» [21, с. 59]. В философии Гегеля синтез философии и религии, в форме спекулятивного разума, достигает своей вершины [22]. Б. Хеглунд в работе по истории теологии (понимаемой им в широком смысле, как раздел истории идей), отмечает значительную роль Гегеля в истории теологии [23, с. 307].

Л. Фейербах, в процессе критики религиозного сознания, раскрывает свойство человека к трансцендированию, опредмечиванию. Полагая, что одним из возможных направлений в восприятии философии Л. Фейербаха является развитие им модели диалога, в том числе и в религиозной коммуникации.

Философ интерпретирует религиозное сознание в рамках секулярной интеллектуальной традиции.

Ф.Д. Шлейермахер в своем известном сочинении «Речи о религии к образованным людям ее презирующим» обращается ко второй, секулярной стороне в культурном диалоге [24]. В нем описываются характерные черты современного автору секулярного сознания. Проблемой для современного человека остается, как пишет Шлейермахер, сведение двух миров, телесного и духовного [24, с. 51]. Философ утверждает возможность сочетания в человеке обоих направлений, телесного и духовного (последнее происходит в духовном опыте святых) [24, с. 52].

М. Вебер, установив связь религии и экономики, определил основные особенности западного рационализма, обусловленные протестантской этикой. Вебер показывает практически всецелую «трансплантацию» религиозного (протестантского) мироотношения, как регулятора социально-экономической сферы [25, с. 281].

Отдельным направлением исследования обозначенной выше проблемы является историко-культурное изучение взаимоотношения религиозного и секулярного в отечественной культуре (исследования Н.С. Полякова, Н.Б. Тузановича, Ю.Ю. Синелиной). В духовной культуре России тенденции к иному пониманию сакральности проявляются в религиозном сознании вне ортодоксии. Процесс секуляризации в России имеет циклический характер [26].

Системное рассмотрение, в рамках секулярного сознания, феномена отечественной духовной культуры (в аспекте влияния религии) характерно для работ П.Н. Милюкова [27]. В философско-культурологической концепции Милюкова мы имеем пример развитой формы (прежде всего, в отношении логико-терминологическом) секулярного сознания (философско-культурологические идеи П.Н. Милюкова исследовали В.Д. Жукоцкий, И.Д. Митина, О.В. Прокуденкова, Н.Е. Трепалина). Теоретик культуры, известный государственный, общественный деятель России рассматривает секуляризацию как поворотный пункт в истории отечественной духовности. В то же время приведенные им наблюдения, факты и суждения свидетельствуют о значении православия как фундаментального основания российской культуры. Милюков подробным образом представляет основные идеи ведущих философско-религиозных концепций отечественной духовной культуры XIX–XX вв., в контексте концептуального взаимодействия с богословием, пишет о возникновении светского богословия [27, с. 149].

Диалог секулярного и религиозного в отечественной культуре, по существу, начинается с преобразований Петра I, проникновением идеологии Просвещения на российскую почву. В отечественной философии XVIII в. представлены просветительское направление, вольфианство, идеалистическо-мистическая философия (в том числе, масонство), стихийный естественно-научный материализм [28]. Отечественная духовность XVIII в. воспринимает основные «сценарии» оппозиции светского и секулярного в европейской культуре. В философских сочинениях того времени присутствуют, независимо от направления, категории и понятия, отражающие те или иные аспекты религиозного сознания. Общий идейный контекст в просветительской философии определялся принципом деизма. Рубеж XIX–XX вв. в России характерен подъемом интереса к взаимодействию с религией в различных сферах духовной культуры (например, символизм в поэтическом искусстве).

В последние годы популярным становится положение о «бедной» религии, развиваемое М.Н. Эпштейном [29]. Как полагает М.Н. Эпштейн, позиция «религиозное возрождение» не является исчерпывающей характеристикой происходящих в современном российском обществе перемен. Обращение к традиционным для России религиям дополняется развитием различных форм неоязычества, своеобразным религиозным модернизмом. Автор рассматривает религиозный потенциал атеизма [30, с. 13].

Исходным основанием и ориентиром для реализации проекта социально-культурного диалога является система философско-культурологических категорий, в контексте которых возможна интерпретация основных идей христианского богословия (в данном случае, как культурного репрезентанта рефлексивной формы религиозного мировоззрения).

Так, полагание мира, человека, а также особенного ценностного плана в отношении устройства человеческого рода в богословии (домостроительства) соотносимо с аксиологическим полаганием мира культуры. В культурологии категория Дома рас-

сматривается в контексте культурного пространства как ценности и национального достояния (работы С.Н. Иконниковой, С.Н. Алехиной). Аналогия религиозной идеи (категории, понятия, принципа) формируется, когда в качестве основания культурологической интерпретации теологического содержания принимается некая исходная духовно-смысловая интенция [31].

К актуальным направлениям философско-культурологического исследования аналогий такого рода отнесем также соположение философско-культурологического и богословского понимания целостности культуры (в аспекте статики и динамики), понимание культурного смысла как творческого единства и преобразования материальной и духовной предметности (культурная инновация, определившая базовый культурный смысл христианской цивилизации). В рамках отечественной религиозной философии, философии культуры, православной мысли, понимание культурной целостности осмысливалось в категориях соборности, всеединства, разрабатывалось понимание духовных основ общества (различные аспекты целостности культуры представлены в работах А.К. Абдиной, Э.В. Барковой, И.А. Беляева, Н.И. Иконниковой, М.С. Кагана, Д.С. Лихачева; В.Я. Нагевичене, Д.В. Пивоварова, А.А. Пелипенко, А.И. Пигалева, Ю.М. Шор, И.Г. Яковенко). В богословии категориальное единство основано на единстве христологии, сотериологии, пневматологии, эклезологии.

Понятия культурного смысла и предметности позволяют, на наш взгляд, выстроить логико-терминологическое опосредование с богословскими категориями, раскрывающими Боговоплощение (христианского аналога концепции культурной предметности). В интеллектуальную традицию понимания феномена культурности с античности входят духовные смыслы культивирования, возделывания души, развитые в дальнейшем в христианской церковной письменности. Рассмотрение понятий и образов, связанных с темой культивирования души, самым непосредственным образом сопоставляет духовно-теоретическое наследие христианской традиции с логико-терминологическими источниками и основаниями классической философии культуры. Духовное преобразование в пространстве культуры осуществляется как изменение культурного смысла (что образует источники, духовно-культурные основания культурной инновации). Духовно-нравственное преобразование личности в христианстве, рассмотренное как духовно-смысловое основание культурной динамики, может быть раскрыто с привлечением концептов

пайдеи, филокалии, Преображения [32; 33]. Христианская эсхатология может быть соотнесена с историософскими, философско-культурными, антропологическими смыслами (невозможностью понимания человека как всецело биологического существа, парадоксом определенности, будущим, в сочетании с существованием в настоящем). В философско-богословских категориях православных мыслителей получили осмысление проблемы культурной идентичности России, патриотизма.

На основании рассмотренных основных этапов истории соположения религиозного и светского мировоззрений, актуальных аспектов и проблем развития их взаимоотношений возможно сделать следующие выводы. В истории духовной культуры мировоззренческая «напряженность» достигает критического состояния в XVIII в., в век рационализма, когда религия рассматривается в пределах и основаниях рационального объяснения (И. Кант). Концептуальный диалог религиозного и светского мировоззрений происходит в различных историко-культурных формах концептуальной коммуникации (пантеизм, теизм, атеизм). В XIX в. М. Вебер констатирует предельное положение «развоплощения» культуры. В XX в. исследователи религии, вслед за существенными преобразованиями и изменениями в культуре, приходят к выводу об изменении статуса секулярности на постсекулярность, высказывая положение о «возвращении сакрального» (Д. Белл, В. Элиаде). В результате действия всей совокупности обстоятельств, сопровождавших данный процесс в социуме, возникает и обсуждается проблема выстраивания диалоговых отношений культурагентов в обществе, мировоззрения которых существенным (радикальным) образом взаимопротивоположны (Ю. Хабермас). Накопленный исследовательский опыт взаимоположения категорий светского культурознания и богословия в предметной области философии культуры, антропологии, эстетики, науки об экономике позволяет обозначить проблему философско-культурологической интерпретации принципов христианского богословия, основные направления в ее разрешении. В современном отечественном гуманитарном знании отчетливы тенденции к реализации проектов различной тематической направленности, так или иначе предполагающих изучение или восприятие концептов богословия, в контексте их соотношения и взаимодействия со светской наукой (философия культуры, антропология, философия религии, искусствоведение).

Библиографический список

1. Михельсон, О.К. История религий и Новый гуманизм М. Элиаде // Религиоведение. – 2002. – № 4.
2. Шапошников, Л.Е. Консерватизм, модернизм и новаторство в русской православной мысли XIX–XXI веков. – СПб., 2006.
3. Шустров, А.Г. Понимание творчества и культуры в восточнохристианской патристике. – М., 2011.
4. Моргачев, В.О. Исихазм: культурный смысл. – Ростов-на-Дону, 2002.
5. Бурлака, Д.К. Введение в богословскую культурологию (опыт построения генетической онтологии и религиозной аксиологии культуры) // Вестник Русской Христианской Гуманитарной академии. – 2007. – СПб., 2007. – Т. 8. Вып. 2.
6. Feijter, I. The Art of Dialogue. Religion, Communication and Global Media Culture. – Berlin, 2007.
7. Гусейнов, А.А. Диалог культур: возможности и пределы // Вопр. культурологии. – 2008. – № 9.
8. Зорина, Е.В. Диалог конфессиональной и светской духовности в культуре России. – М., 2002.
9. Ковальчук, О.В. Диалог светской и религиозной культуры / О.В. Ковальчук, Т.И. Липич // Личность. Культура. Общество. – 2006. – № 1 (33).
10. Котельников, Г.А. Концептуальные модели взаимодействия светской и религиозной культур / Г.А. Котельников, С.Л. Лебедев // Социс. – 2004. – № 5.
11. Писманик, М.Г. Диалог светских и религиозных ученых // Религиоведение. – 2006. – № 3.
12. Хабермас, Ю. Между натурализмом и религией. – М., 2011.
13. Фаерман, И.П. Социально-культурные проекты Юргена Хабермаса. – М., 1999.
14. Штёкль, К. Постсекулярная субъективность в западной философской дискуссии и православное богословие [Э/п]. – Р/д: <http://www.bogoslov.ru/text/863182.html>.
15. Новая философская энциклопедия: в 4 т. – М., 2000. – Т.1.
16. Эпштейн, М. Русская культура на распутье // Звезда. – 1999. – № 1.
17. Антонов, К.М. Философия религии в русской метафизике XIX–XX века. – М., 2009.
18. Антонов, Н.Р. Русские светские богословы и их религиозно-общественное мирозерцание. – СПб., 1912. – Т. 1.
19. Бычков, В.В. Эстетика отцов Церкви. Апологеты. Блаженный Августин. – М., 1995.
20. Галахов, И.И. Религиоведение. – М., 2008.
21. Ермишин, О.Т. Философия религии: концепции религии в зарубежной и русской философии. – М., 2009.
22. Кричевский, А.В. Учение Гегеля об абсолютном духе как спекулятивная теология // Вопр. философии. – 1993. – № 5.
23. Хеглунд, Б. История теологии. – СПб., 2001.
24. Шлейермахер, Ф.Д. Речи о религии к образованным людям ее презирующим. Монологи. – СПб., 1994.
25. Вебер, М. Избранные произведения. – М., 1990.
26. Синелина, Ю.Ю. О характере процесса секуляризации в России // Вопр. философии. – 2002. – № 12.
27. Милуков, П.Н. Энциклопедия русской православной культуры. – М., 2009.
28. Русская философия второй половины XVIII века. – Свердловск, 1990.
29. Эпштейн, М. Постатеизм, или Бедная религия // Октябрь. – 1996. – № 9.
30. Эпштейн, М.Н. Религия после атеизма. Новые возможности теологии. – М., 2013.
31. Уемов, А.И. Аналогия в практике научного исследования. Из истории физико-математических наук. – М., 1970.
32. Макаров, Д.В. Идея преображения в русской духовной культуре. – М., 2009.
33. Рябов, А.А. Проблема преображения жизни в истории культуры России XVIII века: на материале творческого наследия святителя Тихона Задонского. – Великий Новгород, 2006.

Bibliography

1. Mikhel'son, O.K. Istoriya religiy i Novihy gumanizm M. Ehlade // Religiovedenie. – 2002. – № 4.
2. Shaposhnikov, L.E. Konservativizm, modernizm i novatorstvo v russkoy pravoslavnoy mihli XIX-XXI vekov. – SPb., 2006.
3. Shustrov, A.G. Ponimanie tvorchestva i kul'tur v vostochnokhristianskoy patristike. – M., 2011.
4. Morgachev, V.O. Isikhazm: kul'turnihy smihsl. – Rostov-na-Donu, 2002.
5. Burlaka, D.K. Vvedenie v bogoslovskuyu kul'turologiyu (opit postroeniya geneticheskoy ontologii i religioznoy aksiologii kul'tur) // Vestnik Russkoy Khristianskoy Gumanitarnoy akademii. – 2007. – SPb., 2007. – T. 8. Vihp. 2.
6. Feijter, I. The Art of Dialogue. Religion, Communication and Global Media Culture. – Berlin, 2007.
7. Guseynov, A.A. Dialog kul'tur: vozmozhnosti i predeli // Vopr. kul'turologii. – 2008. – № 9.
8. Zorina, E.V. Dialog konfessionalnoy i svetskoy dukhovnosti v kul'ture Rossii. – M., 2002.
9. Kovalchuk, O.V. Dialog svetskoy i religioznoy kul'tur / O.V. Kovalchuk, T.I. Lipich // Lichnost. Kul'tura. Obshchestvo. – 2006. – № 1 (33).
10. Kotelnikov, G.A. Konceptualniye modeli vzaimodeystviya svetskoy i religioznoy kul'tur / G.A. Kotelnikov, S.L. Lebedev // Socis. – 2004. – № 5.
11. Pismanik, M.G. Dialog svetskikh i religioznihk uchenihk // Religiovedenie. – 2006. – № 3.
12. Khabermas, Yu. Mezhd naturalizmom i religiey. – M., 2011.
13. Faerman, I.P. Socialno-kul'turniye proekti Yurga Khabermasa. – M., 1999.
14. Shtyokli, K. Postsekulyarnaya subyektivnost v zapadnoy filosofskoy diskussii i pravoslavnoe bogoslovie [Eh/r]. – R/d: <http://www.bogoslov.ru/text/863182.html>.
15. Novaya filosofskaya ehnciklopediya: v 4 t. – M., 2000. – T. 1.
16. Ehpshteyn, M. Russkaya kul'tura na rasputie // Zvezda. – 1999. – № 1.
17. Antonov, K.M. Filosofiya religii v russkoy metafizike XIX-XX vekov. – M., 2009.
18. Antonov, N.R. Russkie svetskie bogoslovii i ikh religiozno-obshchestvennoe mirosozercanie. – SPb., 1912. – T. 1.
19. Bihchikov, V.V. Ehstetika otcov Cerkvi. Apologetik. Blazhennihy Avgustin. – M., 1995.
20. Galakhov, I.I. Religiovedenie. – M., 2008.
21. Ermishin, O.T. Filosofiya religii: koncepcii religii v zarubezhnoy i russkoy filosofii. – M., 2009.
22. Kricheskiy, A.V. Uchenie Gegelya ob absolutnom dukhe kak spekulativnaya teologiya // Vopr. filosofii. – 1993. – № 5.
23. Kheggglund, B. Istoriya teologii. – SPb., 2001.
24. Shleyermakher, F.D. Rechi o religii k obrazovannim lyudyam ee prezirayuthim. Monologi. – SPb., 1994.
25. Veber, M. Izbranniye proizvedeniya. – M., 1990.
26. Sinelina, Yu.Yu. O kharaktere processa sekulyarizatsii v Rossii // Vopr. filosofii. – 2002. – № 12.
27. Milyukov, P.N. Ehnciklopediya russkoy pravoslavnoy kul'tur. – M., 2009.
28. Russkaya filosofiya vtoroy poloviny XVIII veka. – Sverdlovsk, 1990.
29. Ehpshteyn, M. Postateizm, ili Bednaya religiya // Otkryabr. – 1996. – № 9.
30. Ehpshteyn, M.N. Religiya posle ateizma. Noviye vozmozhnosti teologii. – M., 2013.
31. Uemov, A.I. Analogiya v praktike nauchnogo issledovaniya. Iz istorii fiziko-matematicheskikh nauk. – M., 1970.
32. Makarov, D.V. Ideya preobrazheniya v russkoy dukhovnoy kul'ture. – M., 2009.
33. Ryabov, A.A. Problema preobrazheniya zhizni v istorii kul'tur Rossii XVIII veka: na materiale tvorcheskogo naslediya svyatitelya Tikhona Zadonskogo. – Velikiy Novgorod, 2006.

Статья поступила в редакцию 20.01.14

УДК 008: 504.03

Apuhtina N.G., Biche-ool V.K. NATURAL RESOURCES, ENVIRONMENTAL PROBLEMS AND PROSPECTS OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT OF THE TAIMYR REGION. The article examines the state of nature management and industry of the Taimyr municipal area, and their prospects of sustainable development in the context of development of Russia with preservation of ethno-cultural peculiarities of the region.

Key words: Taimyr, nature management, minerals, biological resources, flora, fauna, ecology, sustainable development.

Н.Г. Апухтина, д-р философских наук, проф. каф. философских наук Челябинской гос. академии культуры и искусств, г. Челябинск, E-mail: kaf-fil@chga.ru; В.К. Биче-оол, канд. культурологии, доц. каф. социально-гуманитарных наук Уральского гос. университета физической культуры, г. Челябинск, E-mail: vladimir-bichel@rambler.ru

ПРИРОДНЫЕ РЕСУРСЫ, ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ ТАЙМЫРСКОГО РЕГИОНА

В данной статье рассматривается состояние природопользования и промышленности Таймырского муниципального района, а также перспективы их устойчивого развития в контексте развития России с сохранением этнокультурных особенностей региона.

Ключевые слова: Таймыр, природопользование, полезные ископаемые, биоресурсы, флора, фауна, экология, устойчивое развитие.

Таймыр – самый северный полуостров Азии, омываемый водами Карского моря и моря Лаптевых. Площадь его составляет 400 тысяч квадратных километров. Богатый природными ископаемыми, уникальной флорой и разнообразной фауной, полуостров начал осваиваться лишь в XVI веке, при царе Алексее Михайловиче Романове. Причинами столь позднего освоения были слаборазвитая инфраструктура (транспорт, связь), суровые климатические условия. Первыми европейцами, проложившими путь на Таймыр, стали русские купцы, ехавшие сюда за ценной пушницей. Но не только пушнина, ценные породы рыб и стада северных оленей составляли богатства полуострова.

В первой половине XX века на Таймыре началось интенсивное исследование залежей природных ископаемых с последующим их освоением. На территории Таймырского полуострова сосредоточены многочисленные залежи природного газа, нефти, каменного угля, натриевых солей, меди, никеля, апатитов, строительного песка, найдены железо, серебро, цинк, оптический кварц, пирротин (содержащий золото и платину), прочие полезные ископаемые. На Таймыре находятся крупнейшие в мире месторождения медно-никелевых руд, технических алмазов, редкоземельных металлов, апатит-магнетитовых руд с танталониобатами [1].

Оценка ресурсного потенциала Восточного Таймыра – стратегически важное направление развития региона, имеющее государственное значение, т.к. это единственный район с нефтеносностью в восточном секторе Российской Арктики. Хатангско-Вилуйская, Западно-Сибирская, Лено-Тунгусская провинции являются богатейшими нефтегазовыми областями. Ресурсы этих областей в сумме составляют 19,2 млрд. тонн условных углеводородов, или 34,4% всех ресурсов Красноярского края. Объем извлекаемых нефти и газа составляет соответственно 1,6 млрд. тонн и 11,3 трлн. м³. Месторождения по большей части расположены в труднодоступных местах, что и затрудняет добычу, располагаются в практически неосвоенных малозаселенных районах со слаборазвитой или отсутствующей инфраструктурой. Труднодоступность и низкая потребляемость за пределами городов этих видов сырья пока не позволяет вовлечь их в эксплуатацию.

В регионе необходимо создание нового центра нефтедобычи, который, помимо дополнительных экспортных возможностей, обеспечит занятость местного населения. Находясь на трассе Северного морского пути, центр создаст благоприятные возможности для транспортировки нефти, как в западном, так и в восточном направлении. Экономические расчеты показывают, что переход на собственные топливно-энергетические ресурсы является необходимым условием для освоения крупных и уникальных месторождений редких и благородных металлов, алмазов, имеющих в регионе. Решение проблемы обеспечения муниципального района собственными, более дешевыми топливно-энергетическими ресурсами, позволит осваивать месторождения твердых полезных ископаемых восточных районов Таймыра.

Наряду с этим Таймыр обладает уникальной флорой и фауной: на полуострове обитают 35 видов млекопитающих, 139 видов птиц и 29 видов рыб. Численность дикого северного оленя, обитающего на территории Таймыра, колеблется от 450 тыс. до 1000 тыс. голов [2].

Как уже отмечалось, дальнейшее освоение природных месторождений полезных ископаемых при учете требований экологической безопасности – одно из перспективных направлений развития территории муниципального района. Однако их активная разведка и добыча ведут к нарушению экологического баланса. Следовательно, неотъемлемой частью перспективного развития Таймырского Долгано-Ненецкого муниципального района является природоохранная деятельность.

Создание крупной металлургической и топливно-энергетической базы, развитие инфраструктуры на территории муниципального района негативно воздействовало и продолжает воздействовать на окружающую среду; за этот период накоплено и по сей день идет образование огромного количества отходов.

Яркий пример антропогенного воздействия на природу – деятельность предприятия ЗАО ГМК «Норильский никель». По данным, которые были опубликованы в сборнике «Россия в цифрах-2011», самым загрязненным промышленным городом России в 2010 г. признан северный город Норильск. Выбросы в атмосферу загрязняющих веществ (диоксид серы) промышленными предприятиями города составили 1 миллион 924 тысячи тонн. Это абсолютный рекорд среди других промышленных городов России [3, с. 159].

По данным «Федерального научного центра гигиены им. Ф.Ф. Эрисмана» Федеральной службы по надзору в сфере защиты прав потребителей и благополучия человека, превышение предельной допустимой концентрации в жилой зоне Норильского промышленного района и Таймырского района имеет следующие показатели (ПДК максимальная разовая / ПДК среднесуточная):

- фенол – 9, 2 / 2;
- диоксид азота – 5,2 / 1,3;
- диоксид серы – 17, 5 / 4,2;
- никель – 20 / 7, 5;
- медь – 17, 7 / 4;
- кобальт – 5, 8 / 3 [3, с. 160].

Анализ плана мероприятий по снижению выбросов, загрязняющих окружающую среду, 2008-2015 гг. ОАО ГМК «Норильский никель» показал, что природоохранные мероприятия не выполняются в намеченные сроки, перенесены на 2020 год.

Главной проблемой сегодня является наличие несанкционированных свалок твердых бытовых отходов в городских и сельских поселениях района. Все свалки твердых бытовых отходов, расположенные на территории поселений, не обустроены в со-

ответствии со строительными, природоохранными и санитарно-гигиеническими требованиями. Происходит загрязнение почвы ртутью в результате вывоза на полигоны твердых бытовых отходов и несанкционированные свалки ртутных ламп и приборов с ртутьсодержащими элементами. Наиболее распространенными загрязняющими веществами в поверхностных водах по-прежнему остаются нефтепродукты, аммонийный и нитритный азот, соединения металлов, серы.

Строительство заводов по утилизации и переработке твердых бытовых отходов в Дудинке и Хатанге предусмотрено в комплексной программе «Социально-экономическое развитие Таймырского Долгано-Ненецкого муниципального района на 2008-2017 годы». При этом проектная документация на строительство полигонов должна быть разработана с учетом классификации бытовых и промышленных отходов по степени опасности [1].

Решение проблем обращения с отходами производства и потребления – одно из приоритетных в охране окружающей среды и улучшения экологической обстановки на территории муниципального района.

Имея огромный сырьевой и промышленный потенциал, тем не менее, полуостров теряет территории, на которых аборигенное население активно вело свое хозяйство. В результате сократился ареал приоритетного природопользования и определен важнейший аспект – защиты исконной среды обитания, сохранения традиционного уклада жизни, занятий и промыслов коренных малочисленных народов. На сегодняшний день лишь около 20% коренного населения от общей численности малочисленных народов Таймыра, проживающих на территории муниципального района, сохранили традиционный кочевой и полукочевой образ жизни [4].

Таймырская природа стремится сохранить свою целостность, а человек, не имея возможности жить вне природы и не потреблять природу, постоянно нарушает эту целостность [5, с. 149]. По мнению философа Н.Г. Апухтиной, сегодня человечество вступило в фазу кризиса в своих отношениях с природой. Цивилизация живет в разрушающейся, гибнущей биосфере, и за периодом жесткого кризиса просматривается фаза катастрофы [6, с. 11]. Таким образом, главная цель развития Таймырского муниципального района – улучшение экологической обстановки и обеспечение экологической безопасности.

Распоряжением от 4 февраля 2009 года №132-р Правительство РФ утвердило концепцию устойчивого развития коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока России. Укрепление их социально-экономического и культурного потенциала связывается с решением следующих задач:

1. Сохранение исконной среды обитания и традиционного образа жизни малочисленных народов Севера.
2. Развитие и модернизация традиционной хозяйственной деятельности малочисленных народов Севера.
3. Повышение качества жизни малочисленных народов Севера до среднероссийского уровня.
4. Создание условий для улучшения демографических показателей малочисленных народов Севера.
5. Повышение доступа к образовательным услугам малочисленных народов Севера с учетом их этнокультурных особенностей.
6. Содействие развитию общин и других форм самоуправления малочисленных народов Севера.
7. Сохранение культурного наследия малочисленных народов Севера.

Концепция устойчивого развития состоит из 3 этапов.

На первом этапе (2009-2011 гг.) должен быть реализован комплекс мер по совершенствованию нормативной правовой базы в области защиты прав малочисленных народов Севера, в частности, обеспечение приоритетного доступа малочисленных народов к рыбопромысловым участкам и охотничьим угодьям, водным биологическим ресурсам, безвозмездного срочного пользования земельными участками для традиционного природопользования малочисленных народов Севера, утверждение перечня мест традиционного проживания и традиционной хозяйственной деятельности, разработка и утверждение методики расчета ущерба, наносимого исконной среде обитания малочисленных народов Севера хозяйствующими субъектами.

На втором этапе (2012-2015 гг.) предусматривается создание необходимых условий для занятости представителей малочисленных народов Севера в традиционных отраслях хозяйственной деятельности: этнотуризме, экотуризме, мониторинг

состояния окружающей природной среды в местах традиционного проживания. Итоги проведения этапа будут подведены в 2015 году, на мероприятиях Второго Международного десятилетия коренных народов мира.

Третий этап (2016-2025 гг.) предполагает формирование эффективных механизмов сохранения исконной среды обитания, завершение модернизации традиционной хозяйственной деятельности и всей социальной сферы (образование, здравоохранение, культура) в местах традиционного проживания и традиционной хозяйственной деятельности [7].

Рассмотренным проблемам в России уделяется большое внимание. Без экологической составляющей нельзя говорить о развитии региона и страны в целом. За последние годы приняты программные документы, в которых сформулированы экологические задачи: экологическая безопасность, рациональное природопользование, сохранение разнообразия природы, подъем и развитие экономики на основе наилучших доступных технологий, экологически безопасных для жизни граждан и др. Одним из основных направлений природоохранной политики является повышение экологической культуры населения, в том числе, предпринимателей, а также уровня личной ответственности каждого за состояние окружающей среды. Так, например, 14 ноября 2013 года в г. Челябинске проходил IV Международный экологический форум «Изменение климата и экология промышленного города». В его рамках проводился круглый стол

«Устойчивое развитие: миф или реальность?». Обсуждались вопросы стратегии устойчивого развития, модернизации экономики с учетом экологического фактора, устойчивого развития городов и сельских поселений, культурной политики как инструмента формирования экологической среды [8].

В регионе по-прежнему сохраняется ряд проблем: загрязнение водных ресурсов, атмосферного воздуха промышленными предприятиями и автотранспортом, рост образующихся отходов, возникновение несанкционированных свалок, негативное воздействие человека на природу. Очевидно, что устойчивое развитие – это сложный и долговременный процесс, который затронет все компоненты региональной системы. Его критериями должны стать обеспечение экономического роста; социальное развитие; эффективное решение проблем охраны окружающей среды; рациональное использование и воспроизводство природных ресурсов. Содержание данного процесса отражено в международном стандарте ГОСТ Р ИСО 26000:2012 «Руководство по социальной ответственности».

Индикатором устойчивого развития, его главным показателем, который характеризует изменение состояния экономики, социальной сферы и окружающей среды во времени, позволяет качественно-количественно анализировать и прогнозировать социально-эколого-экономическое состояние региона, выступает успешное решение охарактеризованных задач.

Библиографический список

1. Комплексная программа социально-экономического развития Таймырского Долгано-Ненецкого муниципального района на 2008 – 2017 годы [Э/р]. – Р/д.: <http://www.regionz.ru/index.php?ds=201345>
2. Бударгин, О.М. К открытой территориальной экономике Таймыра. – СПб., 2007.
3. Кузнецова, Е.Г. Человек и природа: региональный аспект // Таймырские чтения; науч. ред. Е.В. Майорова. – Норильск, 2013. – Ч. 2.
4. Арктика – мой дом. История. – М., 2011.
5. Апукhtина, Н.Г. От истоков к основаниям глобально-экологической культуры мышления. – Челябинск, 2006.
6. Апукhtина, Н.Г. Достижения отечественных философии и науки XX века как основания современной глобально-экологической парадигмы мышления. – Челябинск, 2000.
7. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 4 февраля 2009 г. № 132-р о Концепции устойчивого развития коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока Российской Федерации [Э/р]. – Р/д.: http://www.narodsevera.ru/.../files/77_koncepciq_1_rtf
8. Материалы IV Международного экологического форума «Изменение климата и экология промышленного города» 14 ноября 2013 г. – Челябинск, 2013.

Bibliography

1. Kompleksnaya programma socialjno-ehkonomicheskogo razvitiya Taymihrskogo Dolgano-Neneckogo municipaljnogo rayjona na 2008 – 2017 godih [Eh/r]. – R/d.: <http://www.regionz.ru/index.php?ds=201345>
2. Budargin, O.M. K otkrihtoy territorialjnoy ehkonomie Taymihra. – SPb., 2007.
3. Kuznecova, E.G. Chelovek i priroda: regionaljnihiy aspekt // Taymihrskie chteniya; nauch. red. E.V. Mayjorova. – Noriljsk, 2013. – Ch. 2.
4. Arktika – moy dom. Istoriya. – M., 2011.
5. Apukhtina, N.G. Ot istokov k osnovaniyam globaljno-ehkologicheskoy kuljturih mihshleniya. – Chelyabinsk, 2006.
6. Apukhtina, N.G. Dostizheniya otechestvennihk filosofii i nauki KhKh veka kak osnovaniya sovremennoj globaljno-ehkologicheskoy paradigmihi mihshleniya. – Chelyabinsk, 2000.
7. Rasporyazhenie Praviteljtva Rossijskoyj Federacii ot 4 fevralya 2009 g. № 132-r o Koncepcii ustoyjchivogo razvitiya korennihk malochislennihk narodov Severa, Sibiri i Daljnego Vostoka Rossijskoyj Federacii [Eh/r]. – R/d.: http://www.narodsevera.ru/.../files/77_koncepciq_1_rtf
8. Materialih IV Mezhdunarodnogo ehkologicheskogo foruma «Izmenenie klimata i ehkologiya promihshlennogo goroda» 14 noyabrya 2013 g. – Chelyabinsk, 2013.

Статья поступила в редакцию 20.01.14

Раздел 7

СОЦИОЛОГИЯ

Редактор раздела:

ЮРИЙ ЕФИМОВИЧ РАСТОВ – д-р социологических наук, профессор, действительный член Академии социальных наук, зам. председателя диссертационного совета по социологии при Алтайском Государственном университете (г. Барнаул)

УДК 316.37.2

Kostenko M.A. PROBLEMS OF DEVELOPMENT OF THE SOCIAL CARE SYSTEM FOR WOMEN AND CHILDREN LIVING WITH HIV, IN RUSSIAN FEDERATION REGIONS. The article points out and analyses the main stages of development of the social care system for women and children living with HIV in the Russian regions, it describes the process of social legitimization of social assistance in the practice of Russian social services, describes an efficient model of social assistance.

Key words: social care, women and children in a difficult life situation, women and children living with HIV, social assistance.

М.А. Костенко, канд. социол. наук, доц. Алтайского гос. университета, г. Барнаул, E-mail: kma-75@mail.ru

ПРОБЛЕМЫ СТАНОВЛЕНИЯ СИСТЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ ПОМОЩИ ЖЕНЩИНАМ И ДЕТЯМ, ЗАТРОНУТЫМ И/ИЛИ ЖИВУЩИМ С ВИЧ, В РЕГИОНАХ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

В статье выделяются и анализируются основные этапы развития системы социальной помощи женщинам и детям, затронутым ВИЧ в российских регионах, дается характеристика процесса социальной легитимизации социальной помощи в практике российских социальных служб, описывается эффективная модель социальной помощи.

Ключевые слова: социальная помощь, женщины и дети в трудной жизненной ситуации, женщины и дети, затронутые проблемой ВИЧ, социальная поддержка.

В условиях развития эпидемии ВИЧ-инфекции в России и неуклонного роста количества ВИЧ-инфицированных в 1995 году был принят закон о предупреждении распространения ВИЧ-инфекции (от 30.03.1995 №38-ФЗ), в котором зафиксированы права и основные гарантии государства на оказание помощи ВИЧ-инфицированным. Принятые впоследствии нормативные правовые акты, подробно регламентируют деятельность медицинских учреждений, работающих с ВИЧ-инфицированными пациентами. Однако, возрастающее количество ВИЧ-инфицированных беременных женщин и детей, особенно нуждающихся в поддержке и помощи, с очевидностью требовало активного вовлечения в процесс сопровождения социальных служб [1, с. 34].

Для улучшения ситуации по организации сопровождения женщин и детей, затронутых ВИЧ, необходим был инновационный стратегический подход, который предполагал:

- укрепление потенциала служб здравоохранения в вопросах профилактики передачи ВИЧ-инфекции от матери ребенку и оказание медицинской помощи ВИЧ+ беременным, матерям и детям по месту жительства;
- привлечение социальных служб для работы с социально-дезадаптированными беременными;
- укрепление взаимодействия медицинских и социальных служб по месту жительства для оказания комплексной медико-психолого-социальной помощи ВИЧ+ беременным, матерям и детям, затронутым проблемой ВИЧ/СПИД;
- поддержку инициатив ЛЖВ по созданию групп взаимопомощи для ВИЧ+ женщин с целью психологической адаптации в социуме [1, с. 127].

Нормативно-правовой основой его реализации стала действующая законодательная база. Так, к полномочиям органов

государственной власти субъекта РФ относится решение вопросов социальной поддержки и социального обслуживания граждан пожилого возраста и инвалидов, граждан, находящихся в трудной жизненной ситуации, а также детей-сирот, безнадзорных детей, детей, оставшихся без попечения родителей, семей, имеющих детей (в том числе многодетных семей, одиноких родителей). Таким образом, система социальной защиты населения предоставляла целевой группе определенные ресурсы на общих основаниях: меры социальной поддержки (социальные выплаты, компенсации и субсидии, льготы) и социальное обслуживание в специализированных учреждениях, но в силу определенных факторов (стигма, дискриминация, социальное капитализирование и др.) данные ресурсы были практически недоступны для целевой группы [2, с. 25].

Для снижения барьеров доступности помощи, а также выстраивания единой реабилитационной стратегии на уровне региона/муниципалитета в ряде субъектов РФ были разработаны и приняты межведомственные документы (в п.о., – здравоохранение и социальная защита), создающие условия для эффективного решения проблем целевой группы.

Как показывает анализ практики субъектов РФ, в основе организации работы по комплексному социальному сопровождению семей и детей, затронутых ВИЧ применяется стратегия профилактического сопровождения, которая нацелена на оказание помощи людям с множественными проблемами. Структурными единицами комплексной помощи являются:

- собственно работа с женщинами (беременными и родившими детей), затронутыми ВИЧ
- работа с детьми раннего возраста на основе концепции раннего вмешательства;

– работа с родственниками (и другими попечителями).

Как правило, порядок и условия предоставления комплексной помощи (закрепленные в нормативно-правовых документах) в общем плане выглядит следующим образом. ВИЧ-инфицированная беременная женщина, выявленная учреждениями здравоохранения (женская консультация, центр СПИД, родильный дом и др.), информируется медицинским специалистом о возможности обращения и получения помощи в учреждении социальной защиты (и других учреждениях и организациях) по месту жительства. При ее первичном обращении оформляется информированное согласие на социальное сопровождение (при отсутствии такого согласия ВИЧ-положительной беременной женщине предлагается информация об учреждениях, готовых оказать помощь в решении ее проблем, куда она может обратиться самостоятельно), заполняется социальная карта беременной.

Деятельность по комплексному сопровождению [2, с. 58], включает в себя:

- социальную помощь (содействие в оформлении документов, пособий, льгот, материальной помощи, оформлении опеки над несовершеннолетними, оформление детей в дошкольные учреждения, адвокация интересов детей и родителей и т.д.);
- медико-социальную помощь (постановка на учет в профильном учреждении, предоставление необходимых консультаций, медикаментов, обследований и т.д.);
- работу с детьми, в том числе с теми, которые уже есть в семье на момент беременности (оказание детям психологической помощи, решение проблем оздоровления, устройство в ДОО);
- помощь в социальной адаптации (психологическая помощь матери, содействие в трудоустройстве, помощь в обучении новой профессии и т.д.).

В качестве успешного опыта можно также рассматривать создание в социальных службах института «доверенных лиц» по социальному сопровождению ВИЧ-инфицированных беременных женщин и рожденных ими детей, которые по сути являются координатором помощи [3, с. 42]. Направляя клиентов в соответствующие службы, специалист служит связующим звеном между клиентами (и его «социальным адвокатом») и поставщиками услуг.

Результатами реализации данного подхода стали:

- создание условий предотвращения перинатальной передачи ВИЧ
- повышение качества социально-психологической помощи женщинам с детьми и беременным, затронутым ВИЧ;
- своевременное и в полном объеме получение мер социальной поддержки ВИЧ+ детьми;
- защита от дискриминации и социальная интеграция детей и подростков.

Таким образом, в целом нормативно-правовая база (в первую очередь – на федеральном уровне), отражающая вопросы работы с ВИЧ-положительными детьми и матерями, сформирована. В настоящее время принятые ранее документы уточняются методическими письмами и рекомендациями, приказами, раз-

рабатываемыми в основном Минздравом РФ, Республиканской детской клинической инфекционной больницей (которая создана как специализированный центр), Федеральным центром профилактики и борьбы со СПИД. Данные документы направлены, в первую очередь, – на организацию деятельности по профилактике перинатальной передачи ВИЧ от матери ребенку в соответствии с современными требованиями.

Вместе с тем, на региональном уровне за последние два года можно выделить следующие тенденции оптимизации нормативно-правовой базы по данному вопросу:

1.) принимаются документы (межведомственные приказы), направленные на усиление координации деятельности по оказанию помощи людям, затронутым ВИЧ, на оптимизацию межведомственного взаимодействия;

2.) принимаются нормативные правовые документы имеют своей целью создание в регионах модели комплексного социального сопровождения, включающего формирование, поддержание приверженности к АРВ-терапии и проч.;

3.) решение проблемы искусственных заменителей грудного молока для новорожденных, затронутых ВИЧ, не выделяется в самостоятельный механизм и рассматривается с общих подходов социальной помощи людям, находящимся в трудной жизненной ситуации.

Несмотря на достигнутый прогресс в изучаемых вопросах, наблюдается ряд проблемных пунктов, по которым необходимо продолжать исследовательскую и адвокационную работу в будущем.

В законодательстве РФ и субъектов РФ ряд важных определений явлений, детерминирующих сиротство в группе несовершеннолетних, затронутых ВИЧ, пока не имеет четких определений и критериев (например, «угроза жизни и здоровью», «ненадлежащее исполнение родительских прав и обязанностей»), вследствие чего важные для дальнейшей жизни ребенка решения могут приниматься специалистами субъективно. Сложности существуют также с основными терминами, обозначающими категории клиентов и семей социального обслуживания населения. Многие из них имеют достаточно расплывчатые формулировки, что в свою очередь, отражается в работе с этими семьями.

Не существует однозначных критериев для отнесения ребенка или семьи к той или иной группе риска, а также не существует единого для всех служб и ведомств алгоритма и инструментов оценки ситуации в семье. Также отсутствует формальное закрепление и расшифровка понятия «жестокое обращение с детьми» и его видов, а отдельные действия (бездействия) и проявления жестокости, которые описаны в рамках различных документов, не образуют единую систему защиты детей и не охватывают все проявления жестокого обращения, а стало быть и не реализуются в практике. В этой связи, представляется целесообразным формулировать новые задачи для адвокационной деятельности в перспективе как формирование единого нормативно-правового поля системы защиты детей в РФ.

Библиографический список

1. Cleaver, H., Unell, I., and Aldgate, J. Children's Needs-Parenting Capacity: The Impact of Parental Mental Illness, Problem Alcohol and Drug Use, and Domestic Violence on Children's Behaviour, London: The Stationery Office, 1999.
2. Борьсон, Б. Ранние отношения и развитие ребенка / Б. Борьсон, С. Бриттен, С. Довбня, Т. Морозова, К. Пакеринг. – СПб., 2009.
3. Костенко, М.А. Опыт работы служб субъектов Российской Федерации по оказанию помощи детям и подросткам в случаях жестокого обращения с ними и осуществлению реабилитационных мероприятий с детьми, пострадавшими от жестокого обращения. – М., 2011.

Bibliography

1. Cleaver, H., Unell, I., and Aldgate, J. Children's Needs-Parenting Capacity: The Impact of Parental Mental Illness, Problem Alcohol and Drug Use, and Domestic Violence on Children's Behaviour, London: The Stationery Office, 1999.
2. Borjeson, B. Rannie otnosheniya i razvitie rebenka / B. Borjeson, S. Britten, S. Dovbnya, T. Morozova, K. Pakering. – SPb., 2009.
3. Kostenko, M.A. Opiht rabotih sluzhb subjektov Rossijskoj Federacii po okazaniyu pomothi detyam i podrostkam v sluchayakh zhestokogo obratneniya s nimi i osushchestvleniyu reabilitacionnykh meropriyatij s detmi, postradavshimi ot zhestokogo obratneniya. – M., 2011.

Статья поступила в редакцию 12.01.14

УДК 316 (571.150)

Sinogeykin A.A. CONTEMPORARY REALITIES OF SOCIAL SECURITY IN REGIONAL SOCIETY: PROBLEM OF TERRORISM (ON THE MATERIALS OF SOCIOLOGICAL INVESTIGATION). Sociological study on problems of social security of regional societies requires concrete use of the concept considering all diversity of its manifestations. This article discusses one of the most actual problems of our time – terrorism. Results of selective survey of Altai population are presented.

Key words: social security, regional society, regional security, security, threat, terrorism, anti-terrorism.

А.А. Синогейкин, аспирант каф. психологии коммуникаций и психотехнологий АлтГУ,
г. Барнаул, E-mail: updmak@rambler.ru

СОВРЕМЕННЫЕ РЕАЛИИ СОЦИАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ РЕГИОНАЛЬНОГО СОЦИУМА: ПРОБЛЕМА ТЕРРОРИЗМА (ПО МАТЕРИАЛАМ СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ)

В социологическом изучении проблем социальной безопасности региональных социумов целесообразно применять понятие социальной безопасности конкретно, с учетом многообразия ее проявлений. В статье рассматривается одна из самых актуальных проблем современности – терроризм. Представлены результаты выборочного опроса населения Алтайского края.

Ключевые слова: социальная безопасность, региональная безопасность, региональный социум, безопасность, угроза, терроризм, антитеррористическая деятельность.

Разработка концепции социальной безопасности, политики и стратегии ее осуществления должна опираться на четкие представления об опасностях и угрозах, с которыми она призвана иметь дело. В этих условиях важнейшим сектором становится социальная безопасность общества, которая не только пронизывает остальные виды безопасности, но и имеет свои, четко очерченные границы. При этом социальную безопасность нельзя понимать как защиту существующих социальных институтов и структур.

Как отмечают Н.П. Ващекин, М.И. Дзлиев, А.Д. Урсул [1, с. 109], причиной многих межнациональных и групповых конфликтов являются устаревшие формы общественных отношений, идеологические штампы и психологические стереотипы. Современное видение концепции социальной безопасности предполагает активное стимулирование и модернизацию социальных структур и институтов, приспособление их к новым социальным реалиям жизни.

Переход российской общества к качественно иному социально-политическому и социально-экономическому укладу привел к тому, что произошло снижение уровня защищенности всей социальной системы, а также отдельных ее структурных частей, общностей, социальных групп, личности перед лицом воздействия внутренних и внешних угроз, вызовов и опасностей современного мира. Для современного состояния российского общества безопасность выступает в качестве определяющего фактора в сохранении и устойчивом функционировании всей социальной системы и ее структурных составляющих.

Социальная безопасность регионального социума – это состояние исторически сложившегося социокультурного общества, способного выстроить свои отношения таким образом, чтобы они не разрушали и его устройства, и социального положения индивида. Индивидуальная безопасность – это состояние индивида, удовлетворенного своим положением в обществе. При этом положение индивида рассматривается как совокупность необходимых для индивида условий жизни, выражающих одновременно и потребности регионального социума, и потребности самого индивида. Тем самым социальная безопасность регионального социума – понятие, которое характеризует социальный порядок, систему необходимых обществу социальных положений и систему социальной защиты [2, с. 213].

Необходимо отметить, что социологические исследования по теме «Социальная безопасность в современном российском регионе» проводятся факультетом социологии Алтайского государственного университета не один год. Исследовательская практика (С. Максимова, О. Ноянзина, Н. Гончарова, Д. Омельченко) показывает, что состояние безопасности региона определяется, во-первых, существующими угрозами социальной безопасности общероссийского масштаба, в целом типичными для всех субъектов Российской Федерации, во-вторых, уникальной структурой угроз социальной безопасности конкретного региона, обусловленных его геополитическим и социально-экономическим положением [2, с. 209].

В ноябре 2009 – феврале 2010 года исследовательским коллективом факультета социологии Алтайского государственного университета проведено комплексное социологическое исследование, одной из целей которого являлась оценка социального риска проявления девиаций в виде ксенофобии, экстремистских и националистических настроений среди населения России. Стратегия исследования базировалась на социально-экономическом обследовании домохозяйств шести регионов

Российской Федерации (Алтайский край, Красноярский край, Ставропольский край, Новосибирская область, Калининградская область, Республика Бурятия). Согласно результатам исследования, проблема распространения терроризма и экстремизма в Алтайском крае занимала пятое место в рейтинге угроз безопасности российского общества [3, с. 212].

Проблема безопасности в аспекте противодействия терроризму и предотвращения террористических угроз приобретает в современных условиях для регионов России первостепенное значение. В связи с постоянным наличием террористической проблематики, принципиально иными стали угрозы национальной, общественной и личной безопасности и, соответственно, задачи по их своевременному выявлению, профилактике, предупреждению и, в конечном итоге, эффективному реагированию.

Автором в 2004, 2009, 2012 годах исследована проблема терроризма с точки зрения социальной безопасности населения региона и антитерроризма. Проведено трёхэтапное исследование на тему «Отношение населения Алтайского края к проблеме терроризма и антитеррористической деятельности государства» (2004 г. (n = 315 респондентов); 2009 г. (n = 609); 2012 г. (n = 602)).

Согласно результатам исследования проблема терроризма занимает: самое важное место у 5.8% респондентов (2004 г.), 4.3% (2009 г.), 5.1% (2012 г.); одно из самых важных мест у 31.3% респондентов (2004 г.), 20.3% (2009 г.), 27.5% (2012 г.); такое же место, как и целый ряд других проблем 41.6% (2004 г.), 36.7% (2009 г.), 38.1% (2012 г.); далеко не самое важное место 18.7% (2004 г.), 26.0% (2009 г.), 22.4% (2012 г.).

Сообщения о трагических событиях вызывают сходные чувства у граждан – в первую очередь, чувства страха, тревоги, беспокойства за себя и близких. В ходе исследования выявлена степень эмоционального состояния населения в связи с актами террора. Испытывают устойчивые отрицательные или негативные эмоции 17.8% респондентов (2004 г.), 7.6% (2009 г.), 12.4% (2012 г.); испытывают отрицательные и негативные эмоции, но общее настроение остается в норме 64.1% (2004 г.), 75.9% (2009 г.), 70.4% (2012 г.); общее настроение и эмоциональное равновесие не меняется у 15.6% (2004 г.), 8.9% (2009 г.), 12.1% (2012 г.).

Своё психо-соматическое состояние в связи с актами террора респонденты характеризуют следующим образом: испытывают физическое недомогание (бессонница, слабость, низкая работоспособность и т.д.) 10.8% (2004 г.), 3.2% (2009 г.), 4.8% (2012 г.); испытывают физическое незначительное недомогание, быстро восстанавливаясь 25.7% (2004 г.), 34.7% (2009 г.), 29.5% (2012 г.); на состояние здоровья акты террора не влияют 60.3% (2004 г.), 55.1% (2009 г.), 63.2% (2012 г.).

В России уже давно возникла необходимость в разработке комплекса мер психологической и психиатрической помощи всему населению, а не только непосредственно пострадавшим во время локальных террористических актов. Население нужно обучать навыкам общения (проводить тренинги) которые смогут им пригодиться в стрессовых и экстремальных ситуациях.

Группа вопросов исследования была посвящена проверке гипотезы о дифференциации в общественном сознании населения региона оценок качества борьбы российских силовых структур с терроризмом. В таблице 1 подведены итоги оценки работы силовых структур по обеспечению условий безопасной жизнедеятельности населения Алтайского края.

Таблица 1

Оценка работы силовых структур по обеспечению условий безопасной жизнедеятельности населения Алтайского края
(в % к числу ответивших в каждой группе).

	Неуд.			Уд.			Хорошо		
	2004	2009	2012	2004	2009	2012	2004	2009	2012
Федеральная служба безопасности	35.9	10.7	8.1	30.8	36.1	33.7	15.2	32.9	38.5
Министерство внутренних дел	38.7	17.1	29.6	36.5	41.1	38.2	14.3	28.5	20.4
Министерство обороны	34.9	5.7	16.2	35.7	34.2	37.9	14.9	31.0	29.2
Министерство по чрезвычайным ситуациям	22.9	4.9	2.3	31.1	25.3	21.5	34.9	54.4	71.3

На вопрос, «Какой оценки заслуживает политика государства по координации деятельности силовых структур, в целях борьбы с терроризмом?», ответы респондентов распределились следующим образом: неудовлетворительной 47.9% (2004 г.), 13.3% (2009 г.), 29.8% (2012 г.); удовлетворительной 34.9% (2004 г.), 38% (2009 г.), 40.1% (2012 г.); хорошей 9.2% (2004 г.), 27.2% (2009 г.), 21.6% (2012 г.).

Успешная борьба с терроризмом в современной России принципиально невозможна без учета отношения к нему всего населения, без выявления мнений основных социальных групп о степени террористических угроз и мере решенности задач антитеррористической деятельности, без формирования адекватных социальной реальности представлений россиян о терроризме и антитеррористической деятельности.

На вопрос, «Готовы ли Вы оказать содействие административным и силовым государственным структурам в осуществлении антитеррористической деятельности?», были получены следующие ответы: да, в случае реальной угрозы 8.3% (2004 г.), 11.5% (2009 г.), 9.2% (2012 г.); да, я обязан/обязана это делать 4.6% (2004 г.), 3.7% (2009 г.), 5.1% (2012 г.); нет, это обязанность силовых структур 84% (2004 г.), 80.3% (2009 г.), 79.5% (2012 г.).

Проблема терроризма является не только сферой приложения усилий государственных институтов и силовых структур,

но и острейшим хроническим социальным фактором, влияющим на жизнедеятельность индивидов, социальных групп, слоев, социумов регионов, общества в целом.

В настоящее время у ученых и государственных деятелей уже нет иллюзий относительно человеческого общества, как общества, способного существовать без преступности и терроризма, других негативных явлений. Поэтому реальное решение проблемы лежит в области государственного и общественного контроля над терроризмом, реальном разрешении причин его сформировавшихся.

Социологические исследования общественного мнения после «резонансных террористических актов», по мере снижения «аффективной» составляющей в оценках респондентов, необходимо проводить в обязательном порядке. Причем делать это максимально масштабно, преследуя тем самым задачу, не только оценки масштабности и чувствительности резонансных ментальных, социальных и социально-психологических «террористических волн», но и главную цель – формирование широкой по охвату и глубокой по пониманию социальной антитеррористической поддержки российского общества. Подобная практика будет содействовать формированию действительно эффективной антитеррористической политики, как на общероссийском, так и конкретно региональном уровнях.

Библиографический список

1. Ващекин, Н.П. Экономическая и социальная безопасность в России / Н.П. Ващекин, М.И. Дзлиев, А.Д. Урсул. – М., 1999.
2. Ноянзина, О.Е. К концептуализации понятия «социальная безопасность региональных социумов» // Известия Алт. гос. ун-та. – 2013. – № 2/1.
3. Максимова, С.Г. Особенности восприятия риска в структуре оценки личной и социальной безопасности / С.Г., Максимова, Н.П. Гончарова, О.Е. Ноянзина // Известия Алт. гос. ун-та. – 2012. – № 2/1.

Bibliography

1. Vathekin, N.P. Ekonomicheskaya i social'naya bezopasnost' v Rossii / N.P. Vathekin, M.I. Dzliev, A.D. Ursul. – M., 1999.
2. Noyanzina, O.E. K konceptualizacii ponyatiya «social'naya bezopasnost' regionalnykh sociumov» // Izvestiya Alt. gos. un-ta. – 2013. – № 2/1.
3. Maksimova, S.G. Osobennosti vospriyatiya riska v strukture ocenki lichnoy i social'noy bezopasnosti / S.G., Maksimova, N.P. Goncharova, O.E. Noyanzina // Izvestiya Alt. gos. un-ta. – 2012. – № 2/1.

Статья поступила в редакцию 16.01.14

УДК 616.89-008.441.44 (470)

Cherepanova M.I. THE STRATEGICAL AND TAKTICAL DIRECTIONS OF WARNING SUICIDAL RISK IN MODERN RUSSIAN SOCIETY. He article is devoted to the problems of warning suicidal risk of population in society of Russia. The author define social preventions conditions and factors social regulation of increasing suicidal risk. The article includese analyse different directions warning suicidal risk in context of strategical and tactical management. It can be interesting of use for sociology of risk and sociology of deviations.

Key words: strategical management, tactical management, suicidal risk, warning suicidal risk, society of risk, social-risk practice, social surroundings of risk, social conditions and factors prevention of risk.

М.И. Черепанова, докторант АлтГУ, г. Барнаул, E-mail: cher_@mail.ru

К ВОПРОСУ О СТРАТЕГИИ И ТАКТИКЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ СУИЦИДАЛЬНЫХ РИСКОВ В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ ОБЩЕСТВЕ

Статья посвящена проблемам профилактики и преодоления суицидальных рисков среди населения современного российского общества. Автор описывает стратегические и тактические подходы к преодолению суицидальных рисков. Статья включает анализ существующих направлений превенции, в контексте социального управления. Данная статья представляет научный интерес для специалистов в области социологии риска, а также социологии девиаций.

Ключевые слова: стратегический менеджмент, тактический менеджмент, суицидальный риск, преодоление суицидального риска, общество риска, социальные рискованные практики, социальные условия и факторы профилактики риска.

В соответствии с прогнозом ВОЗ, в 2020 году, приблизительно, 1,53 миллиона людей во всем мире погибнут по причине самоубийства, и в 10-20 раз большее их число совершит суицидальные попытки. В среднем, получается одна смерть каждые 20 секунд и одна попытка каждые 1-2 секунды [1]. В России ежегодно погибает от самоубийств в среднем около 40 тыс. людей, максимальная смертность наблюдалась в 1996 г.-57812 человек. В 2012 году от суицида погибло 29735 человек [2]. Все это свидетельствует о крайней необходимости совершенствования превентивной деятельности, включения ее в систему национальной безопасности населения, акцентирования ее как важного компонента социальной политики в целом. Необходимо повысить уровень актуальности превенции суицидальных рисков, за счет создания и ускорения планирования национальной программы противодействия суицидам, интегрировать ее в национальную стратегию сохранения социального здоровья населения. Для этого требуется постоянная оценка и прогноз суицидальных рисков в стране и ее отдельных территориях; внедрение стратегических программ превенции и постоянный мониторинг их эффективности.

В процессе формирования новой системы профилактики самоубийств важно выделить стратегический и тактические уровни ее менеджмента. Один из важных стратегических принципов должен заключаться в наличии всестороннего, комплексного, междисциплинарного анализа данного феномена. Превенция должна объединить важные стороны бытия человека и сферы общества. В российском обществе важно формировать национальную превентивную стратегию и политику, учитывающую специфику российского общества, его экономические, социальные, психологические, культуральные особенности, как в стране в целом, так и ее отдельных регионах, где размах вариаций специфики воспроизводства суицидальных рисков достаточно широк. Учет опасности воспроизводства суицидальных рисков должен быть включен в общую оценку перспектив и прогнозов социального здоровья. Принимая во внимание социальную обусловленность суицидальных рисков в стране, необходимо развивать систему противодействия относительно специфических суицидоопасных ситуаций и факторов, характеризующих тот или иной регион. Так, например, для Приволжского, Сибирского федеральных округов, где ежегодно за последние 10 лет отмечается максимальное число самоубийств в России, основным стратегическим направлением превенции самоубийств, должно стать преодоление бедности, как основного источника развертывания девиаций, в том числе аутоагрессивных ее тенденций. Повышение социально-экономического благополучия, сокращение имущественного расслоения, которое в России достигло в 2012 г. 123, при том, что социальный хаос начинается при значительно меньших его значениях, будет способствовать снижению аномийного потенциала [3]. Доказано, что уровень дифференциации доходов является чувствительным барометром в контексте суицидальных рисков.

Социальный контроль над безработицей в большинстве регионов России, в частности ее северных, восточных регионах, призван стать второй важной составляющей противодействия суицидальным рискам. Важно учитывать драматическую закономерность, выявленную учеными о том, что рост безработицы в регионе на 1% , увеличивает рост самоубийств на 4% [4]. При создании национальной стратегии превенции суицидов, важно учитывать региональный вектор воспроизводства суицидальных рисков, который отражает рост суицидов с юга на север, а также с запада на восток, то есть в северных и восточных территориях России анитсуицидальная социальная политика должна иметь особую активность, усиленный характер. Следующим стратегическим направлением должна стать система противодействия алкоголизму, наркомании, как важной альтернативы «российского суицидального синдрома». При этом нужно вводить инновационные формы работы с алкоголезависимыми, учитывающие социальные, психологические, культуральные, мотивационные аспекты злоупотребления алкоголем в том или ином регионе. Формирование политики самосохранительного поведения, не только соматического, но и главным образом психического здоровья, также призвано снизить суицидальный риск.

Доступность, качественная психологическая помощь населению, наличие личных, семейных психологов должно стать нормой общества, как это давно реализовано в зарубежных, в частности Европейских странах, США. Значимой для общества, должна стать профилактика здоровья, здорового образа жизни, с акцентом на максимальное сохранения здоровья, жизни, как главного потенциала каждого человека. При этом важно изучать, ассимилировать в общество традиции самосохранительного поведения населения в таких республиках, как Ингушетия, Дагестан, Чечня, где от самоубийств погибает от 0 до 2 человек в год. Для сравнения, в Алтайском крае в 2012 г. погибло 807 человек [2].

Оптимизация системы здравоохранения в контексте профилактики суицидальных рисков требует повышения эффективности диагностики суицидоопасных психических и физических заболеваний, алкоголизма, наркомании, прогнозов и консультативной помощи по преодолению психосоциальных факторов стресса. Перспективы системы здравоохранения должны быть направлены на оптимизацию системы лечения и последующей реабилитации лиц, находящихся в широком диапазоне кризисных состояний. Важно использовать мировоззренческий потенциал религиозного воспитания, в частности православного, использовать преимущества православной психологии, которая формирует у личности мощные антисуицидальные барьеры, учит воспринимать трудности жизни со смирением, умением находить эффективные выходы из жизненных затруднений и тупиков. Важно возродить нравственный пласт воспитания, формировать такие качества, как неравнодушие, доброжелательность, желание прийти на помощь другому.

В структуре воспитания личности, нужно акцентировать усилия по невилированию черствости по отношению к ближнему, агрессии, апатии, пассивности в решении важных, но сложных жизненных проблем. В контексте формирования системы ценностей, важное место должны занять альтруистические ценности, ответственность, забота о ближних, особенно нуждающихся в помощи. У молодежи необходимо формирование культуры достоинства, взамен широко распространенной в современное время культуры все увеличивающегося потребления. Широко известен в суицидологии тот факт, что чрезмерная зависимость от потребления формирует антидуховность, которая в свою очередь становится источником опустошения, исчезновения смыслов жизни. В связи с этим экзистенциальный вакуум растет суицидальная активность населения в благополучных в материальном плане странах. Существенным направлением превентивной деятельности должна стать политика, направленная на укрепление института семьи и родительства. Известно, что зрелая семья выполняет значительные протективные, рекреативные защитные функции для личности, особенно находящейся в ситуации жизненного тупика. В ситуации суицидального риска, она может стать подчас единственным спасительным барьером, если оптимально выполняет свои социализирующие функции.

В связи с тем, что росту суицидов способствует процесс социальной атомизации, важно разрабатывать систему поддержки личности для преодоления чувства одиночества. Обучение навыкам эффективной коммуникации, создание разнообразных групп взаимопомощи, как с социальной, так и психологической направленностью. Важно способствовать уменьшению одиночества за счет ассимиляции личности в группы, имеющие общность целей и интересов. Одним из направлений стратегического планирования превенции суицидов должно стать формирование в обществе новой позиции по отношению к суицидентам, преодоление социальной стигматизации, с которой сталкивается и ближайшее окружение суицидента. Необходимо создать адекватную систему просвещения относительно суицидальных рисков, призванную помочь людям распознать, прогнозировать и способствовать предупреждению суицидов в окружающей их среде. Важно осуществлять преемственность в творческом использовании не только проектов ВОЗ по преодолению самоубийств, но и в возрождении отечественных образцов системы профилактики, которая во многом была утрачена в 90-е годы кризисного развития общества. Использовать опыт нацио-

нальных программ суицидальной превенции таких стран, как Швеция, США и др., а также внедрить, разработанные ВОЗ, но с поправками на российские национальные особенности, документальные алгоритмы по предотвращению самоубийств в психиатрических учреждениях и больницах общего профиля, школах и исправительных учреждениях, для лиц, переживших суицид (т.е. тех, кто стал его свидетелем), а также рекомендации по освещению самоубийств в средствах массовой информации [5].

В контексте стратегического видения по контролю над суицидальными рисками представляется целесообразным выделение категорий населения, характеризующихся повышенной суицидальностью, среди которых в современном российском обществе традиционно выделяют бедных, безработных, лиц, находящихся в местах лишения свободы, лиц, подвергающихся семейному насилию, инвалидов, лиц, находящихся в условиях постоянного психосоциального стресса и т.п. Региональные центры по исследованию и профилактики суицидов во многих странах, ориентируются именно на подобные группы населения. При этом реализуется трехфакторная модель профилактики-определение группы риска; диагностика и необходимое лечение; реабилитация и помощь в дальнейшей долгосрочной адаптации. Тактики СМИ, контексте освещения данной социально значимой проблемы современного общества могут или ухудшать ситуацию либо способствовать ее оптимизации, поэтому необходимо грамотное профессиональное информирование населения, включающее ажитированность, провокативный характер и т.п.

С другой стороны, СМИ должны показывать образцы позитивного разрешения жизненных проблем, усиливать чувство реализма и оптимизма в отношении к жизненным лишениям, тупиковым ситуациям и т.п., особенно у молодого населения. Важно формировать с помощью СМИ общественное мнение, направленное на неприятие аутоагрессивных форм поведения, моду на здоровый образ жизни, умение быть счастливым при любых жизненных ситуациях. Тенденция замалчивать данную «неудобную тему», желание скрыть реальные факты, снизить степень актуальности проблемы может усугублять проблему профилактики суицидальных форм поведения. Тактический менеджмент по управлению суицидальными рисками необходимо сосредоточить на формировании широкого комплекса антисуицидальных барьеров для личности, формировать систему их пропаганды. Так, А.Г. Амбрумова, Л.И. Постовалова выделяют следующие защитные компоненты: выраженная эмоциональная привязанность; родственные обязанности; чувство долга, понятие о чести; зависимость от общественного мнения (в том случае, если общественные нормы не допускают суицида); наличие планов, определяющих цель в жизни; внимание к собственному здоровью; представление о неиспользованных возможностях; наличие эстетических критериев мышления; экзистенциальное осмысление конфликта [6].

Поственция суицидального риска в современном российском обществе требует особого внимания, в силу ее недостаточного характера, несоответствия потребностям общества. Особенно актуализируется роль поственции в связи с переориентацией мнения о патопсихологической основе суицидального поведения. В современное время доказано, что лишь четверть процентов суицидентов с законченным суицидом страдает психическим заболеванием. Растет доля непатологических самоубийств. В связи с этим, важно оптимизировать систему психокоррекционной поддержки личности, направленную на преодоление психологических, экономических, социальных, медицинских факторов, стимулирующих суицидальную активность человека. При этом важно формировать дифференцированный подход к каждому конкретному суициденту.

В целом, коррекция должна быть направлена на преодоление суицидальных установок, оптимизацию социально-психологического потенциала личности, повышение способности к самоконтролю, повышение общей адаптивности личности, обучению навыков решения проблем и т.п. Подобная коррекция должна носить долгосрочный характер и быть направленной в первую очередь на снижение вероятности рецидивов суицидальных попыток. В процессе такой коррекции важно исключать неадаптивные установки и акцентировать оказание помощи личности по формированию жизнеутверждающих, рациональных, оптимистичных, антисуицидальных установок. Данный этап коррекции основан не только на результатах психологического консультирования, но главным образом на проведении разнообразных тренингов, моделирующих групповой процесс принятия реалистичных жизненных решений, апробирование сформированных навыков самоконтроля и саморегуляции. При этом используются современные групповые формы психокоррекционной работы, такие как психодрама, гештальтпсихология, экзистенциальный тренинг и т.п.

Важнейшим принципом подобной коррекционной работы является ее пролонгированный характер, главная цель которого – повышение социально-психологической адаптированности личности, преодоление последующих рецидивов суицидального поведения. С этой целью суицидентам помогают в формировании новых поведенческих стереотипов в ситуациях будущих жизненных затруднений. Поственная психокоррекция увеличивает свою эффективность в комплексе с социальной поддержкой, медицинско-психологической реабилитацией. Главным ее итогом должно стать улучшение качества жизни личности. Подводя итоги анализа проблем превенции суицидальных рисков в современном российском обществе, необходимо констатировать, что оптимальное сочетание стратегии и тактики минимизации суицидального поведения на всех уровнях функционирования общества позволит значительно снизить суицидоопасную ситуацию в стране и ее регионах.

Библиографический список

1. Официальный сайт ВОЗ. – Suicid prevention [Э/р]. – Р/д: <http://www.iasp.info/>
2. Официальный сайт Госкомстата [Э/р]. – Р/д: www.gks.ru/
3. Петрова, Е.С. Социально-экономическая роль государства по преодолению бедности в Российской Федерации: дис. ... канд. социол. наук. – М., 2009.
4. Jarosz, M. Suicide as an indicator of disintegration of the Polish society // Polish Sociological Review. – 1999. – № 3.
5. Зотов, М.В. Суицидальное поведение: механизмы развития, диагностика, коррекция. – М., 2006.
6. Амбрумова, А.Г. Семейная диагностика и профилактика суицидального поведения / А.Г. Амбрумова, Л.И. Постовалова. – М., 2004.

Bibliography

1. Oficialjnijhij sayjt VOZ. – Suicid prevention [Eh/r]. – R/d: <http://www.iasp.info/>
2. Oficialjnijhij sayjt Goskomstata [Eh/r]. – R/d: www.gks.ru/
3. Petrova, E.S. Socialjno-ehkonomicheskaya rolj gosudarstva po preodoleniyu bednosti v Rossijskoj Federacii: dis. ... kand. sociol. nauk. – M., 2009.
4. Jarosz, M. Suicide as an indicator of disintegration of the Polish society // Polish Sociological Review. – 1999. – № 3.
5. Zotov, M.V. Suicidalnoe povedenie: mekhanizmi razvitiya, diagnostika, korrekciya. – M., 2006.
6. Ambrumova, A.G. Semeynaya diagnostika i profilaktika suicidalnogo povedeniya / A.G. Ambrumova, L.I. Postovalova. – M., 2004.

Статья поступила в редакцию 16.01.14

Раздел 8

МЕДИЦИНА

Редактор раздела:

МАРИНА ГЕННАДЬЕВНА ЧУХРОВА – доктор медицинских наук, профессор, Новосибирский государственный университет (г. Новосибирск)

УДК 613.2

Sazonova O.V., Gorbachev D.O., Borodina L.M. NUTRITIONAL ASSESSMENT OF THE POPULATION OF LARGE INDUSTRIAL REGION (SAMARA REGION). In work presents data on dietary intake of the population of the Samara region, a detailed analysis of consumption of basic food groups identified at-risk populations for the development of cardiovascular disease, obesity, diabetes, and malignancies based on an analysis of the nutritional status. The study recommends on optimization of supply of certain population groups most at risk in the development of nutrition-related diseases.

Key words: nutrition, nutritional status, proteins, fats, carbohydrates, food.

О.В. Сазонова, д-р мед. наук, доц., директор НИИ гигиены и экологии человека Самарского гос. медицинского университета, г. Самара, E-mail: ov_2004@mail.ru;

Д.О. Горбачев, канд. мед. наук, доц. каф. общей гигиены Самарского гос. медицинского университета, г. Самара, E-mail: Dmitry-426@rambler.ru; **Л.М. Бородина**, канд. мед. наук, зав. лабораторией НИИ гигиены и экологии человека Самарского гос. медицинского университета, г. Самара, E-mail: smlm@mail.ru

ОЦЕНКА ПИТАНИЯ НАСЕЛЕНИЯ КРУПНОГО ПРОМЫШЛЕННОГО РЕГИОНА (НА ПРИМЕРЕ САМАРСКОЙ ОБЛАСТИ)

В работе представлены данные фактического питания населения Самарской области, проведен детальный анализ потребления основных групп продуктов питания, определены группы риска среди населения по развитию сердечно-сосудистых заболеваний, ожирения, диабета, а также злокачественных новообразований на основе анализа пищевого статуса. По результатам исследования даны рекомендации по оптимизации питания отдельных категорий населения, подверженных наибольшему риску в развитии алиментарно-обусловленных заболеваний.

Ключевые слова: питание, пищевой статус, белки, жиры, углеводы, продукты питания.

Питание является одним из важнейших факторов, определяющих здоровье населения. Правильное питание обеспечивает нормальный рост и развитие детей, способствует профилактике заболеваний, продлению жизни, повышению работоспособности и создает условия для адекватной адаптации их к окружающей среде [1, с. 288].

Оценка питания населения Самарской области проведена на основе анализа официальных статистических данных о потреблении пищевых продуктов.

Исследование фактического питания выполнено на различных выборках взрослого населения (студенты младших и старших курсов, работающее население, всего – более 4 тыс. человек) с использованием частотного метода, в том числе, с количественной оценкой потребления пищи. Для оценки пищевого статуса измеряли массу тела и рост обследуемых, на основании чего рассчитывали величину индекса массы тела (ИМТ) [2].

Статистическая обработка результатов исследования проводилась методами вариационной статистики, корреляционного анализа с использованием пакета статистических программ «Statistica», Microsoft Excel (2007), SPSS 11.5.

Анализ демографических показателей свидетельствует, что Самарская область характеризуется более низкой, чем в среднем по России, ожидаемой продолжительностью жизни (68,2 года против 68,7 для всего населения), является одним из регионов Российской Федерации, имеющих высокую частоту заболеваний сердечно-сосудистой (ССЗ) и эндокринной системы, злокаче-

ственных новообразований, причины которых в значительной степени обусловлены нарушениями питания. В структуре фактического питания населения Самарской области наблюдается рост потребления фруктов и ягод (в 2,3 раза), мясо-, молокопродуктов (в 1,4 и 1,2 раза соответственно) и рыбы (в 1,5 раза), в целом оно не соответствует современным принципам построения оптимальных рационов. Самарскую область отличают более низкие, чем в среднем по России, величины потребления большинства основных групп пищевых продуктов: наиболее значимые отличия от рекомендуемых величин относятся к потреблению картофеля (-45%), овощей (-36%) фруктов (-35%), молока и молочные продукты (-24%).

Анализ данных о потреблении основных групп пищевых продуктов населением субъектов Приволжского федерального округа, показал, что в Самарской области по сравнению с другими 13-тью субъектами отмечается меньше потребления продуктов растительного происхождения.

По потреблению молока Самарская область уступает Саратовской, Республике Башкортостан, Чувашской Республики, Пензенской области. Потребление рыбы населением также меньше на 19%, чем в Саратовской области.

Соотношение основных пищевых веществ в рационе питания населения Самарской области свидетельствует о негативных тенденциях, выражающихся, главным образом, значительным ростом потребления жира (более 38% от общей калорийности рациона в 2013 году по сравнению с 31% в 2000 г.).

Одновременно несколько возросло потребление белка и значительно снизилось суммарное количество углеводов. Данную ситуацию следует расценивать как неблагоприятную (рис. 1).

Известно, что значительное превышение содержания жира в рационе является важнейшим фактором риска развития сердечно-сосудистых заболеваний, ожирения, диабета, а также злокачественных новообразований, заболеваемость и смертность от которых в области выросла за последние 5-7 лет. Для оценки продовольственной безопасности Самарской области были использованы «Рекомендуемые объемы потребления пищевых продуктов». Структура калорийности рациона питания мужчин и женщин практически одинакова. Значительное превышение доли жиров, которое составляет более 40% энергетической ценности рациона, связано с повышенным вкладом насыщенных жирных кислот (14% от калорийности суточного рациона). Содержание холестерина в рационе свыше 300 мг/сут. выявлено у каждого третьего обследованного (у 31% мужчин и у 27% женщин). В отношении углеводов обращает внимание низкое потребление крахмала и клетчатки, что ниже рекомендуемого уровня почти в два раза.

Согласно полученным данным, у лиц с разбалансированным рационом питания, были изменены пищевой и метаболический статус с гендерными отличиями. Более чем у половины обследованных обнаружено превышение массы тела. Ожирение у мужчин встречалось в 7% случаев, у женщин – 18%. Для выявления факторов риска был проведен анализ индивидуальных карт работников умственного труда. В разных возрастных группах факторы риска встречались с различной частотой. В старшей возрастной группе у женщин сочетание факторов риска встречалось чаще, чем в более молодом возрасте. У мужчин, напротив, после 30 лет частота встречаемости комбинаций факторов риска была меньше. Согласно данным литературы, при сочетании трех и более факторов риска необходимо целенаправленно проводить мероприятия по их снижению и устранению [3, р. 26].

У взрослых работников умственного труда в рационе питания отмечено высокое содержание жиров, сахара и кондитерских изделий, яиц и мясных продуктов, на фоне недостаточного потребления рыбы, молока, картофеля, хлеба, круп и макарон и фруктов, недостаток которых особенно выражен у работников после 40 лет. Необходимо отметить, что у женщин структура питания в большей степени приближена к оптимальной. Мужчины, по сравнению с женщинами, достоверно больше употребляли хлебопродуктов – на 42% ($p=0,001$), круп – на 22% ($p=0,001$), овощей – на 27% ($p=0,001$), мясопродуктов – на 13% ($p=0,001$), но меньше фруктов – на 21%. У мужчин повышенное потребление хлебопродуктов и мясопродуктов отмечено с 90-го перцентиля. В половине случаев отмечено превышение потребления сахара и кондитерских изделий, причем частота их потребления многократно превышала рекомендуемый уровень.

Приведенные данные о популяционных и индивидуальных характеристиках состояния здоровья и питания населения Самарской области, а также многочисленные подтверждения взаимосвязи питания и здоровья населения и возможности положительного влияния на здоровье путем изменения пищевого

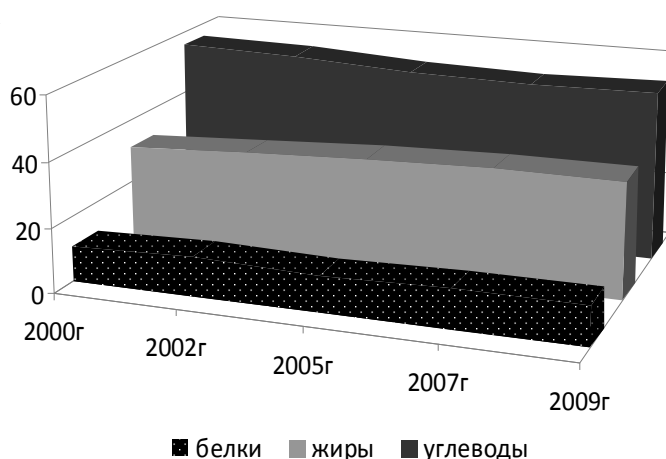


Рис.1. Динамика потребления основных пищевых веществ

рациона и привычек в питании, свидетельствуют о необходимости активного «вмешательства» в сложившуюся структуру питания населения Самарской области.

Представленные результаты были положены в основу разработки «Концепции реализации Основ государственной политики здорового питания населения Самарской области на период до 2020 года», которая была представлена и обсуждена на выездном заседании научного совета по медицинским проблемам питания РАМН и утверждена Правительством Самарской области.

В области обеспечения оптимального питания у населения групп риска необходимы:

- оценка на индивидуальном и популяционном уровнях состояния фактического питания населения Самарской области, организация мониторинга по сезонам года, проведение скрининговых исследований для выявления доклинических стадий заболеваний органов пищеварения.

В качестве комплекса образовательных программ предлагается:

- организация взаимодействия Самарского государственного медицинского университета с городами Самарской области и Центрами здоровья для разработки и реализации муниципальных программ оптимизации питания и укрепления здоровья городского и сельского населения региона, разработка и внедрение образовательных программ в области здорового питания для подготовки студентов медицинских ВУЗов, колледжей, врачей Центров здоровья;

- обучение различных групп населения принципам здорового питания, в том числе с участием Центров здоровья, обращая особое внимание на население групп риска (беременные и кормящие женщины, дети различных возрастных групп, пенсионеры, работающее население), организация школ «здорового питания»

Библиографический список

1. Тутельян, В.А. Государственная политика здорового питания населения: задачи и пути реализации на региональном уровне: руководство для врачей / В.А. Тутельян, Г.Г. Онищенко. – М., 2009.
2. Компьютерная программа «Анализ состояния питания человека», НИИ питания РАМН, 2004.
3. Elisaf, M. The Treatment of Coronary Heart Disease: An Update. Part 1: An Overview of the Risk Factors for Cardiovascular Disease // Curr Med Res Opin. – 2001.

Bibliography

1. Tutel'yan, V.A. Gosudarstvennaya politika zdorovogo pitaniya naseleniya: zadachi i puti realizacii na regional'nom urovne: rukovodstvo dlya vrachej / V.A. Tutel'yan, G.G. Onitshenko. – M., 2009.
2. Komp'yuternaya programma «Analiz sostoyaniya pitaniya cheloveka», NII pitaniya RAMN, 2004.
3. Elisaf, M. The Treatment of Coronary Heart Disease: An Update. Part 1: An Overview of the Risk Factors for Cardiovascular Disease // Curr Med Res Opin. – 2001.

Статья поступила в редакцию 10.11.13

УДК 613.648

Gorbachev D.O. JUSTIFICATION OF INDIVIDUAL MONITORING DURING IRRADIATION OF PERSONNEL IN HEALTH CARE. The estimation of the indicators received at carrying out of an individual radiation control of the personnel of establishments of public health services, contacting to sources of ionizing radiation was a research objective. It is proved that the basic contribution to formation of a collective dose an irradiation brings carrying out rentgendiagnostic and radionuclide procedures, and also beam therapy. On the basis of the received data the system of carrying out of the specified control taking into account application of the open and closed sources of ionizing radiation is proved.

Key words: sources of ionizing radiation, an individual radiation control, individual doses of an irradiation.

Д.О. Горбачев, канд. мед. наук, доц. каф. общей гигиены Самарского гос. медицинского университета, г. Самара, E-mail: Dmitry-426@rambler.ru

ОБОСНОВАНИЕ СИСТЕМЫ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ДОЗИМЕТРИЧЕСКОГО КОНТРОЛЯ ПЕРСОНАЛА В ЗДРАВООХРАНЕНИИ

Целью исследования была оценка показателей, полученных при проведении индивидуального дозиметрического контроля персонала учреждений здравоохранения, контактирующих с источниками ионизирующего излучения. Доказано, что основной вклад в формирование коллективной дозы облучения вносит проведение рентгенодиагностических и радионуклидных процедур, а также лучевой терапии. На основе полученных данных обоснована система проведения указанного контроля с учетом применения открытых и закрытых источников ионизирующего излучения.

Ключевые слова: источники ионизирующего излучения, индивидуальный дозиметрический контроль, индивидуальные дозы облучения.

Проблема эффективной радиационной защиты персонала и населения России при проведении лечебных и медицинских мероприятий с использованием источников ионизирующего излучения (ИИИ) является одной из приоритетных государственных задач [1, с. 47]. На территории Самарской области ежегодно эксплуатируется свыше 2000 ИИИ. Около 23% от общего количества ИИИ – это дефектоскопическое оборудование и дотомовые рентгеновские установки, 52% – медицинское диагностическое оборудование, 9% – закрытые радионуклидные источники и радиоизотопные приборы, используемые в радиационной медицине, на производстве для проверки (калибровки) приборов радиационного контроля, в датчиках технологического контроля и установках рентгеноспектрального анализа.

По результатам радиационно-гигиенической паспортизации территории Самарской области медицинское облучение занимает второе место по вкладу в коллективную дозу облучения населения. В 2013 году в медицинских организациях области проведено свыше 5,43 млн. рентгенорадиологических диагностических исследований, что соответствует 1,69 исследованию на одного жителя и несколько выше показателей 2012 года – 5,33 млн. исследований и 1,67 исследование на одного жителя соответственно. Численность персонала группы А в Самарской области в 2013 году составила 2855 человек, персонала группы Б – 629 человек. Более 65% персонала являлись работниками медицинских учреждений.

Контроль профессионального облучения медицинских работников является одной из основных частей системы обеспечения радиационной безопасности персонала. Целью контроля является достоверное определение доз облучения персонала для установления соответствия условий труда требованиям норм и правил и подтверждения того, что радиационная безопасность персонала обеспечена должным образом, а техногенный источник излучения находится под контролем [2, с. 336].

Контроль профессионального облучения персонала заключается в достоверном определении индивидуальных эффективных доз внешнего облучения персонала и/или индивидуальных эквивалентных доз облучения отдельных органов и тканей.

Индивидуально-дозиметрический контроль (ИДК) является составной частью радиационного контроля, осуществляемого при санитарно-гигиенической оценке условий труда персонала, непосредственно работающего в сфере действия ионизирующих излучений. Основной целью проведения ИДК является получение информации о дозах облучения персонала за определенный период времени. Анализ индивидуальных доз облучения персонала на территории Самарской области проводился с использованием термолюминесцентных дозиметров (ТЛД). Показания индивидуальных дозиметров персонала, контактирующего с ИИИ оценивались в соответствии с Методикой измерения индивидуальной дозы облучения при помощи детекторов на термолюминесцентной дозиметрической установке ДВГ-02 Т с использованием компьютерной программы [3].

Средние индивидуальные годовые дозы облучения персонала группы А предприятий и организаций, мЗв/год

Таблица 1

Категория потенциальной радиационной опасности	Предприятие, организация	2011	2012	2013
III	ГУЗ «Самарская областная клиническая больница им. М.И. Калинина»	2,75	1,25	1,63
III	МУЗ «Центральная городская больница г.о. Сызрань»	2,64	1,7	2,64
IV	ГУЗ «Самарский областной клинический онкологический диспансер»	3,62	1,49	1,52
IV	ГОУ ВПО «Самарский государственный медицинский университет»	2,78	1,09	1,50
IV	ММУ «Городская клиническая больница № 1 им. Н.И. Пирогова»	1,86	1,18	1,32
IV	МУЗ «Новокуйбышевская центральная городская больница»	2,39	1,34	0,91

Нами проанализированы индивидуальные дозы персонала 250 медицинских учреждений области. Существенный вклад в коллективную дозу облучения персонала (до 18%) в 2013 году внесли медицинские учреждения, выполняющие большой объем рентгенодиагностических и радионуклидных исследований, а также осуществляющих лучевую терапию: ГУЗ «Самарский областной клинический онкологический диспансер», ГУЗ «Самарская областная клиническая больница им. М.И. Калинина», ГУЗ «Самарский областной клинический кардиологический диспансер», ММУ «Городская клиническая больница № 1 им. Н.И. Пирогова», ГОУ ВПО «Самарский государственный медицинский университет», МУЗ «Городская клиническая поликлиника № 3 г.о. Тольятти», МУЗ «Центральная городская больница г.о. Сызрань». Полученные данные свидетельствуют о снижении полученной индивидуальной дозы облучения персонала группы А в период с 2001 по 2011 гг., что связано с выводом из эксплуатации не соответствующего по техническим характеристикам устаревшего оборудования (таблица 1).

Необходимо отметить, что предел годовой дозы облучения персонала категории А соответствовал нормативному показателю во всех случаях измерений. ИДК внешнего облучения заключался в определении значений эффективной и/или эквивалентной доз путем измерений операционных величин с помощью индивидуальных дозиметров. За значения эквивалентных доз внешнего облучения органов и тканей принимались значения соответствующих операционных величин индивидуального дозиметрического контроля.

Для медицинского персонала, не находящегося в непосредственной близости с источником излучения или пучком рентгеновского излучения (комната управления, фотолаборатория, смежные помещения), облучение тела достаточно равномерно и одного индивидуального дозиметра, расположенного на поверхности тела (например, в нагрудном кармане халата) было достаточно, чтобы по его показаниям с помощью соответствующего коэффициента перехода оценить значение эффективной дозы.

Другая категория медицинского персонала, работающая в процедурном помещении, а также медперсонал, проводящий специальные рентгенологические исследования под контролем рентгеновского излучения, по роду своей деятельности должны находиться рядом с пациентом, то есть в непосредственной близости с источником излучения или пучком рентгеновского излучения. Облучение этой категории персонала резко нерав-

номерно. Согласно данным фантомных и натурных измерений на передней поверхности тела у этих работников имеет место более чем 10-кратный перепад дозы, а градиент дозы в теле значительно больше. Характер распределения поверхностной и глубинной дозы также зависит от дополнительного экранирования тела защитным фартуком. В этом случае для корректной оценки нормируемых величин необходимо использовать два индивидуальных дозиметра на поверхности тела работника.

Для более эффективного проведения ИДК рекомендуется следующая периодичность контроля:

- индивидуальный дозиметрический контроль персонала – ежеквартально;

- индивидуальный дозиметрический контроль женщин в возрасте до 45 лет – ежемесячно. Сохранение информации об облучении персонала групп А и Б должна включать создание и хранение индивидуальных записей об облучении каждого работника. Результаты дозиметрического контроля необходимо оформлять протоколом в форме индивидуальных записей об облучении работника в течение контролируемого периода. В записи об облучении работника в установленном порядке должны быть отражены индивидуальные данные об облучении, в том числе: идентификационная информация об индивидууме и его профессиональной деятельности, индивидуальные дозы облучения, полученные в течение периода контроля и календарного года, информация относительно облучения работника. Индивидуальные записи об облучении работника периодически должны обновляться в соответствии с длительностью соответствующего контролируемого периода и хранятся в виде твердой копии в архиве, а также в электронной форме – в электронной базе данных индивидуального дозиметрического контроля организации, требования к которой определяются отдельными методическими указаниями. Информацию о дозах следует хранить в течение 50 лет после увольнения работника. Копия данных по облучению работника в случае его перехода в другое учреждение, где проводится работа с применением радиоактивных веществ и других источников ионизирующих излучений, должна передаваться на новое место работы.

Таким образом, обоснованное применение индивидуального дозиметрического контроля позволяет своевременно выявлять и установить наличие источника повышенного уровня облучения персонала и предупредить переоблучение персонала.

Библиографический список

1. Иванов, С.И. Гигиенические основы ограничений и риска неблагоприятных последствий облучения населения от социально значимых источников ионизирующих излучений: автореф. дис. ... д-ра мед. наук. – СПб., 2000.
2. Ильин, Л.А. Радиационная безопасность и защита: справочник / Л.А. Ильин, В.Ф. Кириллов, И.П. Коренков. – М., 1996.
3. Организация и проведение индивидуального дозиметрического контроля. Персонал медицинских учреждений Методические указания МУ 2.6.1.2118-06, 2006.

Bibliography

1. Ivanov, S.I. Gigenicheskie osnovy ogranicheniy i riska neblagopriyatnykh posledstviy oblucheniya naseleniya ot socialjno znachimykh istochnikov ioniziruyutnykh izlucheniyy: avtoref. dis. ... d-ra med. nauk. – SPb., 2000.
2. Iljin, L.A. Radiatsionnaya bezopasnost' i zashita: spravochnik / L.A. Iljin, V.F. Kirillov, I.P. Korenkov. – M., 1996.
3. Organizatsiya i provedenie individual'nogo dozimetricheskogo kontrolya. Personal medicinskih uchrezhdeniy Metodicheskie ukazaniya MU 2.6.1.2118-06, 2006.

Статья поступила в редакцию 10.11.13

УДК 616.895.4

Kot T.L., Sirusina Ae.V., Sirusina Ad.V., Shalamova E.U., Ragozin O.N. LATENT FACTORS OF QUALITY OF LIFE IN PATIENTS WITH DEPRESSIVE DISORDERS. Analysis of the quality of life of patients with depression, residing in the Northern region shows autonomy functioning of psychophysiological characteristics of the continuum. Identified figure latent factors in clusters with other components, affirm the independence, and in some cases antagonism influence of latent variables on the quality of life.

Key words: depression, quality of life, north, latent factors.

Т.Л. Кот, аспирант каф. госпитальной терапии ХМГМА, г. Ханты-Мансийск, F20.9@yandex.ru;

Аэ.В. Сирусина, аспирант каф. госпитальной терапии ХМГМА, г. Ханты-Мансийск;

Ад.В. Сирусина, аспирант каф. госпитальной терапии ХМГМА, г. Ханты-Мансийск;

Е.Ю. Шаламова, канд. биол. наук, доц. каф. нормальной и патологической физиологии, ХМГМА,

г. Ханты-Мансийск; **О.Н. Рагозин**, д-р мед. наук, проф. каф. госпитальной терапии ХМГМА,

г. Ханты-Мансийск, E-mail: F20.9@yandex.ru

ЛАТЕНТНЫЕ ФАКТОРЫ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ У БОЛЬНЫХ С ДЕПРЕССИВНЫМИ РАССТРОЙСТВАМИ

Анализ качества жизни пациентов с депрессиями, проживающих в северном регионе, показывает автономность функционирования характеристик психофизиологического континуума. Выявленный рисунок латентных факторов, объединенных в кластеры с другими компонентами, подтверждают независимость, а в некоторых случаях и антагонизм влияния латентных переменных на качество жизни.

Ключевые слова: депрессия, север, качество жизни, латентные факторы.

Оценка распространенности депрессивных расстройств колеблется в пределах 5-20% населения [1; 2]. В последние годы произошли заметные изменения в самой концепции аффективных расстройств, классификационных подходах к этой патологии, в тактике лечения и профилактики [3]. Ряд работ доказывает важность и необходимость учета категории «качество жизни», которая является отражением не только уровня медицинской помощи, но и удовлетворения потребностей индивидуума, его адаптации в физической, психологической и социальной сферах [4]. Одним из модельных заболеваний, отражающим взаимосвязь биологических и социальных факторов жизнедеятельности человека при адаптации к условиям Севера является сезонное аффективное расстройство (САР) [3; 5], которое будет сопровождаться изменением интегрального и парциальных компонентов качества жизни, что и явилось предметом нашего исследования.

Объекты и методы исследования. Обследовано 66 пациентов отделений психиатрического профиля с диагнозами: «Депрессивное расстройство» и «Депрессивный эпизод», из них 36 человек с депрессией экзогенной, 30 – с депрессией эндогенной этиологии. Средний возраст участников составил $35,3 \pm 2,4$ лет в общей группе, $34,6 \pm 3,6$ лет в подгруппе с экзогенной депрессией и $36,3 \pm 3,0$ лет в подгруппе с эндогенной депрессией. Группу сравнения составили люди без хронических соматических заболеваний, проходившие регулярный медицинский осмотр в Центре профессиональной патологии г. Ханты-Мансийска. Общее количество респондентов 667 человек в возрасте от 21 до 64 лет; среди них 281 женщина (средний возраст $42,4 \pm 0,8$ года) и 386 мужчин (средний возраст $42,4 \pm 0,2$ года).

Параметры качества жизни определялись при помощи неспецифического опросника SF-36 [6], который позволяет характеризовать физические компоненты здоровья (4 шкалы: физическое функционирование (PF); ролевое функционирование, обусловленное физическим состоянием (RP); интенсивность боли (BP); общее состояние здоровья (GH), и психологический компоненты здоровья респондентов (4 шкалы: жизненная активность (VT); социальное функционирование (SF); ролевое функционирование, обусловленное эмоциональным состоянием (RE); психическое (ментальное) здоровье (MH)). Показатели шкал могут варьироваться от 0 (минимальное функционирование) до 100 (наибольшее благополучие).

Тип исследования – одномоментное (поперечное). Способ создания выборки – нерандомизированный. Для выявления латентных факторов использовался метод анализа главных компонентов [7]. Вероятность того, что шкала является ведущим компонентом КЖ, определяли при помощи бутстрэп-анализа [2]. Результаты исследования были подвергнуты статистической обработке с использованием авторского программного обеспечения «Выявление латентных факторов физического и психологического компонентов качества жизни» (свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 20136175522, дата государственной регистрации 16 августа 2013 г.).

Результаты исследования и обсуждение. Сравнение величин показателей КЖ показало, что по шкале «физическое функционирование» (PF) наблюдаются следующие соотношения (рис. 1): группа сравнения – $87,11 \pm 11,78$ баллов; экзогенная форма – $83,25 \pm 18,46$ баллов; эндогенная форма – $63,12 \pm 20,95$ баллов. Здесь и далее цифровые данные в виде $M \pm SD$. Эта

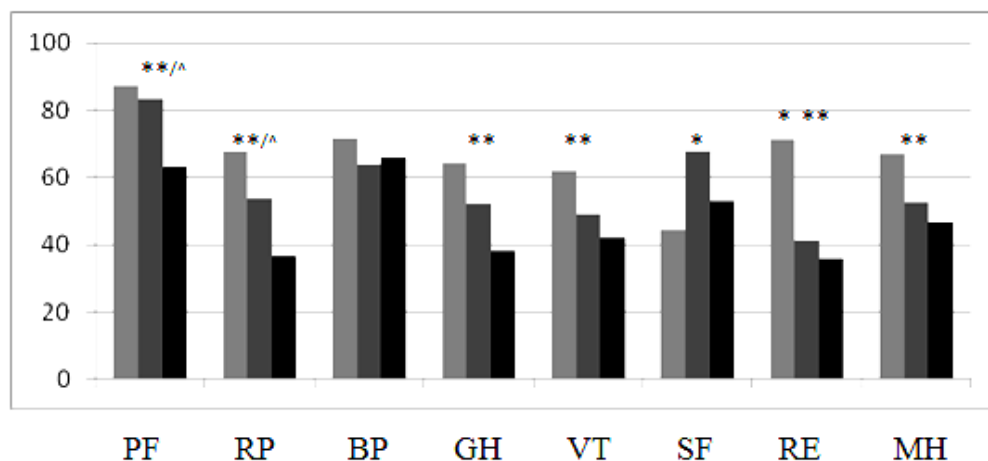


Рис. 1. Динамика физических и психологических компонентов качества жизни у пациентов с депрессией.

Ось ординат – величина шкалы в баллах; Ось абсцисс – шкалы опросника SF-36.

■ – группа сравнения; ■ – экзогенная депрессия; ■ – эндогенная депрессия.

* - $p < 0,05$ между здоровыми людьми и пациентами с экзогенной формой;

** - $p < 0,05$ между здоровыми людьми и пациентами с эндогенной формой;

^ - $p < 0,05$ между пациентами с экзогенной и эндогенной депрессией.

Таблица 1

**Количество корреляционных связей между шкалами опросника SF-36
у пациентов с депрессивными расстройствами**

Шкала Форма	PF	RP	BP	GH	VT	SF	RE	MH	Всего
Экзогенная	-	-	2	-	2	-	-	2	6
Эндогенная	-	-	-	-	1	-	-	1	2

шкала характеризует, в какой степени, по мнению респондента, состояние здоровья ограничивает физическую активность и возможность выполнения значительных физических нагрузок [8]. Пациенты с эндогенной формой депрессии чаще других считают, что состояние здоровья ограничивает их физическое функционирование.

Такая же закономерность наблюдается между исследуемыми группами по шкале «ролевое функционирование», обусловленное физическим состоянием (RP): группа сравнения – 67,62±19,12 баллов; экзогенная форма – 53,75±25,59 баллов; эндогенная форма – 36,45±20,16 баллов. Эта шкала показывает, насколько состояние физического здоровья ограничивает респондента в повседневной деятельности. Шкала интенсивности боли (BP) оценивает уровень болевых ощущений за последние 4 недели и то, в какой степени боль ограничивала жизнедеятельность респондента в домашних условиях и вне дома. По этой шкале достоверных различий между исследуемыми группами не выявлено: группа сравнения – 71,65±19,95 баллов; экзогенная форма – 63,75±33,04 баллов; эндогенная форма – 65,91±29,72 баллов.

Значение шкалы «общее состояние здоровья» (GH) характеризует состояние здоровья респондента на момент обследования. По этой шкале значимое снижение выявлено между группой сравнения и больными с эндогенной депрессией (64,07±24,26 и 38,08±17,76 соответственно). Шкала «жизненная активность» (VT) характеризует, насколько респондент ощущает себя полным сил и энергии, здесь наблюдается аналогичное достоверное снижение: группа сравнения – 62,04±15,55 баллов; экзогенная форма – 41,87±19,51баллов.

Парадоксально выглядят значения шкалы социальное функционирование (SF), которая показывает, насколько респондент удовлетворен уровнем своей социальной активности и включает общение с друзьями, родными, в коллективе. Группа сравнения – 44,28±24,81 баллов; пациенты с экзогенной депрессией – 67,90±22,29 баллов; больные с эндогенной депрессией – 52,95±25,60 баллов, достоверные различия между группой сравнения и экзогенной формой. Снижение значений этой шкалы до 50% говорит об ограничении социальных контактов и низком уровне общения в связи с физическим и/или эмоциональным состоянием респондента.

Влияние эмоционального состояния на качество и количество выполненной работы и повседневную деятельность оценивает шкала «ролевое функционирование», обусловленное эмоциональным состоянием (RE). Результаты исследования показывают, что повседневная жизнедеятельность исследуемых в группах с депрессией ограничена эмоциональным состоянием на 60-65% (41,45±36,28 баллов – экзогенная форма; 35,95±39,51 баллов – эндогенная форма), в группе сравнения значение этой шкалы близки к общепопуляционной (71,32±18,67 баллов) [9].

Отличия показателей качества жизни для значений шкалы «психическое (ментальное) здоровье» (MH) в сравниваемых группах закономерно – снижение в группах больных депрессией: группа сравнения – 66,8±12,20 баллов; экзогенная форма – 52,55±23,44 баллов; эндогенная форма – 46,66±21,02 баллов, однако достоверные различия определяются только между группой сравнения и группой больных с эндогенной депрессией.

Данная шкала позволяет оценить, насколько респондент чувствовал себя спокойным и умиротворенным, в течение последнего месяца. Снижение значений говорит о психологическом неблагополучии, состоянии тревоги или депрессии.

Наблюдаемые прирост или снижение абсолютных величин компонентов КЖ, не дают ответа на вопрос, о ведущих факторах, влияющих на интегральный уровень.

Для того чтобы оценить гетерогенность физиологических и психологических процессов, был проведен корреляционный анализ между шкалами опросника.

Результаты исследований, проведенных нами ранее [10], показывают, что у здоровых людей количество корреляций, увеличение которых свидетельствует о напряженности динамического стереотипа, невелико, но присоединение соматической патологии увеличивает жесткость психофизиологического континуума и число взаимосвязей между компонентами качества жизни. У пациентов с депрессивными расстройствами количество взаимосвязей не увеличивается, а уменьшается в сравнении с людьми без психических отклонений (таблица 1).

Чтобы выявить, какие показатели качества жизни являются определяющими в группах обследованных респондентов, был проведен факторный анализ. Количество факторов, в большей степени влияющих на качество жизни, определяли по собственным числам.

У пациентов с экзогенной формой депрессии значение первого собственного числа составило 2,94 (31,18 % полной вариации). Это означает, что первый латентный фактор определяет качество жизни по 3 шкалам опросника. Величина второго собственного числа – 1,97 (24,68 % полной вариации), третье собственное число – 1,13 (14,24 % полной вариации); второй и третий латентные факторы определяют качество жизни по одной шкале. В группе больных с эндогенной депрессией собственных чисел со значением больше 1,0 четыре: 2,15 (26,98 % полной вариации); 1,85 (23,23 % полной вариации); 1,49 (18,72 % полной вариации); 1,028 (12,85 % полной вариации).

По первому латентному фактору у больных с экзогенной депрессией обнаруживается три значимые факторные нагрузки, которые принадлежат шкалам интенсивность боли (BP) – 0,78 (0,49); жизненная активность (VT) – 0,84 (0,53) и психическое (ментальное) здоровье (MH) – 0,84 (0,53). Первая цифра это факторная нагрузка, вторая – факторный коэффициент. Здесь факторные нагрузки – это коэффициенты корреляции с фактором, а факторные коэффициенты показывают вклад отдельных шкал в значение фактора. По второму латентному фактору значимые значения у шкалы ролевого эмоционального функционирования (RE) – 0,802 (0,57); по третьему фактору наблюдается факторная нагрузка шкалы социальное функционирование (SF) с отрицательным знаком – -0,92 (-0,86). По результатам бутстрэп-анализа, согласно принципу максимального правдоподобия, с наибольшей вероятностью ($p=0,563$) коэффициент шкалы жизненная активность (VT) следует признать компонентом, определяющим качество жизни у лиц с экзогенной формой депрессии. Вторым независимым фактором следует признать шкалу ролевого эмоционального функционирования (RE), бутстрэп-коэффициент (0,251) и третьим фактором выступает шкала социального функционирования (SF), бутстрэп-коэффициент (0,363).

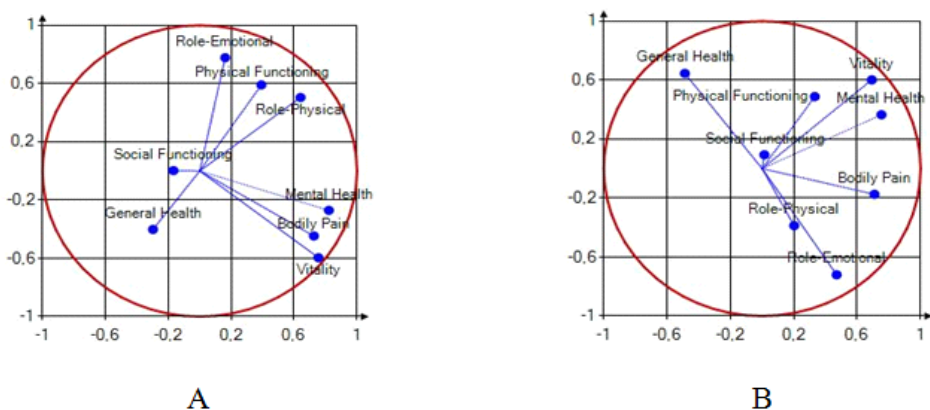


Рис. 2. Двумерная диаграмма рассеяния факторных нагрузок шкал опросника SF-36 у пациентов с экзогенной (А) и эндогенной (В) формами депрессии

Следует отметить, что все три выявленных фактора воздействуют на КЖ независимо (угол между ними $> 90^\circ$) (рис. 1, А), то есть для улучшения качества жизни необходимо комплексное воздействие на физические, психологические и социальные аспекты жизнедеятельности. Кластеры из RE, PF, RP и MH, BP, VT находятся в противофазе с показателями GH и SF (рис. 1, А), то есть снижение любого из комплекса параметров будет отражаться на уровне психического здоровья и объеме социального функционирования.

По первому латентному фактору у больных с эндогенной депрессией обнаруживаются две значимые факторные нагрузки, которые принадлежат шкалам интенсивность боли (BP) – 0,70 (0,48); психическое (ментальное) здоровье (MH) – 0,75 (0,51). По второму латентному фактору значимые значения у шкалы ролевого эмоционального функционирования (RE) с отрицательным знаком – -0,72 (-0,52); по третьему фактору наблюдается значимая факторная нагрузка шкалы социальное функционирование (SF) – 0,82 (0,67). По результатам бутстрэп-анализа компонентом, определяющим КЖ у лиц с эндогенной депрессией следует признать шкалу психическое здоровье (MH) с вероятностью ($p=0,17$). Вторым независимым фактором следует признать шкалу ролевого эмоционального функционирования (RE), бутстрэп-коэффициент (0,21) и третьим фактором выступает шкала социального функционирования (SF), бутстрэп-коэффициент (0,29).

Следует отметить, что у пациентов с эндогенной депрессией ролевые эмоциональные ограничения (RE) являются не только независимым фактором, влияющим на качество жизни, но и лимитирующим уровень общего здоровья (GH) (угол рассеяния факторных нагрузок 180° (рис. 1, В). Кластеризация компонентов КЖ у пациентов с эндогенной формой депрессии выражена меньше, чем при экзогенной форме.

Заключение. Наблюдается снижение уровней всех шкал физических и психологических компонентов качества жизни в группе исследования, достоверное у пациентов с эндогенной депрессией. Незначительное количество корреляционных связей у лиц с депрессией предполагает автономность функционирования характеристик психофизиологического континуума. Проведенный факторный анализ подтверждает независимость влияния выявленных латентных факторов на качество жизни пациентов с нарушениями психики. Кластеры компонентов физического функционирования и эмоциональных и физических ролевых ограничений находятся в противофазе с показателями общего здоровья и социального функционирования. У пациентов с эндогенной депрессией ролевые эмоциональные ограничения являются не только независимым фактором, влияющим на качество жизни, но и лимитирующим уровень общего здоровья. Кластеризация компонентов КЖ у пациентов с эндогенной формой депрессии выражена меньше, чем при экзогенной форме.

Библиографический список

1. Симуткин, Г.Г. Конституциональные и хронобиологические факторы в клинике и течении аффективных расстройств / Г.Г. Симуткин, Н.А. Корнетов, Е.Д. Счастный // Сибирский вестник психиатрии и наркологии. – 2001. – № 3. – Т. 21.
2. Эфрон, Б. Нетрадиционные методы многомерного статистического анализа. – М., 1988.
3. Вертоградова, О.П. Затяжные депрессии (закономерности формирования, прогноз, терапия) / О.П. Вертоградова, В.В. Петухов // Социальная и клиническая психиатрия. – 2005. – № 4. – Т. 15.
4. Соловьева, С.В. Качество жизни как медико-биологическая характеристика состояния здоровья жителей севера Тюменской области и города Тюмени / С.В. Соловьева, А.Г. Наймушина // Фундаментальные исследования. – 2011. – № 6.
5. Rosenthal, N.E., et al., Seasonal affective disorder and phototherapy. Annals of the New York Academy of Sciences, 1985.
6. Ware J.E., Snow K.K., Kosinski M., Gandek B. Sf-36 Health Survey. Manual and Interpretation Guide. – Lincoln, RI: Quality Metric Incorporated, 2000.
7. Айвазян, С.А. Прикладная статистика. Классификация и снижение размерностей / С.А. Айвазян, В.М. Буштабер, И.С. Енюков, Л.Д. Мешалкин. – М., – 1989.
8. Амирджанова, В.Н. Популяционные показатели качества жизни по опроснику SF-36 (результаты многоцентрового исследования качества жизни «МИРАЖ») / В.Н. Амирджанова, Д.В. Горячев, Н.И. Коршунов, А.П. Ребров, В.Н. Сороцкая // Научно-практическая ревматология. – 2008. – № 1.
9. Ионова, Т.И. Качество жизни здорового населения Санкт-Петербурга / Т.И. Ионова, А.А. Новик, Б. Гандек [и др.] // Исследование качества жизни в медицине: материалы науч. конф. – СПб., 2000.
10. Рагозин, О.Н. Корреляционные связи между шкалами опросника SF-36 у пациентов с различными нозологиями / О.Н. Рагозин, Е.Ю. Шаламова, В.Р. Сафонова, Ад.В. Сирусина, Аз.В. Сирусина, Т.Л. Кот, В.Н. Симонов, М.В. Бочкарев // Научный медицинский вестник Югры. – 2013. – № 1. – Т. 3.

Bibliography

1. Simutkin, G.G. Konstitutsionalniye i khronobiologicheskie faktori v klinike i techenii affektivnykh rasstroystv / G.G. Simutkin, N.A. Kornetov, E.D. Shastniy // Sibirskiy vestnik psikiatrii i narkologii. – 2001. – № 3. – Т. 21.
2. Efron, B. Netraditsionnye metody mnogomernogo statisticheskogo analiza. – M., 1988.
3. Vertogradova, O.P. Zatyazhnye depressii (zakonomernosti formirovaniya, prognoz, terapiya) / O.P. Vertogradova, V.V. Petukhov // Socialnaya i klinicheskaya psikiatriya. – 2005. – № 4. – Т. 15.
4. Solovjeva, S.V. Kachestvo zhizni kak mediko-biologicheskaya kharakteristika sostoyaniya zdorov'ya zhiteley severa Tyumenskoy oblasti i goroda Tyumeni / S.V. Solovjeva, A.G. Naymushina // Fundamentalniye issledovaniya. – 2011. – № 6.
5. Rosenthal, N.E., et al., Seasonal affective disorder and phototherapy. Annals of the New York Academy of Sciences, 1985.
6. Ware J.E., Snow K.K., Kosinski M., Gandek B. Sf-36 Health Survey. Manual and Interpretation Guide. – Lincoln, RI: Quality Metric Incorporated, 2000.
7. Ayvazyan, S.A. Prikladnaya statistika. Klassifikatsiya i snizhenie razmernostey / S.A. Ayvazyan, V.M. Bushtaber, I.S. Enyukov, L.D. Meshalkin. – M., – 1989.

8. Amirdzhanova, V.N. Populyacionniye pokazateli kachestva zhizni po oprosniku SF-36 (rezul'tatit mnogocentrovogo issledovaniya kachestva zhizni «MIRAZh» / V.N. Amirdzhanova, D.V. Goryachev, N.I. Korshunov, A.P. Rebrov, V.N. Sorockaya // Nauchno-prakticheskaya revmatologiya. – 2008. – № 1.
9. Ionova, T.I. Kachestvo zhizni zdorovogo naseleniya Sankt-Peterburga / T.I. Ionova, A.A. Novik, B. Gandek [i dr.] // Issledovanie kachestva zhizni v medicine: materialih nauch. konf. – SPb., 2000.
10. Ragozin, O.N. Korrelyacionniye svyazi mezhdu shkalami oprosnika SF-36 u pacientov s razlichnymi nozologiyami / O.N. Ragozin, E.Yu. Shalamova, V.R. Safonova, Ad.V. Sirusina, Aeh.V. Sirusina, T.L. Kot, V.N. Simonov, M.V. Bochkarev // Nauchniy medicinskiy vestnik Yugrih. – 2013. – № 1. – Т. 3.

Статья поступила в редакцию 02.10.13

УДК 616.895.8-008.15-085(048.8)

Sukhanov A.V., Slesova O.V., Duma S.N. THE LEVEL OF COGNITIVE FUNCTIONS AND CHANGES IN THE EMOTIONAL FIELD AT THE PSYCHOORGANIC SYNDROME AMONG AGED RESIDENTS OF NOVOSIBIRSK CITY. Psychoorganic syndrome has a significant impact on quality of life of older people and their stigmatization by reducing social activity. The most difficult, especially for women, were tasks such as cooking, shopping and medication. Depression in general, and severe depression, in particular, is much more common in women with psychoorganic syndrome.

Key words: psychoorganic syndrome, cognitive function, depression, social stigmatization, quality of life, Novosibirsk.

A.B. Суханов, канд. мед. наук, с.н.с. лаборатории психологических и социологических проблем терапевтических заболеваний ФГБУ «НИИ терапии» СО РАМН, г. Новосибирск, E-mail: 25081973@mail.ru; O.B. Слесова, врач высшей квалификационной категории ФГБУ «НИИ терапии» СО РАМН, г. Новосибирск; С.Н. Дума, канд. мед. наук, с.н.с. лаборатории психологических и социологических проблем терапевтических заболеваний ФГБУ «НИИ терапии» СО РАМН, г. Новосибирск.

СОСТОЯНИЕ КОГНИТИВНЫХ ФУНКЦИЙ И ИЗМЕНЕНИЯ В ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ ПРИ ПСИХООРГАНИЧЕСКОМ СИНДРОМЕ У ПОЖИЛЫХ ЖИТЕЛЕЙ НОВОСИБИРСКА*

Психоорганический синдром оказывает существенное влияние на качество жизни людей пожилого возраста и их стигматизацию за счет снижения социальной активности. Наиболее трудными, особенно для женщин, оказались такие задачи, как приготовление пищи, совершение покупок и прием лекарственных препаратов. Депрессия вообще, и депрессия тяжелой степени, в частности, значительно чаще встречалась у женщин, страдающих психоорганическим синдромом.

Ключевые слова: психоорганический синдром, когнитивная функция, депрессия, социальная стигматизация, качество жизни, Новосибирск.

Пожилые люди, страдающие психоорганическим синдромом (ПОС), часто сталкиваются с проблемой выполнения повседневных функций и поддержания контакта с обществом. ПОС возникает при атрофических процессах головного мозга в предстарческом и старческом возрасте, сосудистых заболеваниях головного мозга, поражениях нервной системы при сифилисе, черепно-мозговых травмах, различных интоксикациях, при опухолях и абсцессах головного мозга, энцефалитах. Однако, клиническая картина ПОС наиболее ярко выражена при нейродегенеративных заболеваниях [1]. ПОС характеризуется следующей триадой признаков: ослаблением памяти, снижением интеллекта, недержанием аффектов (триада Вальтер-Бюэля). Часто наблюдаются астенические явления. Нарушение памяти в той или иной степени затрагивает все ее виды. С наибольшим постоянством выявляется гипомнезия, в частности, дисмнезия, возможны амнезии, конфабуляции. Объем внимания значительно ограничен, повышена отвлекаемость. Страдает качество восприятия, в ситуации улавливаются лишь частные детали. Ухудшается ориентировка, вначале в окружающем, а затем и в собственной личности. Уровень мышления снижается, что проявляется обеднением понятий и представлений, слабостью суждений, неспособностью адекватно оценивать ситуацию, свои возможности [2]. Темп мыслительных процессов замедлен, торпидность мышления сочетается со склонностью к детализации, персеверациям. В наиболее легкой форме психоорганический синдром представляет собой астеническое состояние со слабостью, повышенной истощаемостью, эмоциональной лабильностью, неустойчивостью внимания, снижением работоспособности. При тяжелых формах психоорганического синдрома на первое место выступает интеллектуально-мнестическое снижение, достигающее до степени слабоумия (деменция). ПОС в настоящее время классифицируется по МКБ-10 в рубриках F00.-F07 (ограниченные психические расстройства, включая симптоматические) [3]. Из вышеизложенного следует, что оценка состояния когнитивных

функций (КФ) у лиц с ПОС имеет не только диагностическое, но и важное социально-экономическое значение, поскольку КФ оказывают значимое влияние на социальную активность пожилых и их стигматизацию. В клинической картине ПОС существенная доля принадлежит эмоциональным расстройствам, в особенности, депрессии (Д). Эмоциональный фон является важной составляющей при формировании социальных связей. Д, наряду с нарушениями интеллекта и памяти, при ПОС в пожилом возрасте приводят к стойкой социальной дезадаптации, стигматизации и высоким социально-экономическим затратам на содержание таких лиц. Степень успешности самостоятельного проживания в социуме является важным параметром, влияющим на наличие, либо на отсутствие социальной стигматизации у больных ПОС. В силу этого оценка функциональных возможностей лиц с ПОС имеет важное социально-экономическое значение.

В настоящей работе состояние КФ анализировалось по нескольким методикам, оценивающим одну или несколько составляющих КФ. В частности, непосредственное и отсроченное воспроизведение информации у обследованных лиц, страдающих ПОС, оценивались по модифицированному для целей скрининга методу А.Р. Лурия (запоминание 10 слов). Эта методика, в различных модификациях, начиная с пяти лет, широко используется для изучения состояния памяти, выявления органических поражений мозга, а также других отклонений в психическом статусе (истощаемости, утомляемости, устойчивости внимания) [4; 5; 6]. У обследованных лиц, страдающих ПОС, применялся тест на речевую активность (ТРА) [Language Processing Test]. Также применялся тест исключения понятий (ТИП). Последняя методика предназначена для исследования способности к классификации и анализу. ТИП позволяет выявить уровень процессов обобщения и отвращения. Она удобна при выполнении скринирующих исследований тем, что бланк анкеты может заполняться самостоятельно самим испытуемым, с последующим ее анализом исследователем. Наличие Д у обследованных лиц, стра-

дающих ПОС, оценивалось при помощи шкалы CES-D (Center for Epidemiologic Studies Depression Scale). Функциональные возможности обследованных лиц, страдающих ПОС, оценивались на основании критериев инструментальной активности (Instrumental Activities of Daily Living Scale, – IADL), определяющих основные формы деятельности, обеспечивающие самостоятельное проживание в обществе.

Материалы и методы исследования. К настоящему времени было проведено углублённое обследование 100 больных (22 мужчины (22,0%) и 78 (78,0%) женщин, средний возраст мужчин в группе составил $69,19 \pm 8,28$ лет, а средний возраст женщин составил $67,64 \pm 7,38$ лет, достоверных статистических различий по возрасту между этими группами нет, $p=0,407$), страдающих ПОС, на базе поликлинического отделения ФГБУ НИИ терапии СО РАМН. Высшее образование имели 46 человек (13 мужчин (28,3%) и 33 (71,7%) женщины). Среднее образование имели 14 человек (2 мужчины (14,3%) и 12 (85,7%) женщин). Среднее специальное образование имели 35 человек (6 мужчин (17,1%) и 29 (82,9%) женщин). Начальное образование имели только 5 человек (1 мужчина (20,0%) и 4 (80,0%) женщины). Таким образом, соотношение между группами лиц с высшим (46 человек) и средним образованием (49 человек) было практически одинаковым и статистически не отличалось.

Все обследованные предъявляли жалобы на периодические головные боли, снижение памяти, нарушение концентрации внимания, утомляемость – симптомы, часто встречающиеся при ПОС. После получения у участников обследования информированного согласия, у них было выполнено скрининг-обследование состояния когнитивных функций (память, внимание, мышление при помощи теста запоминания 10-ти слов по А.Р. Лурия, ТРА и ТИП), скрининг-анкетирование на наличие депрессии (шкала CES-D), а также оценка качества жизни по шкале IADL. Испытуемым трёхкратно зачитывался ряд, состоящий из 10-ти простых, разнообразных и не имеющих между собой никакой смысловой связи слов [вода; церковь; врач; дворец; пожар; сад; море; деревня; ребенок; стол]. Испытуемый повторял слова, которые ему удалось запомнить. Эти слова фиксировались в протоколе опыта. Затем, после интерферирующего задания (в настоящей работе это были тест вербальных ассоциаций и корректурная проба), обследуемому предлагалось вспомнить те слова, которые ему удалось запомнить ранее, после трёх предъявлений. Далее подсчитывалось количество правильно воспроизведенных слов при каждом повторении и количество ошибок (т.е., не названных, или ошибочно названных слов). В дальнейшем на основании полученных данных составлялась т.н. «кривая запоминания». При выполнении ТРА испытуемым предлагали за 1 минуту назвать как можно больше названий животных (т.н. семантически опосредуемые ассоциации). В норме за 1 мин. большинство пожилых лиц со средним и высшим образованием называют от 15 до 22 животных. Называние менее 12 семантически опосредуемых ассоциаций обычно свидетельствует о выраженной когнитивной дисфункции. Далее подсчитывалось количество правильно названных животных и количество сделанных ошибок (т.е., ошибочно названных животных). При выполнении ТИП испытуемым предлагали 17 рядов слов. В каждом ряду четыре слова объединены общим родовым понятием, пятое к нему не относится. Обследуемому необходимо было указать в списке исключаемое слово. При анализе результатов оценивался уровень обобщения: 1) высокий – при использовании концептуальных понятий (отнесение к классу на основании существенных признаков); 2) средний – при применении функционального уровня обобщения 1 (отнесение к классу на основании функциональных признаков); 3) низкий – при определенных обобщениях (отнесение к классу на основании конкретных признаков). Скрининг-анкетирование на наличие Д выполнено с помощью шкалы CES-D. 20 вопросов шкалы CES-D, каждый из которых определяет субъективную частоту симптомов Д, проранжированы от 0 (симптом обнаруживается очень редко или вообще никогда) до 3 (симптом присутствует постоянно). Полученное суммарное количество баллов оценивалось следующим образом: 0-17 баллов – норма; 18-26 баллов – легкая Д; 27-30 баллов – Д средней тяжести; 31 балл и выше – тяжелая Д.

Оценка качества жизни была выполнена по шкале IADL. В ходе проведения анкетирования по шкале IADL оценивалась способность пожилого человека решать задачи повседневной жизни, а именно, способность самостоятельно питаться, одеваться, мыться, совершать покупки, расходовать личные сред-

ства, а также некоторых других, требующих больших затрат сил и энергии, например, таких как переноска тяжестей и выполнение тяжелой работы по дому. По каждому больному в отдельности рассчитывалось число действий, при выполнении которых он испытывал сложности или ему требовалась посторонняя помощь, или вообще был не в состоянии их выполнить. В цифровом выражении эти показатели выглядят следующим образом: 0-8 баллов по шкале IADL. По степени выполнения критериев IADL респонденты были поделены на следующие три группы: нет трудностей, 1-2 трудности, 3 и более трудностей. Использовали стандартные критерии оценки статистических гипотез: t – Стьюдента в случае нормального распределения количественных показателей, или рангового критерия H – Крускала-Уоллиса, – модификации критерия U – Манна-Уитни для более чем двух независимых выборок – в случае распределения, отличного от нормального. Нормальность распределения определялась по методу Колмогорова-Смирнова. Для изучения связей между переменными использовали процедуры парного корреляционного анализа (использовался непараметрический критерий Спирмена) и множественной линейной регрессии (процедура пошагового включения независимых факторов в модель). Проверка гипотез во всех случаях проводилась для уровня вероятности 95 % ($p < 0,05$). Расчеты выполнялись с помощью статистического пакета «R for Windows» [7].

Результаты исследования и обсуждение. Тест запоминания 10-ти слов по А.Р. Лурия показал, что среднее значение правильно названных слов при их непосредственном воспроизведении (3 предъявления) составило $6,65 \pm 1,37$ слова (у мужчин – $6,15 \pm 1,32$, а у женщин – $6,79 \pm 1,36$ слова, $p=0,052$). Воспроизведение слов после интерферирующего задания, отражающее отсроченное воспроизведение информации, составило $6,46 \pm 2,18$ слова (у мужчин – $5,68 \pm 2,06$, а у женщин – $6,68 \pm 2,18$ слова, $p=0,058$). В большинстве случаев «Кривая запоминания» после незначительно-го подъема образовывала «плато», т.е. испытуемые воспроизводили одно и то же количество одних и тех же слов. Такая кривая характерна для органических поражений головного мозга. Среднее значение правильно названных животных в тесте на речевую активность составило $18,84 \pm 4,83$ слова (у мужчин – $19,59 \pm 5,99$, а у женщин – $18,63 \pm 4,47$ слова, $p=0,412$). Вариационный ряд количества правильно названных животных у лиц, страдающих ПОС, был следующим: у мужчин минимальное количество – 11, а максимальное – 32 ($\Delta=21$); у женщин – минимальное количество – 2, а максимальное – 29 ($\Delta=27$). У мужчин медиана составила 18,5 слов, а мода – 23 слова. У женщин медиана составила 19 слов, а мода – 20 слов. У 26 больных, страдающих ПОС (26,0%), были выявлены нарушения КФ по этому тесту (они назвали 15 и менее слов в течение 1 минуты). Среди них было 5 мужчин (22,7% среди всех мужчин) и 21 женщина (26,9% среди всех женщин). При этом 12 слов и менее были названы 4 мужчинами и 7 женщинами. Среднее значение правильно исключенных из списка слов при выполнении ТИП составило $13,73 \pm 2,59$ слова (у мужчин – $14,27 \pm 2,16$, а у женщин – $13,58 \pm 2,69$ слова, $p=0,267$). Вариационный ряд количества правильно исключенных из списка слов у лиц, страдающих ПОС, был следующим: у мужчин минимальное количество – 9, а максимальное – 17 ($\Delta=8$); у женщин – минимальное количество – 4, а максимальное – 17 ($\Delta=13$). У мужчин медиана и мода совпали, составив 15 слов. У женщин медиана составила 14 слов, а мода – 16 слов. Больше половины больных, страдающих ПОС (53 человека, 53,0%) показали нарушения КФ по этому тесту (они вычеркнули 14 и менее слов в течение 3 минут). При этом 10 слов и менее были вычеркнуты 14 испытуемыми – 3 мужчинами и 14 женщинами (14,0%), что соответствовало самому низкому уровню обобщения на основании конкретных признаков. У 62 (62,0%) обследованных лиц с ПОС были выявлены депрессивные нарушения различной степени тяжести по шкале CES-D, которые сопровождались расстройствами памяти и внимания различной степени выраженности. У 38 обследованных (38,0%) [10 мужчин (45,5% среди всех мужчин), 28 женщин (35,9%) среди всех женщин] Д не выявлено. Легкая Д также была выявлена у 38 обследованных лиц (38,0%) [у 7 мужчин (31,8% среди всех мужчин) и 31 женщины (39,7% среди всех женщин)]; Д средней тяжести была у 7 обследованных с ПОС (7,0%) [у 2 мужчин (9,1% среди всех мужчин) и 5 женщин (6,4% среди всех женщин)]; тяжелая Д встречалась у 17 больных с ПОС (17,0%) [3 мужчины (13,6% среди всех мужчин) и 14 женщин (17,9% среди всех женщин)]. Средний балл по шкале

CES-D составил у мужчин $19,91 \pm 8,44$ баллов, а у женщин $21,44 \pm 9,04$ баллов. Вариационный ряд количества баллов по шкале CES-D у лиц, страдающих ПОС, был следующим: у мужчин минимальное количество баллов – 4, а максимальное – 40 ($\Delta=36$); у женщин – минимальное количество – 4, а максимальное – 43 ($\Delta=39$). У мужчин медиана составила 19 баллов, а мода – 14 баллов. У женщин медиана и мода совпали, составив 21 балл. Результаты исследования качества жизни лиц пожилого возраста при помощи шкалы IADL, страдающих ПОС, показали, что 1-2 трудности в решении задач повседневной жизни имели 69 человек – 18 мужчин (63,6% среди всех мужчин) и 51 женщина (65,4% среди всех женщин). Испытывают большие сложности с выполнением повседневных задач (3 и более трудностей) 4 мужчины (18,1% среди всех мужчин) и 9 женщин (11,6% среди всех женщин), а не испытывают ухудшение своих функциональных способностей в течение последнего года только лишь 18 человек (среди которых все – женщины). Средний балл по шкале IADL составил у мужчин $6,14 \pm ,83$ баллов, а у женщин $6,7 \pm 1,17$ баллов. Вариационный ряд количества баллов по шкале IADL у лиц, страдающих ПОС, был следующим: у мужчин минимальное количество баллов – 4, а максимальное – 7 ($\Delta=3$); у женщин – минимальное количество – 1, а максимальное – 8 ($\Delta=7$). У мужчин медиана и мода совпали, составив 6 баллов. У женщин медиана и мода совпали, составив 7 баллов. Наиболее высок был процент людей (63 человека, – 63,0%), нуждающихся в помощи при приготовлении пищи (субшкала «С» шкалы IADL). В меньшей степени встречались другие затруднения: по субшкале «В» (совершение покупок, – нуждаются в помощи 41 человек (41,0%)), по субшкале «Е» (стирка), – нуждаются в помощи 9 человек (9,0%)), по субшкале «Г» (прием лекарственных препаратов, – нуждаются в помощи 21 человек (21,0%)) и по субшкале «Н» (ведение финансов, – нуждаются в помощи 5 человек (5,0%)). Следует отметить и гендерные характеристики исследования качества жизни лиц при помощи шкалы IADL. У мужчин по субшкале «В» (совершение покупок, – нуждаются в помощи 7 человек (31,8,0%)), по субшкале «С» (помощь при приготовлении пищи), – нуждаются в помощи 21 человек (95,5%)), по субшкале «Е» (стирка), – нуждаются в помощи 7 человек (31,8,0%)), по субшкале «Г» (прием лекарственных препаратов, – нуждаются в помощи 5 человек (22,7%)). У женщин по субшкале «В» (совершение покупок, – нуждаются в помощи 34 человека (43,6%)), по субшкале «С» (помощь при приготовлении пищи), – нуждаются в помощи 42 человека (53,8%)), по субшкале «Е» (стирка), – нуждаются в помощи 2 человека (2,6%)), по субшкале «Г» (прием лекарственных препаратов, – нуждаются в помощи 16 человек (20,5%)) и по субшкале «Н» (ведение финансов, – нуждаются в помощи 4 человека (5,1%)).

Таким образом, у всех обследованных лиц при психометрическом исследовании были выявлены нарушения памяти и вни-

мания различной степени выраженности. И непосредственное, и отсроченное воспроизведение 10-ти слов при ПОС были снижены и имели статистически достоверные гендерные отличия (были хуже у мужчин). «Кривая запоминания» имела характерный для ПОС вид. Однако, по тесту исключения понятий и по тесту на речевую активность, статистически достоверных, четких гендерных различий выявлено не было. Проведение тестов на речевую активность и исключение понятий, учитывая их простоту (а в последнем – и возможность самостоятельного заполнения бланка анкеты самим испытуемым), имеет важное диагностическое значение при выявлении ПОС в пожилом возрасте в общей врачебной практике. У лиц с низкими показателями по этим тестам необходимо проводить более тщательное психометрическое тестирование и неврологическое обследование. Д вообще, и Д тяжелой степени, в частности, значительно чаще встречалась у женщин, страдающих ПОС. ПОС оказывает существенное влияние на качество жизни людей пожилого возраста и их стигматизацию за счет снижения социальной активности. Наиболее трудными, особенно для женщин с ПОС, оказались такие задачи, как приготовление пищи, совершение покупок и прием лекарственных препаратов.

Выводы. У всех обследованных лиц при психометрическом исследовании были выявлены нарушения памяти и внимания различной степени выраженности. И непосредственное, и отсроченное воспроизведение 10-ти слов при ПОС были снижены и имели статистически достоверные гендерные отличия (были хуже у мужчин). «Кривая запоминания» имела характерный для ПОС вид. Однако, по тесту исключения понятий и по тесту на речевую активность, статистически достоверных, четких гендерных различий выявлено не было. Проведение тестов на речевую активность и исключение понятий, учитывая их простоту (а в последнем – и возможность самостоятельного заполнения бланка анкеты самим испытуемым), имеет важное диагностическое значение при выявлении ПОС в пожилом возрасте в общей врачебной практике. У лиц с низкими показателями по этим тестам необходимо проводить более тщательное психометрическое тестирование и неврологическое обследование. Д вообще, и Д тяжелой степени, в частности, значительно чаще встречалась у женщин, страдающих ПОС. ПОС оказывает существенное влияние на качество жизни людей пожилого возраста и их стигматизацию за счет снижения социальной активности. Для более детального изучения роли качества жизни при ПОС в развитии стигматизации людей пожилого возраста нами планируется дальнейшее проведение расширенного обследования с дальнейшим увеличением объема выборки лиц, страдающих ПОС, что позволит увеличить статистическую мощность исследования.

** Работа поддержана грантом РФНФ 11-06-00807а.*

Библиографический список

1. Краснов, В.Н. Психоорганический синдром как предмет нейропсихиатрии // Доктор.Ру. – 2011. – № 4.
2. Руководство по психиатрии / под ред. Г.В. Морозова. – М., 1988. – Т. 1.
3. МКБ-10. – Женева, ВОЗ, 1995. – Т. 1. – Ч. 1.
4. Лурия, А.Р. Высшие корковые функции человека. – М., 1969.
5. Заучивание 10 слов: методика предложена А.Р. Лурия // Альманах психологических тестов. – М., 1996.
6. Схема нейропсихологического исследования высших психических функций и эмоционально-личностной сферы у лиц с пограничными состояниями ЦНС / Е. Д. Хомская [и др.]. – М., 1994.
7. Spector, P. Data Manipulation with R. N.Y.: Springer, 2008.

Bibliography

1. Krasnov, V.N. Psikhorganicheskiy sindrom kak predmet nejropsikhiatrii // Doktor.Ru. – 2011. – № 4.
2. Rukovodstvo po psikhiatrii / pod red. G.V. Morozova. – M., 1988. – T. 1.
3. MKB-10. – Zheneva, VOZ, 1995. – T. 1. – Ch. 1.
4. Luriya, A.R. Vihshshie korkovihie funktsii cheloveka. – M., 1969.
5. Zauchivanie 10 slov: metodika predlozhen A.R. Luriya // Aljmanakh psikhologicheskikh testov. – M., 1996.
6. Skhema nejropsikhologicheskogo issledovaniya vihsshikh psikhicheskikh funktsiy i ehmocionaljno-lichnostnoy sferi u lic s pograniichnimi sostoyaniyami CNS / E. D. Khomskaya [i dr.]. – M., 1994.
7. Spector, P. Data Manipulation with R. N.Y.: Springer, 2008.

Статья поступила в редакцию 12.01.14

УДК 613.62:616-082]: 616.72

Karmanovskaya S.A., Shpagina L.A., Cheprasova M.I. FEATURES OF THE LIPID HOMEOSTASIS AND THE CYTOKINE STATUS AT OCCUPATIONAL DISEASES OF JOINTS. Features of a lipid homeostasis and cytokine status are studied at professional osteoarthritis of the knee. Changes of lipid homeostasis, increased serum cytokine activity of serum of blood are shown. Correlation of lipid metabolism and inflammatory mediators with the frequency and degree of degenerative – dystrophic changes of the knee joint.

Key words: lipid profile, inflammatory mediators, professional osteoarthritis.

С.А. Кармановская, канд. мед. наук, зав. поликлиникой ГБУЗ НСО «ГКБ № 2»; **Л.А. Шпагина**, д-р мед. наук, проф., зав. каф. госпитальной терапии и медицинской реабилитации ГБОУ ВПО «Новосибирский медицинский университет»; **М.И. Чепрасова**, аспирант каф. госпитальной терапии и медицинской реабилитации ГБОУ ВПО «Новосибирский медицинский университет», E-mail: skarmanovskaya@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ЛИПИДНОГО ГОМЕОСТАЗА И ЦИТОКИНОВОГО СТАТУСА ПРИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАБОЛЕВАНИЯХ СУСТАВОВ

Изучены особенности липидного гомеостаза и цитокинового статуса при профессиональных остеоартрозах коленных суставов. Показаны изменения липидного гомеостаза, повышение цитокиновой активности сыворотки крови. Выявлена корреляция нарушений липидного обмена и медиаторов воспаления со степенью деградации хрящевого компонента коленного сустава.

Ключевые слова: липидный спектр, медиаторы воспаления, профессиональный остеоартроз.

Социально-экономическая значимость остеоартроза (ОА) определяется высокой распространенностью заболевания, частотой развития функциональной недостаточности, ведущей к потере трудоспособности и высоким удельным весом в структуре профессиональных заболеваний, связанных с воздействием физических перегрузок и перенапряжением отдельных органов и систем [1; 2]. В России сохраняются высокие темпы роста заболеваемости ОА, регистрируемые на уровне примерно 20% в год [3].

Действующим в настоящее время определением болезни, ОА характеризуется как группа перекрывающихся заболеваний разной этиологии, имеющих одинаковые биологические, морфологические и клинические исходы, при которых в патологический процесс вовлекается суставной хрящ, субхондральная кость, связки, капсула, синовиальная мембрана и периапартулярные мышцы [4]. До настоящего времени остеоартроз традиционно считался дегенеративным заболеванием суставов, однако в последние годы появляется все больше данных о ведущей роли воспаления в его патогенезе [5; 6]. Этиология ОА является многофакторной и включает как обобщенные конституционные факторы, так и механические факторы. Локальные механические факторы, профессиональная деятельность, связанная с длительным физическим перенапряжением, по мнению многих авторов, играют ведущую роль в прогрессировании ОА коленных суставов [7]. Большое внимание в последнее время уделяется изучению роли липидного обмена у больных остеоартрозом, в экспериментальных исследованиях последних лет, ОА рассматривается как системное заболевание, при котором нарушение липидного обмена является одним из основных звеньев патогенеза этого заболевания [8].

Проблема диагностики, профилактики и лечения профессиональных артрозов приобретает большое значение в условиях снижения доли лиц трудоспособного возраста в общей численности населения страны, увеличения среднего возраста работающих, и как следствие, повышение требований к состоянию здоровья работников, необходимость увеличения трудового долголетия работающего населения [9].

В настоящее время, основным критерием, позволяющим связать заболевание остеоартрозом с профессиональной деятельностью, является этиологический принцип, основанный на преимущественном действии физических факторов, связанных с перенапряжением и физическими перегрузками, рентгенологические проявления ОА, длительность болевого синдрома в суставе и нарушение функции. В связи с этим большое значение имеет уточнение роли метаболических изменений в развитии различных фенотипов профессиональных артрозов.

Цель исследования. Провести сравнительную оценку показателей липидного обмена и цитокинового статуса у больных

с различными фенотипами профессионального артроза. Выделить наиболее объективные показатели, имеющие диагностическое и прогностическое значение.

Материалы и методы исследования. Обследовано 129 мужчин с поражением опорно-двигательного аппарата в возрасте 49,4±3,8 лет. Среди них у 28 человек диагностирован ОА коленных суставов П степени (1 группа), у 32 – вибрационная болезнь (ВБ) 1 степени от воздействия общей вибрации (2 группа), у 33 – ОА коленных суставов профессионального генеза (3 группа) и у 36 – сочетание ВБ 1 степени и ОА коленных суставов (4 группа). Средний стаж работы пациентов составил 18,1±3,1 гг. По характеру трудовой деятельности больные 2 группы являлись сборщиками-клепальщиками, слесарями-сборщиками и слесарями-инструментальщиками; 3 группы – фрезеровщиками; 4 группы – слесарями-сборщиками, фрезеровщиками. Группу контроля составили 30 здоровых пациентов. Все пациенты были сопоставимы по возрасту и производственному стажу. В исследование не включались пациенты с заболеваниями сердечно – сосудистой системы, в том числе с артериальной гипертензией, ИБС, ожирением, сахарным диабетом, диффузными заболеваниями соединительной ткани, анемиями, врожденными и приобретенными эндокринными заболеваниями, нарушениями развития костно-суставного аппарата, травматическими повреждениями и их последствиями, воспалительными заболеваниями костно-суставной системы. Всем пациентам проводили стандартное рентгенологическое обследование коленных суставов, состояние хрящевого компонента коленного сустава оценивалось при ультразвуковом исследовании на аппарате LOGIC 400 (США). Для определения рентгенологической стадии использовали классификацию J.A. Kellgren и J.S. Lawrense [10]. Степень тяжести для остеоартроза коленного сустава оценивалась по индексу Лекена. [11]. ИМТ рассчитывался по формуле: ИМТ=масса тела (кг)/рост² (м²); у всех обследованных лиц находился в пределах 18,5-24,9 кг/м².

Для определения липидного спектра крови использован метод иммуноферментного анализа на аппарате ASUS (Австрия) с применением наборов фирмы «HUMAN» (Германия). Концентрацию апопротеина В (Апо В), апопротеина А1 (Апо А1), определяли с использованием липопротеиновой тест системы: Assay Max Human Apo A, Assay Max Human Apo B. Для оценки атерогенной активности крови рассчитывали соотношение апоА-1/апоВ [12].

Содержание цитокинов в сыворотке крови определяли методом иммуноферментного анализа с использованием наборов готовых реактивов «альфа-ФНО – ИФА – БЕСТ», «Интерлейкин-8 – ИФА – БЕСТ», «Интерлейкин-6 – ИФА – БЕСТ», (ЗАО «Вектор-Бест», Россия).

У всех обследованных определялся общий холестерин (ХС), холестерин липопротеинов низкой плотности (ЛПНП – ХС), хо-

Таблица 1

Сравнительное содержание холестерина и атерогенных фракций, холестерина ЛПВП в группах пациентов на момент включения в исследование

Показатели	1 гр. ОА коленных суставов П степени (n =28)	2 гр. Вибрационная болезнь (ВБ) 1 степени от воздействия общей вибрации (n= 32)	3 гр. ОА коленных суставов профессиональ- ного генеза (n =33)	4 гр. сочетание ВБ 1 степени и ОА коленных суставов (n =36)	Группа контроля (n 30)
Общий холестерин ммоль/л	4,93±0,09	5,29±0,23	5,18±0,25	5,42±0,04	4,62±0,13
ЛПВП ХС ммоль/л	1,29±0,05	1,28±0,06	1,29±0,06	1,21 ±0,07	1,32±0,06
ЛПНП ХС ммоль/л	2,85±0,05* p1-p4**	3,05±0,12 p1-p2**	2,89±0,09 p3-p4**	3,76±0,19 p1-p4**; p2-p4** p3-p4**	1,46±0,21
Триглицериды, ммоль/л	1,73±0,6	1,87±0,13	1,79±0,19	1,96 ±0,23	1,18±0,18
Коэффициент атерогенности	2,82±0,41 p1-p4**	3,13±0,29	3,01±0,33	3,47±0,41 p1-p4**	2,50±0,36
Оксисленные липопротеины низкой плотности МЕ/л	46,71±1,34 p1-p4**	49,45±2,16 p2-p4**	47,68±1,87 p3-p4**	56,92±2,03 p1-p4**; p2-p4** p3-p4**	45,52±2,09

Примечание:

*Различия достоверны с группой контроля, $p < 0,05$

**Различия достоверны между группами, $p < 0,05$; ^{p1}- ОА коленных суставов П степени; ^{p2}-Вибрационная болезнь;

^{p3}-ОА коленных суставов профессионального генеза; ^{p4}сочетание ВБ и ОА коленных суставов

лестерин липопротеинов высокой плотности (ЛПВП -ХС), Apo A1- протеин, Apo B- протеин, триглицериды (ТГ), окисленные липопротеины низкой плотности (о-ЛПНП). Для комплексной оценки липидограммы вычислялся коэффициент атерогенности по формуле: Общий холестерин – ЛПВП ХС/ ЛПВП ХС.

Статистическая обработка полученного материала осуществлялась на персональном компьютере с использованием пакета статистических программ Stat Soft Statistica 6.0, 2000. Использовался метод вариационной статистики: определялась средняя арифметическая (М), ее ошибка ($\pm m$), критерий Стьюдента (t). Достоверными считались результаты при $P < 0,05$. Для анализа взаимосвязи двух признаков применялся корреляционный анализ по Спирмену: рассчитывался коэффициент линейной корреляции Спирмена (r) и его достоверность.

Результаты исследования и их обсуждение. Во всех группах больных уровень общего ХС был достоверно выше относительно группы контроля, причем у лиц, имеющих профессиональные заболевания, показатели превышали оптимальные значения 5,0 Ммоль/л (таблица 1). Уровень ЛПВП ХС крови был в пределах нормы во всех группах больных, хотя отмечалась

тенденция к некоторому снижению показателей относительно контрольной группы. Концентрация ЛПНП ХС была достоверно выше в сравнении со здоровыми лицами во всех группах больных, при этом в группе больных с сочетанной профессиональной патологией ВБ и ОА коленных суставов достоверно превышала таковые в остальных группах ($3,76 \pm 0,19$; $P < 0,05$).

Более высокий уровень ТГ относительно группы контроля был отмечен во всех исследуемых группах больных, причем наиболее высокие показатели определялись в группах больных, имеющих заболевания, связанные с производственной вибрацией ($1,92 \pm 0,20$ и $1,96 \pm 0,23$; $P < 0,05$). Коэффициент атерогенности достоверно превышал показатели контрольной группы у лиц, имеющих профессиональные заболевания.

При анализе показателей уровня окисленных ЛПНП выявлено значительное повышение их в группе с сочетанной патологией ВБ и ОА относительно контрольной группы и достоверные различия с группами больных ОА, ВБ и профессиональным ОА.

В настоящее время признано, что окислительная модификация липопротеинов низкой плотности (ЛПНП) в окисленные липопротеины низкой плотности (окисленные ЛПНП) является

Таблица 2

Сравнительное содержание апопротеинов в группах пациентов на момент включения в исследование

Показатели	1 гр. ОА коленных суставов П степени (n =28)	2 гр. Вибрационная болезнь (ВБ) 1 степени от воздействия общей вибрации (n= 32)	3 гр. ОА коленных суставов профессиональ- ного генеза (n =33)	4 гр. сочетание ВБ 1 степени и ОА коленных суставов (n =36)	Группа контроля (n 30)
Апо-А-1-протеин, г/л	1,51±0,02 p1-p2** p1-p4**	1,34±0,04 p1-p2** p2-p3**	1,43±0,05 p2-p3** p3-p4**	1,28 ± 0,09 p1-p4**; p2-p4** p3-p4**	1,69 ±0,04
Апо-В-протеин г/л	1,07±0,4 p1-p2** p1-p3**	1,28±0,4 p1-p2** p2-p3**	1,19±0,4 p1-p3** p2-p3** p3-p4**	1,34 ±0,3 p1-p4** p2-p4** p3-p4**	0,72 ±0,3
Апо-А-1-протеин / Апо-В-протеин (г/л)	1,4±0,3 p1-p4**	1,04±0,13	1,2±0,11 p3-p4**	0,9±0,04 p1-p4** p3-p4**	2,3±0,09

Примечание:

*Различия достоверны с группой контроля, $p < 0,05$

**Различия достоверны между группами, $p < 0,05$; ^{p1}- ОА коленных суставов П степени; ^{p2}-Вибрационная болезнь;

^{p3}-ОА коленных суставов профессионального генеза; ^{p4}сочетание ВБ и ОА коленных суставов

Таблица 3

Уровень маркеров воспаления в группах пациентов на момент включения в исследование

Показатель	1 гр. ОА коленных суставов П степени (n=28)	2 гр. Вибрационная болезнь (ВБ) 1 степени от воздействия общей вибрации (n= 32)	3 гр. ОА коленных суставов профессионального генеза (n =33)	4 гр. сочетание ВБ 1 степени и ОА коленных суставов (n =36)	Группа контроля (n 30)
Фактор некроза опухолей (TNF- α) пкг/мл	40,56 \pm 2,18 ^{p1-p2**}	34,92 \pm 2,21 ^{p1-p2**}	37,24 \pm 1,96	44,61 \pm 2,12 ^{p2-p4**} ^{p3-p4**}	31,51 \pm 1,89
Интерлейкин 1 β (IL- 1 β) пкг/мл	19,23 \pm 1,96	16,28 \pm 2,34	18,79 \pm 2,26	20,16 \pm 1,32 [*]	14,12 \pm 2,56
Интерлейкин -6 (IL-6) Е/мл	20,52 \pm 1,82 [*]	17,18 \pm 2,45 [*] ^{p2-p4**}	19,12 \pm 2,12 [*]	21,36 \pm 1,67 [*] ^{p2-p4**}	10,76 \pm 3,14
Интерлейкин -8 (IL- 8)Е/мл	163,82 \pm 3,72 [*]	159,12 \pm 4,56 [*] ^{p2-p4**}	161,56 \pm 3,62 [*]	167,92 \pm 3,28 [*] ^{p2-p4**}	149,81 \pm 4,23
Фибронектин мкг/мл	342,64 \pm 5,63 [*] ^{p1-p3**} ^{p1-p2**}	326,74 \pm 5,72 [*] ^{p1-p2**} ^{p2-p3**}	368,54 \pm 4,96 [*] ^{p1-p3**} ^{p2-p3**}	386,92 \pm 4,86 [*] ^{p1-p4**} ^{p2-p4**} ^{p3-p4**}	268,74 \pm 4,58

Примечание:^{*}Различия достоверны с группой контроля, $p < 0,05$ ^{**}Различия достоверны между группами, $p < 0,05$; ^{p1} - ОА коленных суставов П степени; ^{p2} - Вибрационная болезнь;^{p3} - ОА коленных суставов профессионального генеза; ^{p4} сочетание ВБ и ОА коленных суставов

причиной экспрессии молекул адгезии, генерации медиаторов воспаления, показана взаимосвязь между субклиническим атеросклерозом и уровнем циркулирующих окисленных ЛПНП [13].

Более точную информацию о структуре молекул липопротеидов дает измерение уровня апобелковых компонентов апо А-1 и апо В, так как эти белки являются постоянной составляющей липопротеидов. Они формируют структуру липопротеино-вых комплексов, участвуют в транспорте триглицеридов и холестерина, активируют липидин-холестерин-ацетилтрансферазу, способствуя обратному транспорту холестерина с периферии (в том числе из стенки сосудов) в печень. Вышесказанное обусловило необходимость исследования концентрации этих белков.

Проведенные исследования показали, что концентрация аполипопротеина А-1 в сыворотке крови лиц, имеющих заболевания, достоверно ниже показателей в контрольной группе, причем наиболее низкое значение имеется в группе сочетанной патологии ВБ и ОА (1,28 \pm 0,09; $P < 0,05$), в то же время имеются достоверное снижение уровня апоА-1 - протеина во всех группах больных с профессиональной патологией относительно группы больных первичным ОА коленных суставов (таблица 2).

Уровень содержания апо В—протеина был достоверно ниже в группе здоровых лиц относительно такового во всех группах больных. Вместе с тем, в группах больных, имеющих заболевания, связанные с производственной вибрацией этот показатель был наиболее высоким и достоверно отличался от уровня апоВ—протеина в группах больных с первичным ОА и ОА профессионального генеза. Определены так же достоверные различия в уровне апо В—протеина у лиц с профессиональным ОА, по сравнению с группой больных, имеющих первичный ОА (1,07 \pm 0,4; $P < 0,05$). В группе больных с профессиональным ОА коленного сустава он был выше (1,19 \pm 0,4; $P < 0,05$).

У больных с профессиональными заболеваниями от воздействия производственных вибраций и связанными с физическими перегрузками и функциональным перенапряжением (1,2,3 группы), обнаружено достоверное снижение соотношения АпоА1/АпоВ относительно лиц контрольной группы (таблица 2).

Таким образом, при анализируемых фенотипах профессиональных артрозов прослеживается атерогенная направленность липидного гомеостаза, наиболее выраженная при сочетанной форме профессиональной патологии; кроме того, выявлены не только количественные изменения липопротеидов, но и белковый дисбаланс в их составе. Воздействие производственных вибраций в этой связи можно рассматривать как потенцирующий атерогенно — воспалительный фактор.

Результаты изучения цитокинового статуса представлены в таблице 3.

Как видно из результатов исследования, уровень TNF- α)

в сыворотке крови доноров составил от 29,62 до 33,4 и в среднем по группе составил 31,51 \pm 1,89 пкг/мл. При этом отмечено достоверное ($p < 0,05$) повышение содержания TNF- α в группах больных, а наибольшие показатели отмечены в группе сочетанной патологии ВБ и ОА (в 1,4 раза выше в сравнении с группой контроля, $p < 0,05$) и в группе больных первичным остеоартрозом коленного сустава (в 1,28 раза выше в сравнении с группой контроля, $p < 0,05$).

Уровень IL-1 β в контрольной группе колебался от 11,56 пкг/мл до 16,68 пкг/мл и в среднем составил 14,12 \pm 2,56 пкг/мл. Достоверное различие показателей IL-1 β получено в группе с сочетанной профессиональной патологией ВБ и ОА, где его уровень достоверно превысил контрольные значения в 1,14 раза ($p < 0,05$).

Уровни IL-6 и IL-8 в группах больных были достоверно выше относительно показателей у доноров. Имелись достоверные различия между группой больных ВБ и группой с сочетанной патологией ВБ и ОА. Уровень IL-6 был в 1,14 раза, а уровень IL-8 в 1,05 раза ниже в группе больных ВБ без сопутствующего остеоартроза (таблица 3).

Показатели содержания острофазного белка воспаления, характеризующего вместе с тем и свертывающую способность крови — фибронектина в сыворотке лиц, имеющих заболевания, были достоверно выше таковых в группе здоровых доноров; наибольшее повышение значений имелось в группе больных ВБ и ОА (в 1,44 раза, $p < 0,05$). В группе больных с ОА профессионального генеза отмечалось повышение этого показателя в 1,37 раза, ($p < 0,05$), относительно группы доноров и достоверное повышение содержания фибронектина в 1,07 раза в сравнении с группой больных первичным ОА.

Таким образом, у больных ВБ в сочетании с остеоартрозом выявлено наибольшее повышение концентрации воспалительных цитокинов в сыворотке крови. Важным является факт повышения концентрации фибронектина в группе больных с ОА профессионального генеза, что указывает на наличие вялотекущего воспалительного процесса влияющего на деградацию хрящевой ткани.

Исследование корреляционных взаимосвязей между показателями липидного обмена, концентрацией провоспалительных цитокинов и степенью деградации внутрисуставного хряща по данным рентгенологического и ультразвукового исследований коленных суставов показало некоторые зависимости.

В группе больных остеоартрозом профессионального генеза отмечается обратная корреляция средней силы ($n=33$, $r = -0,4$, $p < 0,05$) между степенью деградации хрящевого компонента коленного сустава и показателем соотношения Апо-А-1-протеин /Апо-В-протеин. Имеется прямая корреляционная связь

между степенью деградации хрящевого компонента коленных суставов и концентрацией фибронектина в группах больных с профессиональной патологией: остеоартрозом профессионального гонимого (n=33, r=0,52, P<0,05), больных вибрационной болезнью в сочетании с ОА коленного сустава (n=36, r=0,63, P<0,05).

Заключение. У больных с профессиональными ОА коленных суставов от воздействия перенапряжения и физических перегрузок и больных ВБ в сочетании ОА артрозами коленных суставов выявлены дифференцированные изменения липидного гемостаза, характеризующийся повышением уровня окисленных

ЛПНП и снижением соотношения уровня АпоА1/АпоВ; а так же повышенный уровень фибронектина. Показатели нарушений липидного обмена и фибронектина коррелируют со степенью деградации хрящевого компонента коленного сустава. Наиболее значимыми показателями для больных с профессиональными артрозами коленных суставов от воздействия перенапряжения и физических перегрузок и больных ВБ в сочетании ОА коленных суставов являются: показатель соотношения апоА-1/апоВ, концентрация окисленных ЛПНП, концентрация фибронектина в сыворотке крови.

Библиографический список

1. Алексеева, Л.И. Комбинированный препарат АРТРА при лечении остеоартроза / Л.И. Алексеева, Н.В. Чичасова, Л.И. Беневоленская [и др.] // Тер арх. – 2005. – № 11.
2. Измеров, Н.Ф. Перспективы развития высокотехнологичной помощи в профессиональной клинике / Н.Ф. Измеров, Л.А. Шпагина, Л.А. Паначева [и др.] // Медицина труда и промышленная экология. – М. – 2011. – №1.
3. Насонова, В.А. Медико-социальное значение XIII класса болезней для населения России / В.А. Насонова, О.М. Фоломеева // Научно-практическая ревматология. – 2001, № 1.
4. Kuttner K., Goldberg V.M. Osteoarthritic disorders. Rosemont. Am Acad Orthopaedic Surg., 1995.
5. Проблема ожирения в Европейском регионе ВОЗ и стратегии ее решения / под ред. Francesco Branca, Haik Nikogosian и Lobstein Tim. – ВОЗ, 2009.
6. Aus Tariq Ali, Nigel John Crowther. Health risks associated with obesity JEMDSA, 2005; 10:2.
7. Насонова, В.А. Остеоартроз и ожирение: клинко-патогенетические взаимосвязи // Профилактическая медицина. – 2011. – № 1.
8. Aspden, R., Scheven B., Hutchison J. Osteoarthritis as a systemic disorder including stromal cell differentiation and lipid metabolism. Lancet, 2001; 357.
9. Косарев, В.В. Профессиональные болезни / В.В. Косарев, С.А. Бабанов // Справочник поликлинического врача. – 2011. – № 4.
10. Kellgren J.A., Lawrence J.S. Radiologic assessment of osteoarthritis. Ann. Rheum. Dis. 1958; 17.
11. Lequesne M., Mery C., Samson M. Indexes of severity for osteoarthritis of the hip and knee. Validation-Value in comparison with other assessment test. Scand. J. Rheum., 1987: 65.
12. Инвитро диагностика. Лабораторная диагностика / под. ред. Е.А. Кондрашевой, А.Ю. Островского, В.В. Юрасова. – М., 2007.
13. Tedgui, A. Mallat Z. Cytokines in atherosclerosis: pathogenic and regulatory pathways // Physiol. Rev. – 2006: 86.

Bibliography

1. Alekseeva, L.I. Kombinirovanniy preparat ARTRA pri lechenii osteoartroza / L.I. Alekseeva, N.V. Chichasova, L.I. Benevolenskaya [i dr.] // Ter arkh. – 2005. – № 11.
2. Izmerov, N.F. Perspektiviy razvitiya vihsokotekhnologichnoy pomothi v professional'noy klinike / N.F. Izmerov, L.A. Shpagina, L.A. Panacheva [i dr.] // Medicina truda i promyshlennaya ehkologiya. – M. – 2011. – №1.
3. Nasonova, V.A. Mediko-social'noe znachenie XIII klassa bolezney dlya naseleniya Rossii / V.A. Nasonova, O.M. Folomeeva // Nauchno-prakticheskaya revmatolog. – 2001, № 1.
4. Kuttner K., Goldberg V.M. Osteoarthritic disorders. Rosemont. Am Acad Orthopaedic Surg., 1995.
5. Problema ozhireniya v Evropeyskom regione VOZ i strategii ee resheniya / pod red. Francesco Branca, Haik Nikogosian i Lobstein Tim. – VOZ, 2009.
6. Aus Tariq Ali, Nigel John Crowther. Health risks associated with obesity JEMDSA, 2005; 10:2.
7. Nasonova, V.A. Osteoartroz i ozhirenie: kliniko-patogeneticheskie vzaimosvyazi // Profilakticheskaya medicina. – 2011. – № 1.
8. Aspden, R., Scheven B., Hutchison J. Osteoarthritis as a systemic disorder including stromal cell differentiation and lipid metabolism. Lancet, 2001; 357.
9. Kosarev, V.V. Professional'nihe bolezni / V.V. Kosarev, S.A. Babanov // Spravochnik poliklinicheskogo vracha. – 2011. – № 4.
10. Kellgren J.A., Lawrence J.S. Radiologic assessment of osteoarthritis. Ann. Rheum. Dis. 1958; 17.
11. Lequesne M., Mery C., Samson M. Indexes of severity for osteoarthritis of the hip and knee. Validation-Value in comparison with other assessment test. Scand. J. Rheum., 1987: 65.
12. Invitro diagnostika. Laboratornaya diagnostika / pod. red. E.A. Kondrashevoy, A.Yu. Ostrovskogo, V.V. Yurasova. – M., 2007.
13. Tedgui, A. Mallat Z. Cytokines in atherosclerosis: pathogenic and regulatory pathways // Physiol. Rev. – 2006: 86.

Статья поступила в редакцию 12.01.14

УДК 616.8-001

Firsov S.A. MICROCIRCULATORY DISORDERS IN THE ACUTE PERIOD COMBINED CRANIOCEREBRAL AND SKELETAL INJURIES. Investigated microcirculatory disorders in combined skeletal and cranial injury in the acute period, including alcohol intoxicated. Showed a reduction in tissue perfusion, reduction of functional reserves of local regulation and inhibition mechanisms mikrogemoperfuzion of passive regulation. Shown that alcohol intoxication exacerbates microcirculatory disturbances.

Key words: concomitant cranial and skeletal injuries, microcirculatory disorders.

С.А. Фирсов, канд. мед. наук, ННИИТО, г. Новосибирск, E-mail: serg375@yandex.ru

МИКРОЦИРКУЛЯТОРНЫЕ НАРУШЕНИЯ В ОСТРОМ ПЕРИОДЕ СОЧЕТАННОЙ ЧЕРЕПНО-МОЗГОВОЙ И СКЕЛЕТНОЙ ТРАВМЫ

Исследованы нарушения микроциркуляции при сочетанных скелетных и черепно-мозговых травмах в остром периоде, в том числе, полученных в состоянии алкогольной интоксикации. Выявлено снижение тканевой перфузии, уменьшение функциональных резервов местной регуляции микрогемоперфузии и угнетение механизмов пассивной регуляции. Показано, что алкогольная интоксикация усугубляет микроциркуляторные нарушения.

Ключевые слова: сочетанная черепно-мозговая и скелетная травма, микроциркуляторные нарушения.

Таблица 1

Средние показатели микроциркуляции в фазе гипоперфузии (M±m)

Исследуемая группа	Среднее значение индекса микроциркуляции, ед.	Среднеквадратичное отклонение, ед.	Коэффициент вариации, %
Контрольная группа (n=30)	8,13±0,68	0,51±0,14	7,02±1,08
СЧМСТ, вне опьянения (n=38)	7,35±0,49	0,29±0,09*	4,52±0,63
СЧМСТ, состояние опьянения (n=26)	6,22±0,31*	0,26±0,12*	3,23±0,59**

*Различия достоверны по сравнению с контрольной группой

** Различия достоверны внутри экспериментальной группы

Травматический шок, который наблюдается в остром периоде травмы, особенно если он сочетается с кровопотерей, закономерно приводит к нарушению тканевой перфузии и гипоксии органов и тканей. В связи с тем, что ранее проводимые клинико-экспериментальные и морфологические исследования определили заинтересованность микрососудов и микроциркуляции у пострадавших в остром периоде травматической болезни [1],

было важным изучить гемодинамические параметры кровотока (скоростные, доплеровские кривые) у больных с сочетанными травмами на ранних стадиях и в сочетании с алкогольной интоксикацией, что и явилось целью данной работы.

Материал и методы исследования. Работа основана на результатах наблюдений за 64 пострадавшими мужского пола в возрасте 23-58 лет, с сочетанной черепно-мозговой и скелетной травмой различной

тяжести (тяжелой и средней степени тяжести) в остром периоде травматической болезни, из них 26 чел. (40,6%) поступили в состоянии алкогольной интоксикации. Контрольную группу составили 30 чел., здоровые добровольцы, аналогичной возрастной группы. Шоковое состояние и его тяжесть оценивали по критериям, предложенным Ю.Н. Цибиным и соавт. [2]. Исследование проводилось в фазах временной стабилизации состояния пострадавших.

Лазерная доплеровская флоуметрия (ЛДФ) является основным методом исследования микроциркуляции, позволяющим не только оценить общий уровень периферической перфузии, но и выявить особенности состояния и регуляции кровотока в микроциркуляторном русле (МЦР) [3]. Метод лазерной доплеровской флоуметрии позволяет анализировать изменения тканевого кровотока в реальном временном масштабе с мониторинговой характеристикой, учитывающей тяжесть состояния пострадавшего и его реакцию на проводимую терапию [4].

Лазерная доплеровская флоуметрия (ЛДФ) представляет собой современную медицинскую технологию в области функциональной диагностики периферического кровообращения, позволяющую проводить неинвазивный контроль состояния микроциркуляции в реальном масштабе времени. Метод ЛДФ основан на регистрации ча-

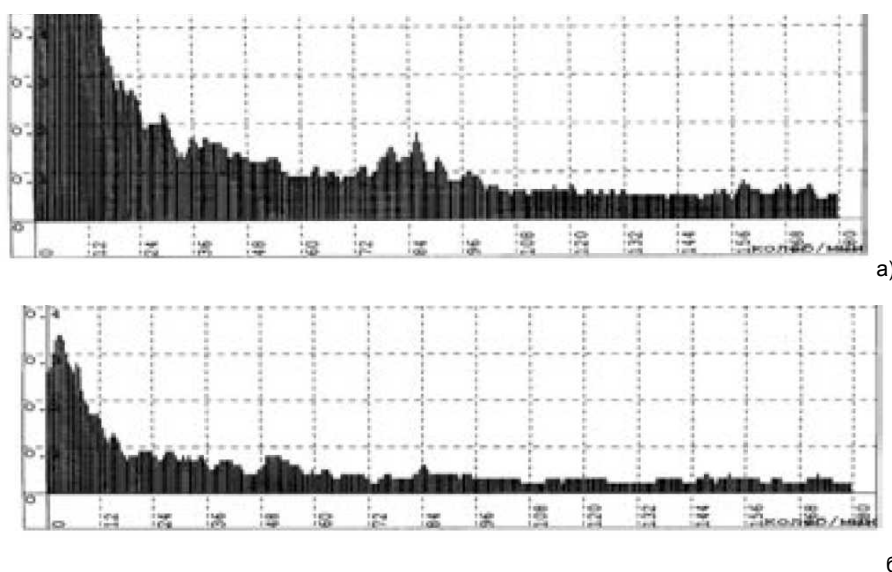


Рис. 1. Амплитудно-частотный спектр доплерограммы в норме (а) и при СЧМСТ в остром периоде (б)

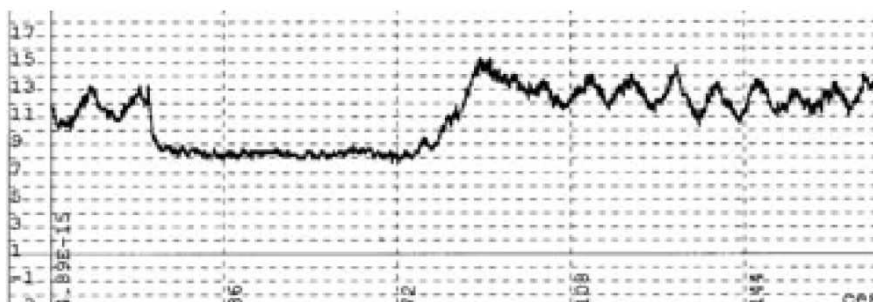


Рис. 2. Оклюзионная проба в норме

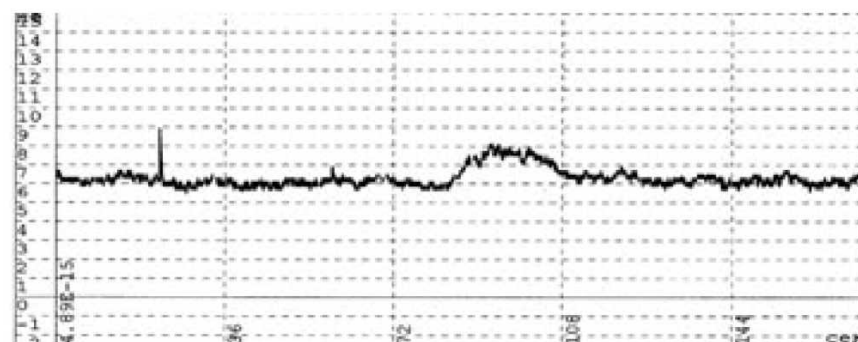


Рис. 3. Оклюзионная проба у больного с СЧМСТ в состоянии алкогольной интоксикации

Таблица 2

Средние показатели микроциркуляции у пострадавших с СЧМСТ в зависимости от наличия алкогольной интоксикации в остром периоде травмы (M±m)

Исследуемая группа	Среднее значение индекса микроциркуляции, пф.ед.	HF 31-49, мин	CF 100-180, мин	ОП биол. Ноль, перф.ед.	ОП РК, %
Контрольная группа (n=30)	8,13±0,68	0,35±0,06	0,15±0,08	5,38±0,62	276, 67±4,36
СЧМСТ, вне опьянения (n=38)	7,35±0,49	0,21±0,09*	0,09±0,03	2,40±0,63*	376, 64±3,35
СЧМСТ, состояние опьянения (n=26)	6,22±0,31*	0,15±0,02*	0,07±0,01**	1,89±0,56	465, 13 ± 5,69

*Различия достоверны по сравнению с контрольной группой при $p < 0,05$

** Различия достоверны внутри экспериментальной группы при $p < 0,05$

стотной характеристики лазерного луча, отраженного от компонентов крови, в основном эритроцитов, движущихся по его направлению, а также имеющие проекцию скорости движения на направление луча. Изменение частоты отраженного лазерного излучения (эффект Допплера) прямо пропорционально скорости движения клеток крови в измеряемом объеме ткани (1–1,5 мм³). Луч лазера проникает в кожу на глубину до 1,5 мм и дает информацию о кровотоке в поверхностных сосудах. Величина показателя микроциркуляции (ПМ), или перфузии кровью (ПФ), измеряется в условных единицах и пропорциональна скорости движения эритроцитов (Vэ), величине гематокрита (Ht) в микрососудах и количеству функционирующих капилляров (Nк) в исследуемом участке кожи [3].

Исследование выполнено на лазерном анализаторе скорости поверхностного капиллярного кровотока (ЛАКК-01) для неинвазивного измерения скорости движения крови в капиллярах и диагностики состояния микроциркуляции в тканях и органах при различных патологических процессах. В течение 3 мин проводилась запись кровотока пациента на ладонной поверхности дистальных участков 3–4 пальцев кисти. Далее доплерограмма подвергалась компьютерной обработке с вычислением среднего значения ПМ (M), среднеквадратического отклонения и коэффициента вариации (Kv).

Результаты и их обсуждение. У пострадавших с сочетанной черепно-мозговой и скелетной травмой в первые сутки отмечалось снижение средней величины перфузии (M=7,57 ед), и почти в 2 раза по сравнению с контрольной группой снижалось среднее квадратичное отклонение, достигая лишь 0,29 ед. Соответственно уменьшался и коэффициент вариации, который составил в среднем 4,52%. Существенное снижение средней величины перфузии (до 6,22 ед) отмечалось у пострадавших с сочетанными черепно-мозговыми и скелетными травмами, в состоянии алкогольной интоксикации. Среднее квадратичное отклонение у них не превышало 0,26 ед, при этом коэффициент вариации составил 3,23% (таблица 1). Нарушения микрогемоперфузии у пострадавших с тяжелой травмой можно определить как статический и даже паралитический.

Таким образом, клинические наблюдения и анализ полученных данных показывают, что состояние алкогольной интоксикации пострадавших сопровождается снижением тканевой перфузии, причем нарушаются как центральные, так и местные механизмы ее модуляции в фазе гипоперфузии.

Амплитудно-частотный анализ спектра лазерных доплерограмм в норме и у пострадавших с тяжелыми сочетанными травмами в остром периоде показал, что при травме регистрируется значительное снижение амплитуд колебаний по всему частотному диапазону, в том числе и уменьшение двух значи-

мых пиков — низкочастотных колебаний и колебаний в диапазоне CF (рис. 1). Низкочастотные колебания (диапазоны альфа и LF — от 1,2 до 12 колебаний/мин) создаются сокращениями миоцитов стенок артериол и прекапиллярных сфинктеров. Амплитуда высокочастотных колебаний (диапазоны HF 1 и HF 2 — от 15 до 50 колебаний/мин) обусловлена периодическими изменениями давления в венозной части сосудистого русла, что связано в основном с дыхательными экскурсиями. Колебания в диапазоне 50-90 в минуту и выше (CF) образуются за счет работы сердечной мышцы. Они преимущественно синхронизированы с пульсовой волной и формируются в результате пропульсивного движения крови в систолу. Функцию мышечных клеток артериол и прекапиллярных сфинктеров принято определять как активный компонент микроциркуляции, а пульсовое и венозное давление являются пассивными составляющими. Подобное деление может помочь интерпретировать, какие из механизмов регуляции микроциркуляции нарушены — центральные или местные.

В таблице 2 представлены значения параметров микроциркуляции здорового человека и пострадавшего с тяжелой сочетанной травмой, в том числе в состоянии алкогольной интоксикации. Данные свидетельствуют о выраженном уменьшении функциональных резервов местной регуляции микрогемоперфузии у лиц с СЧМСТ, особенно у лиц в состоянии алкогольной интоксикации. Проведение окклюзионной пробы показало, что величина колебаний существенно снижена в группе лиц с алкогольной интоксикацией: величина колебаний практически не отличается от значений «биологического нуля» и, соответственно, окклюзионная проба почти не влияет на их величину, свидетельствуя о глубоком нарушении тканевой перфузии. В норме при проведении окклюзионной пробы наблюдается снижение уровня колебаний до значения, называемого «биологическим нулем», а прекращение ее сопровождается всплеском осцилляций, обусловленным влиянием локальных факторов регуляции тканевого кровотока (рис. 2). У пострадавших с СЧМСТ и сопутствующей алкогольной интоксикацией (рис. 3) ситуация еще более усугубляется, что может быть связано с уменьшением функциональных резервов местной регуляции микрогемоперфузии и угнетением механизмов пассивной регуляции.

Таким образом, коррекция нарушений должна касаться преимущественно воздействием на центральную гемодинамику и осуществляться с помощью препаратов гемодинамического действия с положительным инотропным влиянием, например, введение коллоидных плазмозаменителей из группы гидроксизилкрахмала в сочетании с дофамином, однако при остаточных явлениях алкогольной интоксикации, особенно при угрозе алкогольного делирия введение дофамина нежелательно, и следует ограничиться введением дезагрегантов.

Библиографический список

1. Шах, Б.Н. Диагностика и коррекция нарушений гомеостаза у пострадавших с механическими шокогенными повреждениями в остром периоде травматической болезни: дис. ... д-ра мед. наук. — СПб., 2006.
2. Цибин, Ю.Н. Многофакторная оценка тяжести травматического шока в условиях клиники и ее прикладное значение / Ю.Н. Цибин, И.В. Гальцева, И.Р. Рыбаков // Метод. рекомендации МЗ РСФСР. — Л., 1981.
3. Козлов, В.И. Метод лазерной доплеровской флоуметрии: пособие для врачей / В.И. Козлов, Э.С. Мач, Ф.Б. Литвин [и др.]. — М., 2001.
4. Багненко, С.Ф. Депрессия гемодинамики у пострадавших с сочетанной травмой в остром периоде травматической болезни — основа последующих гипоксических изменений и реперфузионных повреждений / С.Ф. Багненко, В.Н. Лапшин, Б.Н. Шах // Фармакотерапия гипоксии и ее последствий при критических состояниях. — СПб., 2004.

Bibliography

1. Shakh, B.N. Diagnostika i korrektsiya narusheniy gomeostaza u postradavshikh s mekhanicheskimi shokogennimi povrezhdeniyami v ostrom periode travmaticheskoy bolezni: dis. ... d-ra med. nauk. – SPb., 2006.
2. Cijin, Yu.N. Mnogofaktornaya ocenka tyazhesti travmaticheskogo shoka v usloviyakh kliniki i ee prikladnoe znachenie / Yu.N. Cijin, I.V. Galiceva, I.R. Rihbakov // Metod. rekomendacii MZ RSFSR. – L., 1981.
3. Kozlov, V.I. Metod lazernoy dopplerovskoy floumetrii: posobie dlya vrachej / V.I. Kozlov, Eh.S. Mach, F.B. Litvin [i dr.]. – M., 2001.
4. Bagnenko, S.F. Depressiya gemodinamiki u postradavshikh s sochetannoy travmoy v ostrom periode travmaticheskoy bolezni – osnova posleduyutikh gipoksicheskikh izmeneniy i reperfuzionnykh povrezhdeniy / S.F. Bagnenko, V.N. Lapshin, B.N. Shakh // Farmakoterapiya gipoksii i ee posledstviy pri kriticheskikh sostoyaniyakh. – SPb., 2004.

Статья поступила в редакцию 24.01.14

УДК 616+612.017.2

Chukhrova M.G., Openko T.G. ANALYSIS COPING NATIVE RURAL INHABITANTS OF GORNY ALTAI. Based on a comprehensive survey (424 pers.) Shows that the level of psychosocial adaptation of indigenous villagers Gorny Altai depends primarily on the psychological components related to specific conditions of life.

Key words: psychosocial adaptation, hormonal and metabolic status, physiological parameters, psychological testing.

АНАЛИЗ СОСТОЯНИЯ ПСИХОСОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ КОРЕННЫХ СЕЛЬСКИХ ЖИТЕЛЕЙ ГОРНОГО АЛТАЯ*

М.Г. Чухрова, д-р мед. наук, проф. ФГБУ «НИИ терапии СО РАМН», г. Новосибирск, E-mail: mba3@sibmail.ru;
Т.Г. Опенко, науч. сотр. ФГБУ «НИИ терапии СО РАМН», г. Новосибирск, E-mail: nsk217@rambler.ru

На основе комплексного обследования (424 чел.) показано, что уровень психосоциальной адаптации коренных сельских жителей Горного Алтая зависит, в первую очередь, от психологических составляющих, связанных с конкретными условиями жизнедеятельности.

Ключевые слова: психосоциальная адаптация, гормонально-метаболический статус, физиологические показатели, психологическое тестирование.

Проблема психосоциальной адаптации коренных сельских жителей Горного Алтая приобретает актуальность в связи с многочисленными трудностями, с которыми сталкиваются представители малочисленных народов в современных быстро изменяющихся условиях, с частичной или полной утратой традиционных форм хозяйствования, уменьшением значимости народных традиций и обычаев, родного языка, национальной специфики. Неудовлетворенность своим образом жизни, психоэмоциональное напряжение, отсутствие развитой традиционной инфраструктуры, восприятие своей жизни как бесперспективной приводит к развитию психоадаптационных и психодезадаптационных состояний и повышению риска формирования соматической и нервно-психической патологии [1]. Адаптивные процессы в организме вызывают напряжение физиологических систем, и, в первую очередь, психоэмоциональной сферы [2], что может провоцировать алкогольное потребление [3].

Целью исследования было изучение процесса психосоциальной адаптации коренных сельских жителей Горного Алтая и влияния на него психологических и социальных условий.

Объект и методы исследования. Исследование проводилось в экспедиционных условиях в Усть-Канском и Усть-Коксинском районах Республики Алтай.

Обследовано 424 человека в возрасте 20-80 лет, из них все – жители сельской местности. Все обследованные разделены на две возрастные группы: 20-44,9 лет и 45 лет и старше (таблица 1).

Программа обследования включала применение комплекса физиологических экспресс-методов: антропометрию (вес, рост, жизненная емкость легких ЖЕЛ, объем грудной клетки), динамометрию (сила левой и правой кистей), измерение температуры тела, частоты пульса покоя и артериального давления. По первичным данным рассчитывался ряд производных показателей: ударный и минутный объемы крови, пульсовое артериальное давление, вегетативный индекс Кердо, жизненный показатель, индекс напряжения. По степени отклонения измеряемых показателей от диапазона физиологических границ условно были выделены следующие состояния: оптимальное; удовлетворительное – условная норма; состояние компенсированного напряжения; состояние декомпенсации – срыв адаптации. Границы состояний определяли с учетом возраста, веса и роста обследуемых по сигмальному закону отклонений показателей от среднестатистических величин: 1 σ ; 1,5 σ ; 2 σ .

Для показателей, имеющих общепринятую норму (в здравоохранении и ВОЗ), рассчитывали систолическое давление $СД = 102 + (0,6 T)$ в мм рт.ст.; диастолическое давление $ДД = 63 +$

Таблица 1

Половозрастная и национальная структура обследованных жителей

	n			%		
	Всего	Мужчины	Женщины	Всего	Мужчины	Женщины
Обследовано	424	94	330	100	22,2	77,8
Национальность:						
Русские	281	66	215	66,3	70,2	65,2
Алтайцы	129	24	105	30,4	25,5	31,8
Другие	14	4	10	3,3	4,2	3,0
Средний возраст, лет	47,5	52,5*	46,1*	-	-	-
Возрастные группы:						
20-44,9 лет	181	24	157	42,7	25,5	47,6
45 лет и старше	243	70	173	57,3	74,5	52,4
Выполнена антропометрия	302	68	234	71,2	72,3	70,9
Взяты образцы крови	274	68	206	72,3	62,4	64,6

* – значимость различий между средним возрастом мужчин и женщин $p < 0,001$

Таблица 2

Распределение испытуемых по уровню функционального состояния организма, структура в % (n=424)

Показатель	M±m	Диапазон значений	Оптимальное состояние	Удовлетворительное состояние	Состояние напряжения	Состояние декомпенсации
ЧСС, уд. мин.	76,9±10,2	50—122	26	34	25	15
Систолическое АД, мм. рт. ст.	128,6±14,6	90—200	51	24	16	9
Диастолическое, АД, мм. рт. ст.	82,1±10,4	55—130	47	35	12	6
Пульсовое давление, мм. рт. ст.	40,6±10,6	12—130	47	33	15	5
Вегетативный индекс Кердо, усл. ед.	13,0±10,8	2-34	30	28	30	12
ЖЕЛ, л	2,45±0,65	1,5—3,7	33	24	32	11
Жизненный показатель, усл. ед.	45,8±9,8	20,3—91,9	30	22	35	13
Температура тела (С°)	36,8±0,42	35,2—37,9	52	34	5	9
Сила правой кисти, кг	34,6±9,1	13—60	48	35	12	5
Сила левой кисти, кг	32,4±8,3	10—54	76	16	4	4

(0,51 Т) в мм рт.ст.; жизненную емкость легких ЖЕЛ = (27,63 – 0,112 Т) Д в мл; жизненный показатель ЖП = ЖЕЛ/м > 54 усл. ед.; силу правой > М 67% и левой кистей > М 60% в кг, где Т – возраст в годах, Д – рост в см, М – масса тела в кг.

Для изучения гормонально-метаболического статуса у испытуемых с их информированного согласия утром натощак брали кровь из локтевой вены с последующим центрифугированием, расфасовкой, глубокой заморозкой. В стационарных лабораторных условиях проводили анализы сыворотки крови, в которой определяли содержание кортизола, кортикотропина, гормонов щитовидной железы, глюкозы, инсулина, триглицеридов, общих липидов, холестерина и его фракций радиоиммунным методом и с помощью стандартных наборов. Для оценки психологического статуса использовали следующие тесты: цветовой тест Люшера (Собчик Л.Н., 1990), методика PF-Study Розенцвейга (Табрина Н.В., 1973). Статистическая обработка данных выполнена с помощью многомерного статистического анализа.

Результаты. Ранее нами было показано, что высокое психоэмоциональное напряжение выявляется примерно у каждого четвертого испытуемого, что достоверно связано с систематическим употреблением алкоголя [1].

Были получены следующие антропометрические данные. Масса тела у обследованных мужчин составила в среднем 72,36±7,42 кг. Масса тела у обследованных женщин составила в среднем 66,62±6,50 кг, что находится в пределах нормы. Однако индивидуальное распределение по массе показывает зна-

чительные ее колебания – от 46 до 115 кг, т.е. имеются отклонения как в сторону ее снижения – астенизации, так и превышения – ожирения. С пониженной массой отмечено 10% испытуемых, с повышенной – 20%. Известно, что масса тела является важнейшим показателем адаптационно-приспособительной деятельности организма и отражает состояние структурного и энергетического гомеостаза. Увеличение массы тела указывает на превышение расхода энергии на восстановительные процессы по сравнению с расходом энергии на внешнюю работу.

Данные физиологических исследований приведены в таблице 2. Как следует из таблицы 2, представленность лиц со значительными функциональными сдвигами вплоть до границ патологии неприемлемо велика. По некоторым показателям (ВИК, ЧСС, жизненный показатель) такие отклонения встречаются у 12-15% обследованных. Для всей группы испытуемых характерно повышенное артериальное давление и сниженная величина ЖЕЛ в пределах, близких к физиологическим границам. Большая доля лиц с тахикардией и ярко выраженной ваготонией, определяемой по уровню артериального давления, частоте сердечных сокращений и по вегетативному индексу Кердо, свидетельствует о повышенном уровне активности обоих отделов вегетативной нервной системы. Низкие величины жизненной емкости легких и жизненного показателя характеризуют в совокупности сниженные аэробные резервы организма. Количество выявленных случаев гипо- и гипертензии, а также гипо- и гипертермии, свидетельствует о том, что многие испытуемые имеют риск сердечно-сосудистых и других заболеваний.

Таблица 3

Физиологические показатели испытуемых (n = 108)

Показатель	X±SD
1. Возраст	36,9 ± 7,1
2. Артериальное давление: max	133,5 ± 17,9
3. Артериальное давление: min	88,4 ± 10,5
4. Частота сердечных сокращений (уд/мин): до 80, %	73 ± 4,5
5. Частота сердечных сокращений: 80-90, %	18 ± 3,9
6. Частота сердечных сокращений: больше 90, %	9 ± 2,8
7. Индекс напряжения: нарушен	0,58 ± 0,05
8. Индекс напряжения: не нарушен	0,42 ± 0,05
9. Адаптация: сохранена, %	50 ± 5
10. Адаптация: нарушена, %	24 ± 4,3
11. Адаптация: напряжение, %	26 ± 4,5

При детальном клинико-социальном и психологическом обследовании группы сельских жителей Усть-Канского района из 108 человек, почти половина из них имела признаки нарушения личностно-социальной адаптации, а именно: неполные семьи, формальные и плохие межличностные отношения в семье, неадекватное отношение к воспитанию собственных детей. Несмотря на оценку своего психосоматического состояния как хорошего или удовлетворительного, показатели АД и ЧСС свидетельствовали об обратном, особенно у лиц, подтверждающих систематическое потребление алкоголя. Только у половины обследованных пациентов, по совокупности данных клинико-социального обследования, включающего измерение некоторых гемодинамических параметров, адаптация была признана сохраненной, а у второй половины – нарушенной или напряженной. Гормональные и метаболические показатели у испытуемых с признаками нарушения социальной адаптации подтвердили наличие у них хронического напряжения (таблица 3, 4).

Таблица 4

Гормональные и метаболические показатели испытуемых (n = 108)

Показатели	Адаптация сохранена (n = 54)	Адаптация нарушена (n = 54)
Кортизол, нмоль/л	326,4 ± 12,6	429,8 ± 15,8***
АКТГ, пд/мл	22,7 ± 2,4	30,5 ± 3,1
Тиротропин, мМЕ/л	3,08 ± 0,14	3,99 ± 0,36
Тироксин Т4, нмоль/л	112,45 ± 3,56	118,43 ± 2,87
Трийодтиронин Т3, нмоль/л	1,5 ± 0,16	1,58 ± 0,32
Общий холестерин, ммоль/л	4,8 ± 0,1	6,6 ± 0,2***
Триглицериды, мг%	96,8 ± 8,4	124,7 ± 9,1**
Альфа-холестерин, ммоль/л	1,43 ± 0,04	1,92 ± 0,04
Сахар крови, ммоль/л	4,1 ± 0,3	5,1 ± 0,2
Инсулин, мкЕд/мл	8,4 ± 0,5	10,6 ± 0,5

Примечание: ** – различия при P < 0,01; *** – различия при P < 0,001.

Психологическое тестирование выявило, что почти 25% испытуемых независимо от пола имеют признаки повышенного нервно-психического напряжения с астеническим компонентом и депрессивными проявлениями. Несмотря на это, психосоциальная адаптация по данным теста Розенцвейга выглядит сравнительно благополучной. По данным теста Люшера, почти у 80% испытуемых обнаружено нарушение вегетативного регулирования, только 20% обладают оптимальной саморегуляцией, а 40% испытуемых выявили признаки хронической усталости, или перевозбуждения. Среднестатистическим показателям нормы вегето – эмоционального тонуса соответствует 21,7% случаев. У данных лиц наблюдается быстрое восстановление внутренних ресурсов при взаимодействии с психотравмирующей ситуацией. Саморегуляция осуществляется на эмоциональном уровне.

Получены интегральные психологические показатели, наиболее характерные для испытуемых, имеющих признаки нарушения или срыва адаптации. Это склонность к накоплению аффективного возбуждения (тревоги), повышенная вегетативная активность, низкий порог чувствительности к раздражителям, склонность к легкому возникновению фрустрации. Большая часть испытуемых с нарушением адаптации обладает психологическими качествами, приводящими к гипертоническим реакциям и дистониям. Их характеризует высокая интенсивность реакции на внешние раздражители, трудности адаптации с преобладанием отрицательных эмоций. Полученные данные позволяют заключить, что обнаруженные нами повышенные значения АД и ЧСС у сельских жителей Алтая тесно связаны с их психологическими качествами и особенностями психического реагирования.

Функциональное состояние вегетативной нервной системы, которое складывается из вегетативного тонуса, вегетативной

реактивности, вегетативного обеспечения деятельности, отражает адаптационные возможности организма в целом и влияет на поведение человека. Устойчивость адаптационных систем, психологический статус и уровень психоэмоционального напряжения, несомненно, влияют на уровень соматического здоровья. На основании корреляционного анализа между 15-ю интегральными показателями были выделены психофизиологические детерминанты психической адаптации. Интегральная совокупность психологических показателей и реактивности вегетативной нервной системы определяет наличие или отсутствие ситуационного контроля при гипертонусе симпатoadреналовой системы и условно может быть названа «гиперсимпатореактивной» психофизиологической детерминантой психической адаптации. Если значения психической адаптации соответствуют норме, то это указывает на еще не растроченные восстановительные возможности организма. Повышение уровня тревоги, астенизация ЦНС, нарушение психо-социальной адаптации, высокий контроль за поведением ведут к снижению адаптационных возможностей организма. И наоборот, отсутствие нервно-психического напряжения, хорошая психосоциальная адаптация благоприятно воздействуют на функциональную устойчивость организма в целом. Группа лиц с высокой тревожностью отличается выраженной склонностью к психосоматическим заболеваниям, т.к. для них характерно нарушение нейрогуморальной регуляции со стороны парасимпатической системы, не сдерживающей повышенную активность симпатической системы. Вегетососудистый дисбаланс, предшествующий психосоматическим заболеваниям, показывает высокую корреляцию с агрессией, обидчивостью, раздражительностью, протестными реакциями. Уровень нейрогуморальной регуляции со стороны парасимпатической системы не обеспечивает должной степени соответствия работы симпатической нервной системы у таких индивидов. Сочетание интегральных показателей адаптационной устойчивости и нервно-психического напряжения является предопределяющей психофизиологической детерминантой «стабильности» адаптационных систем организма». Эта детерминанта раскрывает суть психовегетативного обеспечения деятельности организма, достаточного для адаптационных возможностей. В диагностике состояния адаптированности психовегетативный баланс складывается из согласованности между собой психоэмоционального тонуса и психоэмоциональной реактивности.

Таким образом, уровень психосоциальной адаптации коренных сельских жителей Горного Алтая зависит, в первую очередь, от психологических составляющих, связанных с конкретными условиями жизнедеятельности.

Таким образом, уровень психосоциальной адаптации коренных сельских жителей Горного Алтая зависит, в первую очередь, от психологических составляющих, связанных с конкретными условиями жизнедеятельности.

* Работа выполнена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда, грант № 12-16-54000.

Библиографический список

1. Чухрова, М.Г. Социально-детерминированные факторы риска снижения уровня и утраты здоровья коренных жителей Горного Алтая / М.Г. Чухрова, Т.Г. Опенко, А.С. Чухров // Мир науки, культуры, образования: международный научный журнал. – 2012. – № 6(37).
2. Кривошеков, С.Г. Психофизиологические аспекты незавершенных адаптаций / С.Г. Кривошеков, В.П. Леутин, М.Г. Чухрова. – Новосибирск, 1998.
3. Чухрова, М.Г. Аддикция: зависимое поведение: монография / М.Г. Чухрова, В.П. Леутин. – Новосибирск, 2010.

Bibliography

1. Chukhrova, M.G. Socialno-determinirovanniye faktorih riska snizheniya urovnya i utratih zdorov'ya korennykh zhiteley Gornogo Altaya / M.G. Chukhrova, T.G. Openko, A.S. Chukhrov // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya: mezhdunarodniy nauchniy zhurnal. – 2012. – № 6(37).
2. Krivoshchekov, S.G. Psikhofiziologicheskie aspekti nezavershennikh adaptatsiy / S.G. Krivoshchekov, V.P. Leutin, M.G. Chukhrova. – Novosibirsk, 1998.
3. Chukhrova, M.G. Addiktsiya: zavisimoye povedenie: monografiya / M.G. Chukhrova, V.P. Leutin. – Novosibirsk, 2010.

Статья поступила в редакцию 26.11.13

Раздел 9

ФИЛОСОФИЯ

Редактор раздела:

АЛЕКСЕЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ ГУК – доктор философских наук, профессор, Кемеровский государственный университет культуры и искусств (г. Кемерово)

УДК 130.2

Vasilieva A.V. **POPULAR MUSIC AND THE TOLERANT AND REPRESSIVE POLICY OF THE SOCIALIST UNITY PARTY OF GERMANY.** In the article the role of rock music and rock musicians in the movement of «loyal dissidence» in GDR is investigated. This role was determined by the tolerant and repressive ambivalent policy pursued by the Socialist Unity Party of Germany towards artistic intelligentsia. Ambivalent and inconsistent policy of the regime towards rock musicians lead to them becoming key players in the rise of the social movement, which lead to the fall of the Berlin Wall.

Key words: countercultural movement, oppositional culture, loyal dissidence, artistic intelligentsia, people of art, veiled protest, total censorship.

А.В. Васильева, аспирант Санкт-Петербургского гос. университета, г. Санкт-Петербург,
E-mail: vanastasiav@rambler.ru

РОЛЬ РОК-МУЗЫКИ В КОНТРАКУЛЬТУРНОМ ДВИЖЕНИИ ГДР

В статье рассматривается роль рок-музыки и рок-музыкантов в общем движении «лояльной оппозиции» ГДР, которая была обусловлена двойственной толерантно- репрессивной политикой Социалистической Единой партии Германии по отношению к творческой интеллигенции. Двойственное, непоследовательное отношение власти к рок-музыкантам способствовало их существенной роли в подъеме общественного движения, приведшего, в конечном счете, к падению Берлинской стены.

Ключевые слова: контркультурное движение, оппозиционная культура, лояльная оппозиция, творческая интеллигенция, деятели искусства, завуалированный протест, тотальная цензура.

Ввиду того, что любое контркультурное движение является неоднородным по своему составу, в нем обнаруживаются как крайне оппозиционные по отношению к официальной культуре течения, так и умеренные. В контркультурном движении ГДР можно выделить «лояльную» и «непримиримую» стратегии оппозиции. Лояльно настроенная часть инакомыслящей интеллигенции и деятелей искусств находила различные способы существования в условиях тоталитарного общества.

По мнению многих исследователей культуры ГДР (Э. Ларки, О. Лайтнер и др.), рок-музыка внесла существенный вклад в подъем общественного движения в стране, что впоследствии привело к падению Берлинской стены и крушению режима Социалистической Единой партии Германии (СЕПГ) [1; 2]. Представляется существенным рассмотреть, каким образом контркультурное и подавляемое властью музыкальное течение смогло приобрести значительную общественную и политическую силу, что способствовало подрыву легитимности режима.

Взаимоотношения рок-музыки и государства были непостоянными, развиваясь в различных направлениях на протяжении всей истории ГДР. Несколько раз партийное руководство принимало решительные меры по институционализации и деполитизации рока, однако эти стремления не принесли серьезных результатов и рок-музыка постепенно «ускользала» из-под государственного контроля. Историю этих взаимоотношений представляется возможным отсчитывать от XXI пленарной сессии ЦК СЕПГ, состоявшейся в 1965 году, когда резкой критике была подвергнута партийная молодежная организация, не сумевшая «решительно и последовательно противостоять западному влиянию, проникающему в ГДР посредством рок-музыки, которая

никоим образом не соответствовала целям социалистического общества» [3, р. 82] (здесь и далее перевод автора статьи).

По мнению исследователя музыкальной культуры ГДР П. Викке, абсолютно беспрецедентным в этой критике был тот факт, что рок-музыка, традиционно не рассматриваемая как культурное явление, имеющее особую политическую значимость, «заслужила» такое повышенное внимание и резкую критику со стороны партийного руководства [3]. Причина такой обеспокоенности партии этим музыкальным течением заключалась в том, что его публичность могла достигаться простейшими способами без какого-либо участия институтов и организаций, контролируемых партией, а, следовательно, рок-музыка оставалась вне поля влияния и контроля партии. В условиях тотальной цензуры все виды искусства, не находящиеся в зависимости от государственного бюрократического аппарата, приобретали значительный политический статус, в особенности, если они привлекали широкую аудиторию. Именно этим определялась значимость популярной музыки, принципиально отличающейся от высокого искусства, имевшего в качестве своей аудитории лишь небольшую прослойку интеллигенции, а также легко контролируемого, поскольку зависело от государственных институтов, нуждаясь в выставочных залах, издательствах, концертных залах и оркестрах. Рок музыканты в свою очередь для привлечения широкой аудитории молодежи нуждались лишь в гитарах, барабанных установках и усилителях.

После прихода к власти Э. Хоннекера, который, будучи еще членом политбюро, лично напал на рок-музыку, произошли существенные изменения по отношению к ее статусу. Поскольку представители власти на местах теряли контроль над возра-

стающим количеством рок-групп, своим откровенно оппозиционным настроем угрожающих легитимности режима, было принято решение признать рок в качестве «молодежной танцевальной музыки», утвердив ее, таким образом, легитимной формой молодежной культуры. Данное решение было принято для включения рок-музыки в сферу тотального контроля [3, р. 83].

Последовавшее за этим официальное предоставление рок-музыкантам специальных помещений для репетиций и концертов основывалось на стремлении институционализировать рок, а вовсе не на признании права молодежи на самоопределение, что в свою очередь привело к возрастающей критической направленности рока. Рок-музыка стала способствовать привлечению внимания молодежи к политическим проблемам: бюрократии, коррупции, двойным моральным стандартам. Возрастающая оппозиционность рока привела к усилению контроля со стороны спецслужб за деятельностью рок-групп и их слушателей, воплотившегося в волне арестов, исходящих из философии «кто не за нас, тот против нас», что в конечном итоге привело к массовой высылке и переселению музыкантов на Запад.

Усилившаяся напряженность вокруг рок-музыки привела к организации масштабной и дорогостоящей системы, нацеленной на поддержание деятельности рок-групп, таким образом деполитизирующая их. Была создана система «вопиющей зависимости» музыкантов от государства во многих существующих ресурсах и услугах. Очевидно, что такая зависимость от государства в практических вопросах привела к большей консервативности и сдержанности рок-музыкантов в вопросах политики [3]. Музыканты оказались в вынужденном положении подконтрольного творчества.

В целях идеологического контроля над популярной музыкой были введены редакционные коллегии (Lektorate) при радиостанциях, телевидении и звукозаписывающих компаниях. Основной задачей редакционных коллегий являлся контроль над текстами песен, которые должны были «носить оптимистичный, созидательный характер, высказывать положительную точку зрения относительно социалистического общества» [3, р. 82].

Следует отметить, что несмотря на такую зависимость, музыканты постепенно вновь стали ускользать из-под контроля государства. Эти тенденции стали проявляться в развитии завуалированного политического дискурса текстов песен, использующих метафоричный язык. Социальные проблемы, как отмечает Э. Ларки, выражались посредством метафор личностных взаимоотношений или в образах природы. Так, например, группа Karat использовала символику мостов, которые предстоит перейти, а группа Lift пела о стремлении на Юг (не на Запад), где жизнь была более приятной [1].

Аудитория, ценящая в рок-музыке ее оппозиционный компонент гораздо выше, чем саму музыку, хорошо улавливала зашифрованный в метафорах политический смысл, а зачастую, как подчеркивает исследователь, и вовсе видела в музыке больше оппозиционных настроений, чем стремились в нее вложить сами музыканты. Несмотря на то, что такое отношение к музыке зачастую вредила ее развитию, таким наиболее известным группам, как Pankow, City или Silly, удавалось, используя эти импульсы, постепенно принуждать власть к уступкам.

Оказав поддержку рок-музыке в целях ее деполитизации и таким образом узаконив ее, государство поставило себя в крайне противоречивое положение. Несмотря на то, что по прошествии некоторого времени политический компонент вернулся в тексты песен, государство не могло отменять выступления популярных групп, поскольку само было отчасти причастно к их популярности. Так, например, открытая критика государственной лицемерной «политики поддержания мира», которую высказала группа Pankow на фестивале в 1987 году, продемонстрировала беспомощность государства в противодействии оппозиционным взглядам рок-музыкантов, поскольку партийная критика, обрушивавшаяся на группу в прессе, лишь способствовала ее популяризации.

Экономический фактор также способствовал независимости рок музыкантов. Исследователи горюют о том, что хроническая потребность ГДР в твердой валюте вынуждала партийное руководство разрешать и даже отчасти способствовать подписанию контрактов восточногерманских групп с западными звукозаписывающими компаниями, поскольку около 75% дохода от этих контрактов шло в государственный бюджет ГДР. Как отмечает Э. Ларки, такие группы как City, Pankow, Silly, Puhdys, Karat не только записывали свои пластинки на Западе, но также выступали на западных площадках, пользовались там популярностью и имели значительное число западных фанатов [1, р. 51].

Невозможность контроля за содержанием песен, записываемых на Западе, приводила к тому, что цензуре ГДР также приходилось отказываться от их «переработки», чтобы проникающие в ГДР западные записи, существенно отличающиеся от местных, наглядно продемонстрировали невмешательство государственной цензуры [3, р. 88]. Тоталитарное общество, в котором сам факт его тоталитарности официально не признавался, было вынуждено приспосабливаться к контркультуре, чтобы сохранять собственный статус в завуалированной форме.

Таким образом, предпосылки, приведшие к тому, что рок-музыка смогла внести свой вклад в общественный подъем, а впоследствии и к падению Берлинской стены, можно обобщить следующим образом. Начавшаяся еще в 1972 году государственная программа по организации всех рок-музыкантов под протекцией Комитета эстрадных искусств и стремившаяся оказать на них дисциплинирующее воздействие партии, в конечном счете, предоставила рок-музыкантам возможности для организации своих оппозиционных усилий. Кроме того, отсутствие в средствах массовой информации ГДР плацдарма для политических дискуссий привело к тому, что они стали проводиться на площадках, отведенных под рок-выступления, что, безусловно, еще более повышало политический статус рока. Как отмечают исследователи, нацеленность аудитории на политическое прочтение даже завуалированных смыслов, предоставляла рок-музыкантам возможность политического управления толпой [3].

Такой политический статус рок-музыкантов привел к появлению у них в 1989 году потребности в реальном политическом выступлении. Был составлен текст декларации, под которой изначально подписалось около 100 влиятельных и популярных рок-музыкантов, а затем более 1500 музыкантов различных направлений. Показательно, что текст декларации, включавший резкую критику некоторых острых политических и социальных проблем, демонстрировал все же «лояльную» оппозиционность работавших в ГДР музыкантов. В декларации подчеркивалось стремление сохранить социализм и создать условия для его дальнейшего существования, а вовсе не искоренить его; также отмечалось желание музыкантов жить именно в этой, социалистической стране и способствовать ее демократизации. Однако исследователи отмечают, что, несмотря на стремление музыкантов способствовать социалистическому будущему, данная декларация, безусловно, была расценена как преступление против государства [3, р. 82].

Публичное чтение декларации на концертах привело к арестам, как музыкантов, так и зрителей, к беспорядкам на улице, что явилось неотъемлемой частью общественного подъема 1989 года. Как отмечает О. Лайтнер, произошедшие в 1989 – 90 годах изменения, не согласовывались с настроениями музыкантов и их слушателей, которые ставили целью способствовать политическим и культурным изменениям в рамках существующих структур социализма [2]. Это объясняется, прежде всего, тем, что оппозиционно настроенные рок-музыканты, как и интеллигенция ГДР, также принадлежащая к «лояльным» диссидентам, критически оценивая капитализм, со страхом и скептицизмом предвкушали жизнь и творческую деятельность в объединенной Германии.

Библиографический список

1. Larkey, Edward. GDR Rock Goes West; Finding a Voice in the West German Market // *German Politics and Society* 23.4, 2005.
2. Leitner, Olaf. Rock Music in the Gdr: an Epitaph // Sabrina Petra Ramet, ed. *Rocking the State: Rock Music and Politics in Eastern Europe and Russia*. Boulder, CO, 1994.
3. Wicke, Peter. Rock Music and Political Change in East Germany // Garofalo, Reebee, ed. *Rockin' the Boat: Mass Music and Mass Movements*. Boston, 1992.

Bibliography

1. Larkey, Edward. GDR Rock Goes West; Finding a Voice in the West German Market // German Politics and Society 23.4, 2005.
2. Leitner, Olaf. Rock Music in the Gdr: an Epitaph // Sabrina Petra Ramet, ed. Rocking the State: Rock Music and Politics in Eastern Europe and Russia. Boulder, CO, 1994.
3. Wicke, Peter. Rock Music and Political Change in East Germany // Garofalo, Reebee, ed. Rockin' the Boat: Mass Music and Mass Movements. Boston, 1992.

Статья поступила в редакцию 12.01.14

УДК 111.165.23

Dumnova E.M. THEORETICAL-METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF STUDYING MENTAL CONSTRUCTS.

The article considers the problem of choosing methodological position for studying the problems of mentality. An analysis of a number of theoretical-methodological approaches, including the systems, synergetic and multidisciplinary approaches, is presented. The objectivity of methodological polyvariance is substantiated and the need for transition to post-nonclassical methodology, making possible to study social structures and phenomena in the circumstances of fluid modernity is revealed.

Key words: methodology, mentality studies, methodological approaches, synergetic approach, multidisciplinary approach.

Э.М. Думнова, канд. филос. наук., доц. каф. гуманитарных и социально-экономических дисциплин Новосибирской гос. архитектурно-художественной академии, г. Новосибирск, E-mail: dumnova79@yandex.ru

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ МЕНТАЛЬНЫХ КОНСТРУКТОВ

В статье рассматривается проблема выбора методологической позиции применительно к исследованию ментальной проблематики. Представлен анализ ряда теоретико-методологических подходов, в числе которых системный, синергетический, мультидисциплинарный. Обоснована объективность методологической поливариативности и выявлена необходимость перехода к постнеклассической методологии, позволяющей исследовать социальные структуры и явления в условиях текучей современности.

Ключевые слова: методология, ментальные исследования, методологические подходы, системный подход, синергетический подход, мультидисциплинарный подход.

Обилие методологических платформ в рамках современного гуманитарного знания на фоне междисциплинарного характера ряда исследований, обуславливает проблему выбора методологической схемы исследователем. Особую актуальность данный вопрос имеет применительно к ментальным исследованиям, в связи с методологической пластичностью терминов «менталитет» и «ментальность» и, соответственно, методологической поливариативностью исследований, проводимых в рамках данной проблематики. В виду того, что в основе изучения ментального поля лежит межотраслевой принцип познания, встает вопрос о формализации методологии в рамках конкретного исследования в зависимости от его отраслевой принадлежности.

Специфика методологического обоснования исследования ментальных конструктов связана с многогранностью данного социального явления, что обуславливает наложение предметных полей нескольких общественных наук в числе которых философия, социология, психология, социальная психология, история, культурология, этнография. Изучение ментальных конструктов на стыке наук возможно в рамках комплексного междисциплинарного подхода, который позволяет исследовать их во множестве проявлений, многоаспектно и приближает к целостному восприятию предмета исследования. Вместе с тем, практика показала некоторую ограниченность междисциплинарного подхода, связанную с редукцией к доминированию методологической позиции одной из наук, на стыке которых проводится исследование. Альтернативой междисциплинарному подходу в современной гуманитаристике является мультидисциплинарный подход, обладающий большей степенью адаптивности к исследованию социальных явлений в рамках сложноструктурированного общества. Мы разделяем точку зрения Т. Аугсбурга, который отмечает ориентированность мультидисциплинарного подхода на создание обобщенной картины предмета исследования, по отношению к которой отдельные дисциплинарные картины предстают в качестве взаимодействующих компонентов [1]. Значительным преимуществом мультидисциплинарного подхода представляется выработка универсального теоретического языка, что делает возможным интеграцию результатов исследова-

ний, проводимых на разных уровнях организации социальной среды (микро-, мезо-, макроуровни).

Проблема теоретико-методологических оснований исследования ментальных конструктов в рамках социальной философии обусловлена целым комплексом факторов. Во-первых, объективация ментальных конструктов на разных уровнях социальной организации предполагает дифференциацию подходов и методов исследования. Ментальные схемы на макросоциальном уровне эксплицируются в менталитет, а на микросоциальном – в различные виды ментальностей (индивидуальная, социогрупповая). Взаимодействие между двумя уровнями социальной реальности обуславливают диалектическую связь между социальными явлениями, детерминированными на каждом из них. В этой связи во избежание фрагментарности и, как следствие, субъективизма в исследовании представляется целесообразным использование системного подхода для изучения обозначенной проблематики.

Менталитет и ментальность как социокультурные явления дифференцируются по критерию их носителя: в первом случае это этнос, народ, а во втором – группа, индивид. Кроме того, они детерминированы факторами разного порядка. В предлагаемой нами классификации факторов-детерминант ментальных конструктов выделяется два их вида: объективные и субъективные, носящие комплементарный характер действия.

Объективный фактор детерминации и развития социальных явлений и процессов предполагает действие универсальных всеобщих законов развития. Социум является частью Вселенной, в связи с чем влияние на него, в целом, и на его отдельные элементы, в частности, законов всемирного развития неизбежно. Вместе с тем, современное общество подчиняется и социальным законам функционирования, обусловленных увеличением роли человека в процессах социального и мирового развития [2].

В условиях современного мира действие объективного фактора сопряжено с субъективным фактором. В основе субъективного фактора лежит сознание, позволяющее человеку вносить изменение в окружающую среду, вмешиваясь в естествен-

ный процесс ее развития. В связи с наличием роста темпов антропосоциальной жизни, за счет искусственной среды, созданной человеком, субъективный фактор достигает своего максимума, появляется ощущение независимости человека от сил природы. Это, конечно же, нашло свое отражение в индивидуальном, групповом и общественном сознании и формах его экспликации: менталитете и ментальности. Изменение соотношения объективного и субъективного факторов развития социума детерминирует необходимость расширения контекста исследования отдельных социальных явлений, в том числе проблематики ментальных конструктов. В силу динамики сочетания объективного и субъективного факторов представляется необходимым расширение границ теоретико-методологических основ ментальных исследований. Системная научная методология не только вбирает в себя системные методы познания объектов, системный подход, но и системную картину сложно-организованного мира.

В первой половине XX в. была предложена и в дальнейшем получила интенсивное развитие общая теория систем и, как следствие, системный подход, а также соответствующие им методология и философия. Основателями системного подхода являются Л. Фон Берталанфи и А.А. Богданов. Системный подход позволил расширить границы исследования ментальных конструктов, что получило выражение в осмыслении структуры менталитета и ментальности в работах ряда современных исследователей: Р.Л. Акофа, Д. Медоуз, А. Рапопорта, Дж. Форрестера, У.Р. Эшби, Д.В. Полежаева, П.К. Дашковского, П. Смирнова и др.

На современном этапе развития ментальных исследований остается не в полной мере изученным и требует дальнейшей разработки вопрос о динамике ментальных структур, направленности их трансформации, а также закономерностях, лежащих в основе этих процессов.

В связи с имеющейся перспективой в области исследования ментальных конструктов современного общества необходимо обозначить наиболее значимые в этом плане принципы системного подхода.

Одним из важнейших принципов системного подхода, в частности, при исследовании социальных явлений, является **принцип детерминизма**. Данный принцип применим как к объективистской, так и к субъективистской методологическим позициям, поскольку позволяет выявить различного рода факторы-детерминанты конкретных социальных явлений, генерированные разными уровнями бытия. Так менталитет детерминирован рядом объективных факторов: географическим, природно-климатическим, историческим. Вместе с тем, в определенной степени он подвержен трансформации под воздействием внешних социальных факторов. Принцип детерминизма лейтмотивом проходит в исследованиях менталитета (национального характера) конца XIX – начала XX вв. в работах Н.А. Бердяева, И.А. Ильина, Н.О. Лосского. Социоприродный детерминизм лежит в основе русского менталитета. При этом доминируют природные (внутренние) детерминанты, определяющие глубинную интуицию и интуитивное знание, выступающих базой ментальных реакций индивидов. Отправной точкой русского менталитета представляется общинный менталитет, в котором получил закрепление архетипический набор, определяющий чувственно-рациональный уровень сознания и соответствующие ему механизмы деятельности. Социальные (внешние) детерминанты, с нашей точки зрения, позиционируются как вторичные относительно природных, поскольку воздействуют на сознательный слой психики. Достигая в современных реалиях уровня манипуляции сознанием, социальные детерминанты приводят к нарушениям социоприродной гармонии посредством «ловушек» измененного сознания. Усиление влияния социальных детерминант ведет к выбору методологических схем для исследования ментальных конструктов, ориентированных на субъективный фактор, о котором речь шла выше.

Второй принцип – **эмерджентность**. Его суть заключается в несводимости свойств целого к сумме свойств его частей. Эмерджентность присуща и ментальным конструктам как системам. Принцип эмерджентности позволяет уточнить методологические позиции в плане трактовки понятий «менталитет» и «ментальность» и обосновать недопустимость их отождествления. Менталитет и ментальность как формы проявления ментальных оснований общества функционируют на разных уровнях социальной организации. Менталитет существует на макро-

социальном уровне. В этой связи ряд исследователей склонны полагать, что он является суммой ментальностей, функционирующих на микросоциальном уровне. Исходя из принципа эмерджентности возможна аргументация несколько иной методологической позиции. Менталитет и ментальность с точки зрения структурных статусов в системе ментальных конструктов общества равновесны, при этом, взаимодействуя (объединяясь в систему), они способны утрачивать свои свойства под влиянием системы и, вместе с тем, приобретать новые. Как отмечает Д.В. Винник «диалектический материализм в форме учения об уровнях движения материи, очевидно, является формой эмерджентной теории. К сторонникам этой концепции относятся С. Александер и Д. Льюис, С. Броуд и Л. Морган, Д.С. Милль и А. Деборин, Р. Сперри, Дж. Марголис и П. Клэйтон» [3]. Принцип эмерджентности позволяет исследовать структуру ментальных конструктов, что на современном этапе их исследования является открытым и весьма важным дискуссионным вопросом. В этой связи субъекты частно-научных исследования данных социальных явлений вынуждены приводить авторский вариант операционализации понятий, что порождает поливариативность их использования. На наш взгляд, необходимо исключить методологическую пластичность терминов «менталитет» и «ментальность» для создания единого фундамента исследования ментальных конструктов, проводимых в разных областях гуманитарного знания.

Третий принцип системного подхода – принцип историзма. Ментальные конструкты представляют собой характеристики исторически развивающихся систем, и, как отмечает М.С. Каган в работе «Системность и целостность», целостность может относиться не только к пространственному аспекту бытия этих систем, но и к временному, процессуальному: тут оказывается, что понятие «структура» характеризует не только синхронический аспект существования системы, но и диахронический, обозначаемый понятием «хроноструктура» [4]. Современный социум весьма пластичен, социальным процессам и явлениям присуща транзитивность. Переходные процессы в социальной реальности охватывают не только широкие периоды социального времени, они разворачиваются на разных уровнях организации социальной среды, что предполагает дифференциацию подходов и методов их познания. Для прогнозирования флуктуаций менталитета и ментальности необходимо учитывать процессуальный аспект в их исследовании. В противном случае результаты разработки ментальной проблематики будут представлять мозаичную картину отдельных фрагментов. Принцип историзма лежит в основе применения метода типологии. Ретроспективный анализ социального явления позволяет выявить те или иные характеристики, присущие ему в определенный период, в соответствие с чем определить типические характеристики на основе выбранного критерия и выделить определенные виды исследуемого предмета.

В сочетании с методом типологизации в рамках принципа историзма весьма эффективным представляется применение метода сравнительного анализа. Процессуальный аспект в исследовании ментальных конструктов, в частности, проблема ментальной устойчивости общества обуславливает необходимость теоретического осмысления функционирования менталитета и ментальности в разные периоды развития конкретного социума. В связи с этим применение сравнительного анализа относительно их разных видов, выделенных на основе темпорального критерия, позволяет выявить общее и особенное, и, как следствие, факторы-детерминанты трансформации ментальных конструктов.

В современных работах отчетливо проявляется закономерная тенденция актуализации **интегративного принципа** системного подхода, позволяющего рассмотреть процессы взаимовлияния и развития различных подсистем. Структурирование ментальных конструктов в соответствии с их носителями, формами объективации, степенью константности и уровнем экспликации и т.д., позволяют выявить их специфику и, вместе с тем, вопрос об их взаимосвязи и взаимовлиянии остается открытым. Интегративный принцип системного подхода способствует выявлению структурных связей между компонентами и субъектами ментальных конструктов в рамках общего ментального поля.

На фоне методологической полипарадигмальности приобрела особую актуальность постнеклассическая методологическая парадигма, эксплицирующаяся, в частности, в рамках синергетического подхода. Впервые в научный оборот термин «си-

нергетика» ввел немецкий ученый Г. Хакен. Он же акцентировал внимание на универсальности методов синергетики с точки зрения возможности их применения при изучении экологических, экономических и социальных проблем. С развитием и усложнением организации социума линейно-поступательная парадигма стала утрачивать свои позиции. Переход от индустриального типа общества к информационному обусловил нелинейность его развития, выраженную в противоречивых социальных процессах, носящих циклический характер. В целом, результаты социальной эволюции обусловили необходимость новых подходов к его исследованию, способствующих выявлению общих закономерностей развития и организации. Методологическая сущность синергетики заключается, во-первых, в том, что она направляет внимание исследователя не на существующие явления, а на вновь возникающие. Во-вторых, синергетика, в отличие от классических теорий, за исходное принимает нестабильность, неравновесность, нелинейность [5].

Совокупность данных характеристик присуща динамическим системам, одной из которых является общество. Свойства динамической системы изменяются под воздействием внутренних и внешних факторов, в результате чего может претерпевать трансформацию ее структура посредством исчезновения старых элементов, или их внутренней реорганизации, а также появления новых. Ментальные конструкты как компонент социальной системы подвержены таким процессам, особенно в период социальных кризисов, войн. В переходные периоды возникают так называемые зоны бифуркации, выход из которых сопряжен с выбором нового пути развития. Приобретение системой в процессе ее развития новых свойств может изменить характеристику частей системы. С одной стороны, система способна подавлять свои компоненты, изменять их сущностные характеристики. Например, разрушать менталитет посредством нивелирования роли и значимости конкретных его элементов (ценностей, социокультурных установок), создавая ментальный дефицит. С другой стороны, в зонах напряженности исключительную роль играют случайности и малые флуктуации, способные обус-

ловить новый вектор развития всей сложной системы. Подобными флуктуациями могут быть отдельные социальные события различного масштаба. Общество как динамическая система характеризуется последовательной сменой состояний, которые проецируются на его подсистемах и отдельных компонентах. Каждое состояние, как отмечает Е.И. Дмитриенко, «имеет потенциальную возможность привести либо к определенному аттрактору (той генеральной линии развития, силе притяжения которой подчиняются все другие траектории развития), либо составляет картину «бесцельных флуктуаций» [6]. Обозначенные тенденции функционирования социальной системы находят свое проявление в социальной аномии, порождающей поливариативность ценностных систем и ментальностей и, в частности, их эклектичность, противоречивость и проблему взаимодействия субъектов разных ментальностей.

Синергетический подход в исследованиях ментальных конструктов современности еще не получил широкого применения, вместе с тем, стоит отметить наличие его значительного потенциала в контексте изучения генезиса, развития и разрушения ментальных конструктов в основных их формах – менталитет, ментальность. Обоснование синергетики как новой перспективной методологической платформы социальной философии содержится в работах В.Л. Алтухова, А.С. Ахиезера, И.С. Добронравовой, Е.Н. Князевой, С.П. Курдюмова, В.С. Степина, В.Г. Федотовой и других исследователей. Более полная картина знаний о предмете исследования возможна при сочетании нескольких подходов к его изучению. Синергетический подход к исследованию ментальных конструктов позволяет выявить их взаимоотношенность с другими социальными компонентами и системами, с процессами их динамики и трансформации, проанализировать способность менталитета и ментальности как отдельных систем к самоорганизации в разных социальных и исторических условиях. При этом высокий эвристический потенциал социосинергетики не ограничивает ее комплиментарности относительно других методологических платформ и их комплексного применения.

Библиографический список

1. Augsburg, T. *Becoming interdisciplinary: An introduction to interdisciplinary studies*. Dubuque, Iowa: Kendall Hunt Publishing, 2005.
2. Ушакова, Е.В. Системная философия и системно-философская научная картины мира на рубеже третьего тысячелетия: монография. – Барнаул, 1998. – Ч. 2.
3. Винник, Д.В. Физическая и функциональная природа ментальных свойств и состояний: автореф. ... д-ра. филос. наук. – Новосибирск, 2011.
4. Коган, М.С. Системность и целостность // Вопросы философии. – 1996 – № 12.
5. Гребенюк, Е.Н. Синергетический подход в гуманитарном исследовании: монография – Астрахань, 2011.
6. Дмитриенко, Е.И. Синергетический подход к социокультурным процессам в обществе [Э/р]. – Р/д: http://r2russia.far.ru/page/stu2_93.htm

Bibliography

1. Augsburg, T. *Becoming interdisciplinary: An introduction to interdisciplinary studies*. Dubuque, Iowa: Kendall Hunt Publishing, 2005.
2. Ushakova, E.V. *Sistemnaya filosofiya i sistemno-filosofskaya nauchnaya kartinih mira na rubezhe tretjegho tihsyacheletiya: monografiya*. – Barnaul, 1998. – Ch. 2.
3. Vinnik, D.V. *Fizicheskaya i funktsionalnaya priroda mentalnihkh svoystv i sostoyaniy: avtoref. ... d-ra. filos. nauk.* – Novosibirsk, 2011.
4. Kogan, M.S. *Sistemnost i celostnost // Voprosi filosofii*. – 1996 – № 12.
5. Grebenyuk, E.N. *Sinergeticheskij podkhod v gumanitarnom issledovanii: monografiya* – Astrakhanj, 2011.
6. Dmitrienko, E.I. *Sinergeticheskij podkhod k sociokulturnim processam v obshestve [Eh/r]*. – R/d: http://r2russia.far.ru/page/stu2_93.htm

Статья поступила в редакцию 12.01.14

УДК 316.232

Mustafin A.A. METHODOLOGY RUSSIAN GEOSOCIOLOGII AND ITS THE VALUE FOR THE RELATIONSHIP OF NATURE AND SOCIETY.

One common methodological principles in explaining the nature of determination of social processes is a well-known principle of geographical determinism, made popular in Russian philosophy in XIX century. It underlies Russia geosociology. The notion of «geosociology», is almost equivalent in meaning to the term «geographic determinism», but still possess an important semantic difference. While the term «geographic determinism» dominant principle is the principle of the primacy of the natural conditions of the existence of a human community (ethnic group, nation, of a State), the notion of «geosociology» is the methodological equality of two started in explaining social processes: natural (geographical) and social (cultural) that makes it preferable.

This approach is typical for modern philosophical concepts such as the teachings of the noosphere Vernadsky's, theory of biosocial coevolution, theory ethnogenesis of Gumilev, the doctrine of «Collective Intelligence» of Moiseev, Eurasianism, economic theory of Kondratiev and Chaynov.

The correctness of the methodological and philosophical principles geosociology, its heuristic potential demonstrates life itself and modern practice. This potential today is made clear when the environmental crisis has become a headache of humanity and becomes more apparent the need for a harmonious relationship between nature and man.

Today a huge role is understanding the importance of the environment for human existence in the context of the economic crisis. It becomes clear that the interaction of nature and society can only be successful on the basis not of opposing nature and human representations of the convolution operation environment. The revival of scientific interest to geosociology based on these views, is a testament to the new mainstream the issue in historical and philosophical studies.

Key words: geosociology, methodology geosociology, geosociology paradigm, geographic determinism, natural-geographical conditions, the geographical school, biosphere, coevolution.

А.А. Мустафин, доц. каф. общественных наук, Ангарская гос. техническая академия,
г. Ангарск-35, E-mail: alhas355@mail.ru

МЕТОДОЛОГИЯ РУССКОЙ ГЕОСОЦИОЛОГИИ И ЕЁ ЗНАЧЕНИЕ В ПОИСКАХ ВЗАИМОСВЯЗИ ПРИРОДЫ И ОБЩЕСТВА

Статья представляет собой философский анализ развития методологии русской геосоциологии, лежащего в её основе широко известного принципа географического детерминизма, в потоке его прогрессирующих идей и значения данной методологии, как для развития гармоничных отношений между природой и обществом, в целом, так и для формирования Российской цивилизации, в частности, в силу её особых природно-географических условий.

Ключевые слова: геосоциология, методология геосоциологии, геосоциологическая парадигма, географический детерминизм, природно-географические условия, географическая школа, биосфера, коэволюция.

Одним из наиболее распространенных методологических принципов в объяснении природы детерминации социальных процессов и социальной жизнедеятельности является широко известный принцип географического детерминизма, ставший весьма популярным в русской философии в XIX веке. Именно он лежит в основе русской геосоциологии. Понятие «*геосоциология*», хотя практически эквивалентно по значению термину «*географический детерминизм*», все же обладает важным смысловым отличием, что делает его предпочтительнее. Дело в том, что в понятии «*геосоциология*» фиксируется рядоположенность и методологическое равенство двух начал в объяснении социальных процессов: природного (географического) и собственно социального (социокультурного). В то время как в термине «*географический детерминизм*» доминантным, если не единственным, объяснительным принципом выступает *принцип первичности природных условий* существования того или иного человеческого сообщества (этноса, народа, государства). Термин «*геосоциология*» из-за смысловой точности избран в статье в качестве концептообразующего.

Если учитывать преемственность духовных ценностей и традиций, то путь пройденный за три столетия геосоциологией, ее основополагающие концепты, значимы и для современного этапа развития философской мысли. Поэтому целесообразно рассматривать развитие геосоциологии поэтапно, в потоке ее прогрессирующих идей, сопровождая подобное рассмотрение сопутствующим анализом ее гносеологической природы. В связи с этим обратимся к анализу развития некоторых геосоциологических идей и самого принципа географического детерминизма, как они представлены в трудах классиков данного направления, учитывая их оценочные аспекты и современное звучание.

Сторонники геосоциологии придерживаются мнения, что именно естественная среда является одним из необходимых и постоянных условий духовной и материальной жизни общества и влияет на ее развитие. Например, она ускоряет социальное развитие при благоприятном географическом положении той или иной страны, наличием естественных богатств. Наоборот, развитие общества затрудняется, если благоприятных естественных условий нет. Рассуждая в настоящем смысле, один из основоположников географической школы француз Шарль Монтескье писал: «В стране с подходящей для земледелия почвой естественно устанавливается дух зависимости. Крестьяне, составляющая главную часть ее населения, менее ревнивы к своей свободе; они слишком заняты работой, слишком поглощены своими частными делами. Деревня, которая изобилует всеми благами, боится грабежей, боится войска. Кого следует считать добрыми гражданами, — говорит Цицерон Аттику, — уж не торговцев ли и земледельцев, которых, по крайней мере, нельзя считать противниками монархии, так как для них все правления равны, лишь бы сами они были спокойны. Таким образом, в стра-

нах плодородных всего чаще встречается правление одного, а в странах неплодородных — правление нескольких, что является иногда как бы возмещением за неблагоприятные природные условия» [1, с. 392-393]. В данном случае принцип географического детерминизма применен к объяснению исторических явлений.

Современник Монтескье немецкий просветитель Иоганн Гердер высказывал аналогичные мысли в Германии в конце XVIII века при анализе общественной жизнедеятельности, полагая, что естественные условия, среда обитания, климат и т.д. оказывают решающее и главенствующее влияние не только на прогресс развития общества как такового, но на духовные и моральные качества отдельных индивидов, поскольку они представляют неотъемлемую часть физической природы, и, тем самым, — на индивидуальность народов в целом. На той же платформе географического детерминизма, но уже в условиях российской действительности середины XIX века, известный русский историк С.М. Соловьев в «Истории России с древнейших времен» обосновывал особенности детерминации процессов общественной жизни и хозяйствования следующим образом: «Перед нами обширная равнина: на огромном расстоянии от Белого моря до Черного и от Балтийского моря до Каспийского путешественник не встретит никаких сколько-нибудь значительных возвышений, не заметит ни в чем резких переходов. Однообразие природных форм исключает областные привязанности, ведет народонаселение к однообразным занятиям; однообразие занятий производит однообразие в обычаях, нравах, верованиях; одинаковость нравов, обычаев, верований исключает враждебные столкновения; одинаковые потребности указывают одинаковые средства к их удовлетворению. И равнина, как бы не была обширна, каким бы не было вначале разнородным ее население, рано или поздно станет областью одного государства: отсюда понятна обширность Русской государственной области, однообразие частей и крепкая связь между ними» [1, с. 60].

Связь между древнерусским этносом и географической средой здесь была наглядной. Тем самым, философской и методологической основой историко-культурологических взглядов Соловьева, благодаря которым обнаруживается объективная связь между естественными условиями географической среды и характером экономических занятий восточных славян, древнеславянской культуры в целом, оказывается принцип географического детерминизма. Данный принцип позволял ему связать в единое целое географическую среду «обитания» восточных славян с особенностями не только их материально-хозяйственной, но и духовной жизни. Соловьев был уверен, что роскошная природа притупляет умственную и физическую деятельность человека, а более скупая на дары природа, требует постоянной напряженной умственной и физической деятельности от человека, держит его всегда в возбужденном состоянии. Данное выс-

казывание Соловьева о преимуществах умеренного пояса перед тропическим климатом в деле активизации и умножения человеческой деятельности перекликается с геосоциологической концепцией Льва Мечникова, основные положения которой он изложил в работе «Цивилизация и великие исторические реки». Большую часть своей книги Мечников посвятил рассмотрению древних «речных цивилизаций»: египетской, индийской, ассирийско-вавилонской и китайской. Анализируя собранный научный материал, ученый пришел к выводу, что именно великие реки являются колыбелями первых древних цивилизаций. Он был убежден, что именно реки являются выражением живого синтеза всей совокупности физико-географических условий: климата, почвы, рельефа земной поверхности, и геологического строения той или иной области [1, с. 159].

Природно-географические условия, созданные «великими историческими реками» и жарким климатом, ставили перед жителями орошаемых долин альтернативу: смерть или солидарность. Чтобы не погибнуть в условиях исключительной по своему характеру среды, нужны были совокупные усилия прибрежного населения. Зависимость земледелия от разливов рек, необходимость возведения сложных ирригационных сооружений, содержание их в надлежащем виде и сложная система регулирования – все это толкало большие массы людей на путь кооперации, так как только благодаря строго дисциплинированному труду в огромных масштабах можно было рационально организовать жизнь и пропитание. Суровая необходимость, продиктованная условиями природно-географической среды, и привела к возникновению первых известных в истории речных цивилизаций.

В поисках теории взаимосвязи природы и общества и её философского обоснования положительные результаты дают исследования историка В.О. Ключевского. Его идеи в общих чертах в рамках географического направления созвучны с размышлениями Соловьева. Интерес в данном случае представляет сравнительная характеристика Европы и Азии. Удобное географическое положение Европы, несомненно, играло положительную роль в прошлом, когда зависимость человека от природы была особенно велика и благоприятные природные условия способствовали активной производственной деятельности людей. Очевидный интерес представляют высказывания Ключевского о необходимости обеспечения гармоничного взаимодействия законов окружающей среды с производственными усилиями человека и его утверждения о том, что нарушение этой гармонии губительно для природы. Он указывает, что потребительское отношение человека к природе с целью удовлетворения своих потребностей имеет свои пределы и требует известной осмотрительности. В противном случае, заявляет Ключевский, природа будет во всём противодействовать человеку. Этот тезис как никогда актуален сегодня, и слова учёного служат предупреждением, что природу легко разрушить неумелыми действиями. Таким образом, геосоциология и её методологическая основа – географический детерминизм обладают важным объяснительным и эвристическим потенциалом. Этот потенциал сегодня делается наглядным, когда становится все более очевидной необходимость формирования гармоничных отношений между природой и человеком.

Подобный подход характерен для современных философских концепций «коэволюции», которые также вытекают из геосоциологии, констатируя параллелизм в развитии природы и человека. Наконец, правильность методологических и мировоззренческих принципов геосоциологии демонстрирует сама жизнь, современная практика. Сегодня, когда экологический кризис стал головной болью человечества, вести социально-гуманитарный дискурс только в пределах имманентных обществу «законов общественного развития» представляется верхом ограниченности. Совершенно очевидно, что биосфера едина и человек выступает ее органической частью. Следовательно, можно кон-

статировать, что методология русской геосоциологии в той или иной степени реализовала себя в таких отечественных философских учениях и научных теориях XX века, как учение Вернадского о ноосфере, теория биосоциальной коэволюции, теория этногенеза Гумилева, учение о «Коллективном Интеллекте» Моисеева, евразийство, экономические теории Кондратьева и Чаянова, отечественная геополитика конца XX – начала XXI вв. Перечисленные учения и теории исходят из того, что российская цивилизация имеет особый вектор развития (в истории, социально-государственном устройстве, экономике, политике и т.д.) в силу природно-географических, ландшафтно-рельефных, климатических и прочих особенностей её локализации и бытования на планете.

Рассматривая эти особенности ряд отечественных философов, учёных, писателей (А.В. Перцев «Почему Европа не Россия» 2005, А.П. Паршев «Почему Россия не Америка» 1999, М.И. Веллер «Энергоэволюционизм» 2012, и др.) отмечают непохожесть России на Европу, её нетипичность, в силу свойственных только ей природно-климатических условий. Поскольку Россия самая холодная и большая страна в мире, то для поддержания высокого жизненного уровня её населения она нуждается в значительных энергозатратах на душу населения, способных компенсировать потребности преодоления природно-климатических трудностей и противостояния развитым странам. В противном случае ей грозит утрата экономической самостоятельности, национального суверенитета, культурного своеобразия и т.д. В настоящее время этот процесс становится очевидным в результате лукавого навязывания нам западных либеральных ценностей, отрицающих фундаментальные основания многовекового бытия российского общества в суровых природно-климатических условиях. В связи с этим характерно одно давнее высказывание премьер-министра Великобритании Маргарет Тэтчер в адрес СССР, в котором она утверждала, что советская экономика в целом неэффективна, а эффективна лишь её небольшая часть имеющей право на существование, в которой занято 15 миллионов человек [2, с. 5]. Следуя этой логике, сегодняшняя российская экономика по оценкам западных специалистов, совершенно неэффективна и её существование ничем неоправданно. Поэтому, западным державам следует терпеливо убеждать россиян, что они принадлежат к Западу и должны перенять западные институты и ценности: демократию, многопартийную систему, верховенство закона, свободу слова и прессы, уважение к частной собственности. Таким образом в наши дни размышляет видный американский учёный, профессор Гарвардского университета, специалист по истории России Ричард Пайпс [3, с. 10]. Иного, по его мнению, способа обуздать агрессивность России и интегрировать её в мировое сообщество не существует.

Исходя же из методологии геосоциологической парадигмы, России нет никакой необходимости копировать европейские формы хозяйствования, в первую очередь потому, что Россия – не Европа, и ей совершенно не типична европейская модель развития. Россия в состоянии сама определить своё место в мире, способы интеграции в мировое сообщество, на базе собственных, веками проверенных представлений коллективного выживания в суровых природно-климатических условиях. Сегодня огромную роль приобретает понимание значимости окружающей среды для существования человечества в условиях экономического кризиса. Становится очевидным, что взаимодействие природы и общества может быть успешным лишь на основе не противостоящих природе, а коэволюционных представлений человека о законах функционирования окружающей среды. Возрождение научного интереса к геосоциологии, опирающейся на эти представления, является свидетельством новой актуализации данной проблемы в историко-философских исследованиях.

Библиографический список

1. Монтескье, Ш.-Л. Избранные произведения. – М., 1955.
2. Паршев, А.П. Почему Россия не Америка. – М., 2001.
3. Пайпс, Р. Россия при старом режиме. – М., 2012.
4. Соловьёв, С.М. История России с древнейших времен. – М., 1965. – Кн. 7.
5. Мечников, Л.И. Цивилизация и великие исторические реки. – М., 1924.

Bibliography

1. Montesquie, Sh.-L. Izbranniye proizvedeniya. – M., 1955.
2. Parshev, A.P. Pochemu Rossiya ne Amerika. – M., 2001.

3. Payjps, R. Rossiya pri starom rezhime. – М., 2012.
4. Solovjov, S.M. Istoriya Rossii s drevnejshikh vremen. – М., 1965. – Кн. 7.
5. Mechnikov, L.I. Civilizaciya i velikie istoricheskie reki. – М., 1924.

Статья поступила в редакцию 17.12.13

УДК 172

Romanov M.O. THE PROBLEM OF CORRELATION OF RIGHT AND LAW IN DISCOURSE REASONING OF I.A. ILYIN ABOUT SUBJECTIVE SIDE THE NATURE LAW AND DISCLOSURE SOME SIGNS OF CONCEPTS «LAWENFORCEMENT AUTHORITIES». This article examines the scientific problem of the correlation of right and law. The nature of law explores in subjective aspect of being. Special attention is paid for the phenomenon of conscience and its importance to resolve the contradiction between the formality of law and concreteness of sense of justice.

Key words: formal law, natural law, being right, conscience, reasonable.

М.О. Романов, соискатель СмолГУ, г. Смоленск, E-mail: romanowgular@mail.ru

ПРОБЛЕМА СООТНОШЕНИЯ ПРАВА И ЗАКОНА В ДИСКУРСЕ РАССУЖДЕНИЙ И.А. ИЛЬИНА О СУБЪЕКТИВНОЙ СТОРОНЕ СУЩНОСТИ ПРАВА И РАСКРЫТИЕ НЕКОТОРЫХ ПРИЗНАКОВ ПОНЯТИЯ «ПРАВООХРАНИТЕЛЬНАЯ ВЛАСТЬ»

В статье рассматривается научная проблема соотношения права и закона. Сущность права исследуется в аспекте субъективного бытия. Особое внимание уделяется феномену совести и её значимости для разрешения противоречия между формальностью права и конкретностью правосознания.

Ключевые слова: формальное право, естественное права, бытие права, совесть, разумное.

В XXI веке Россия, как и многие другие страны, с ростом технического прогресса оказалась под влиянием глобального информационного потока. Объем всевозможных суждений по тем или иным вопросам социальной жизни нередко затрудняет, а в большей степени размывает способность понимать. В таком информационном круговороте нередко одна проблема подменяется другой, оставляя первую без обоснованного ответа. Поэтому в современном мире особенно остро ощущается потребность в периодическом возвращении к ранее рассматриваемому с тем, чтобы лучшим образом обновить свое понимание. Так как в настоящее время в России имеется ряд проблем, связанных с правовым нигилизмом, целенаправленным несоблюдением закона и этническими правонарушениями, то возникает естественная необходимость аналитического рассмотрения проблемы соотношения права и закона на основе фундаментального обоснования решения этой проблемы отечественной философией права конца XIX – начала XX веков. Характеризуя русскую философию права того периода можно сказать, что ее основная особенность заключалась в поиске идеальных и нравственных образов, опираясь на которые мыслители рассчитывали прийти к наилучшему пониманию существенных сторон правовой реальности. В их число входят люди различных профессиональных направлений, например, социологи (Б.А. Кистяковский), экономисты (П.Б. Струве), историки (Б.Н. Чичерин), политические мыслители (И.А. Ильин). Проблемы права, которые разрабатывались философами идеалистами проходили своеобразное аналитическое деление, суть которого заключалась в необходимом обозначении внешних и внутренних сторон права, первичного и вторичного в праве и законе. Осмысливая философско-правовые проблемы о соотношении права и закона, права и нравственности, мыслители идеалисты выступали против того, чтобы эти понятия отождествлялись, полагая их самостоятельными областями социальной жизни.

Истоки идеи разграничения права и закона берут свое начало еще со времен античного мира. Греческий философ Антифон (ок. 400 г. до н.э.) одним из первых выделил существование естественного «равенства всех людей по природе» и его отличие от полисного права [1, с. 46]. «...Предписания законов, – утверждал он, – произвольны (искусственны), (веляния же) природы необходимы. И (сверх того), предписания законов суть результат соглашения (договора людей), а не возникшие сами собой (порождения природы), веляния же природы суть самовозникшие (врожденные начала), а не продукт соглашения (людей между собой)» [1, с. 44]. Софист Горгий (ок. 483–375 гг. до н.э.) также находил различия между законом, устанавливаемым государством, и «неписаной справедливостью», которую он признавал как «сущность

дел», «божественный и всеобщий закон» [2, с. 34]. Ту же самую идею позднее высказывал древнеримский юрист Цицерон (106–43 гг. до н.э.). «Если бы права устанавливались повелениями народов, решениями первенствующих людей, приговорами судей, – писал Цицерон, – то существовало бы право разбойничать, право прелюбодействовать, право предъявлять подложные завещания, – если бы права эти могли получать одобрение голосованием или решением толпы» [3, с. 102].

Основываясь на суждениях, о том, что право первично по отношению к закону и не тождественно ему, античные философы тем самым произвели деление власти на делегируемую по закону и исходящую из природы права. Следуя этому утверждению, правоохранительная функция государства как таковая по природе своей не имеет источника в законе, а предполагается взаимосвязанной с сущностью права. Поэтому, на наш взгляд, является целесообразным некоторое рассмотрение сущности права в лице одного из представителей философско-идеалистической мысли, с тем чтобы не только указать на историческую преемственность идей Древнего мира русской философией, но и более обстоятельно разобраться в причине отношения к праву как к «первичному» в сравнении с законом. Для этой цели мы обратимся к творчеству русского философа, политического мыслителя, культуролога и правоведа И.А. Ильина (1883–1954), внесшего значительный вклад в развитие отечественной философии, и попытаемся найти ответ на вопрос о соотношении права и закона при рассмотрении его богатого наследия.

Центральное место в творчестве И.А. Ильина занимали проблемы человека, поиски путей духовного обновления общества и судьба многонационального народа России. Исторически сложилось так, что И.А. Ильин был приверженцем этических представлений о достоинстве морального бытия, усвоенных им от своих родителей, которые будучи православными людьми, постарались передать своему сыну не столько схоластическое книжное, сколько живое духовное воспитание.

Христианско-православный базис мировоззрения философа оказал решающее влияние на его последующий переход на сторону нравственного идеализма и тем самым предопределил идеологическое сближение с представителями этого течения: П.И. Новгородцевым, Е.Н. Трубецким, С.Н. Булгаковым, Б.П. Вышеславцевым, Г.П. Федотовым, С.Л. Франком, В.М. Хвостовым и другими. Общий дух этого идеалистического направления можно выразить словами П.И. Новгородцева, отмечавшего, что жизнь «принадлежит человеку не для того, чтобы просто жить, а чтобы жить достойным образом, чтобы выполнить свое нравственное призвание» [4, с. 261]. Возможно, данное обстоятельство впоследствии привело И.А. Ильина к убеждению,

что в процессе творческого исследования права на первый план всегда нужно ставить «сознание важности и необходимости» [5, с. 162], беспристрастного и совестного подхода к содержанию права. Такой разумный подход, по мнению философа, мог бы помочь исследователю в выявлении далеких от сути права ложных смыслов и сентенций.

Следуя принципам «сознания важности и необходимости», И.А. Ильин проводит аналитическое исследование философии немецкого мыслителя Гегеля, которое было опубликовано в 1918 году под названием: «Философия Гегеля как учение о конкретности Бога и человека». В данном труде мыслитель приходит к выводу, что Гегель считал существенной задачей философии понимание и определение того, что все вокруг едино, разумно и божественно. По словам Н.О. Лосского, в своей работе «...Ильин доказал ложность широко распространенного представления о философии Гегеля как о системе абстрактного панлогизма» [6, с. 451]. Аналогичная оценка дается В.В. Зеньковским: «Ильин действительно по-новому освещает систему Гегеля, во всяком случае преодолевает целый ряд ходячих и неверных формул» [7, с. 129]. Кроме Гегеля И.А. Ильина интересовали труды греческих философов Платона и Аристотеля, а также труды немецких мыслителей: Канта, Фихте, Шеллинга.

Согласно философско-правовому мировоззрению И.А. Ильина, сама по себе возможность постановки вопроса о праве начинается с двух аспектов: наличия общего, объективного, и частного, субъективного.

Первое, на что обращал внимание философ, это то, что «...к созданию права ведет наличность общей основы и среды у множества раздельно существующих субъектов» [8, с. 195]. Речь идет о едином пространстве и многообразии живых организмов, состоящих из единичных элементарных частиц. Отсюда следует, что право не может существовать, без формальности, так как именно она определяет границу видимого пространства и элементарных частиц. «...Если бы изменился основной способ человеческого бытия, т.е. если бы человечество перестало быть множеством самостоятельных субъектов, объединенных общою основой внешней жизни» [5, с. 200], то не было бы и права. Кроме этого, рассуждения И.А. Ильина о положительном и естественном праве, также несут в себе элемент формализма как в определении значения права (как «необходимой формы духовного бытия» [5, с. 200]), так и в определении значения положительного права (как «целесообразной формы поддержания естественного права» [5, с. 200]). И.А. Ильин допускал, что формальность ведет к созданию права и полагал, что между ней (формальностью) и правом существует связь. Как следует из суждения мыслителя, связь эта носит естественный (природный) характер, что указывает на органическое влечение права в формальность. По выражению Гегеля, «право как таковое есть формальное, абстрактное право» [9, с. 328] абстрактного лица. Таким образом, формальность в философии И.А. Ильина по природе своей уже является носителем права, поскольку об этом говорит сам факт ее бытия, как право на существование, без которого ничего не может быть.

Второй аспект, о котором упоминал И.А. Ильин, связан с правом на бытие субъекта, без которого утверждать о сущем было бы в принципе невозможно. «Самая сущность, самая природа права в том, что оно творится сознательными существами и для сознательных существ, мыслящими субъектами и для мыслящих субъектов» [7, с. 161], – писал И.А. Ильин. Отсюда следует, что праву помимо простого бытия необходимо бытие разумно мыслимое. Право у И.А. Ильина нуждается в понимании и осмыслении. Поэтому человеку отведена своеобразная роль в силу своей разумности определять значение и природу окружающих вещей. В этом мыслитель не расходился с мнением древнегреческого философа Протагора, по утверждению которого человек есть «мера всех вещей» [10]. По мнению И.А. Ильина, в праве «каждая норма предполагает, что некоторое разумное существо рассмотрело различные способы жить и действовать...» [5, с. 51] и на их основе выбрало лучшее, отвечающее требованиям качественного, осмысленного и глубокого понимания объективного. Таким образом, значение разума для «законов долженствования», по мнению И.А. Ильина, сводится к постоянному раскрытию истинности в бытии.

Чтобы понять сущность права не как отражения формального порядка, а как активную содержательную силу, необходимо ближе рассмотреть его субъективный элемент. В этом контексте постановка вопроса о сущности права из плоскости он-

тологии права переводится (в концепции И.А. Ильина) в плоскость антропологии и становится вопросом определения разумного в правовом поле, которое первоначально сопровождается исторически не раскрытым базисом правовых категорий (отсутствием понятия).

Согласно размышлениям И.А. Ильина первоначально право не имело ни логического распределения, ни официальной формы закона. По словам, мыслителя, это было связано с тем, что как таковое правосознание «живет в душе и тогда, когда еще отсутствует положительное право, когда нет еще ни «закона», ни «обычая», когда никакой «авторитет» еще не высказался о «правом», верном поведении» [5, с. 155]. Человеческому разуму не были доступны современные понятия, например, такие, как «право», «норма», «обязанность», «должное» и, соответственно, не было возможности создавать с их помощью точные суждения. Однако при этом отсутствие четких представлений о праве не мешало группам древних людей находить общий язык и вести совместное хозяйство. Возможность существования между ними порядка указывает на то, что человеку свойственна некоторая регулятивная сила, которая по природе своей оказывается способной приближать его к ясности и пониманию в правовом поле. Все, что есть у человека, это «наивное, полусознательное, непосредственное убеждение в том, что не все внешние деяния людей одинаково допустимы и «верны», что есть совсем «невыносимые» поступки и есть «справедливые» исходы и решения, – это убеждение, еще не знающее «права» и «морали», лежит в основании всякого «закона» и «обычая» и генетически предшествует всякому правотворчеству» [5, с. 155-156]. В свое время на данный факт обращал внимание русский религиозный философ В.С. Соловьев в рассуждениях, связанных с историческим стремлением личности «...к самоутверждению и к полной эмансипации от первобытного единства родовой жизни...» [11, с. 597]. В.С. Соловьев немного раньше И.А. Ильина заметил, что «...первоначальное право есть право обычное, в котором начало справедливости действует не как теоретически сознаваемый принцип, а как непосредственный нравственный инстинкт, или практический разум, облекаясь притом в форму символов» [11, с. 598]. Нечто подобное также высказывал Фихте: «Мы действуем не потому, что познаем, но познаем потому, что предназначены действовать; практический разум есть корень всякого разума» [12, с. 84]. Идея о центральном положении непосредственного нравственного инстинкта в эволюции права получила у И.А. Ильина свое дальнейшее развитие в этической концепции о феномене совести. В книге «Поющее сердце. Книга тихих созерцаний» И.А. Ильин пишет о совести: «Я знаю одно, и знаю твердо: тогда я иначе не мог. Было что-то высшее и сильнее, что заставило меня поступить так. ... А подумать о себе, о своих силах, о последствиях моего поступка, – у меня просто не было времени. ... Так и надо было. Это было лучшее, что я мог сделать. И когда теперь я это выговариваю, то во мне живет великая и радостная уверенность, что я просто выговариваю правду» [13, с. 712].

В теории права И.А. Ильина совесть раскрывает перед человеком суть экзистенциалов его личного бытия. Справедливость, нравственность, ответственность, свобода и т.п. категории вводятся совестью в границу «разумного», то есть, например, говоря о справедливости, мы говорим о ней уже как о справедливости разумной (по совести). Влияя на правосознание, совесть создает убеждение, «...что каждый человек имеет не только правовую, но и моральную обязанность повиноваться праву, потому что тогда право предписывает во внешнем поведении то самое, что голос совести одобряет как нравственное и справедливое» [8, с. 80]. Совесть, по И.А. Ильину, оказывает влияние на всего (целостного) человека, и в этом смысле она универсальна. Здесь можно отметить, что мысли И.А. Ильина оказались созвучными мнению Б.Н. Чичерина о единстве совестного акта. «...Осознание и чувство, – писал Чичерин, – соединяются в нравственном акте, которым человек, по внутреннему побуждению, решает, что добро и что зло. Это внутреннее решение есть голос совести, которая, как явление разумно-свободной личности, свободна по самому своему существу» [14, с. 26]. К этому также можно отнести слова В.С. Соловьева о том, что нравственность относится «не к внешней реализации добра, а к его внутреннему существованию в сердце человеческого» [15, с. 449], поскольку сердце поддерживает все человеческое существование. Также если вспомнить о задаче разума – раскрывать истину, устанавливая меру вещей, то по-особому

воспринимается антиномия священника П.А. Флоренского: «По природе своей разум имеет закал антиномический, ибо разум дву-законен, дву-центричен, дву-осен. А именно, в разуме статика его и динамика его исключают друг друга, хотя вместе с тем они не могут быть друг без друга» [16, с. 30]. Тезис и антитезис у Флоренского выражает истину. Чем ближе наш разум к истине, тем более мышление антиномично в суждениях о ней. Достигая «безысходного» мышление достигает признака истины, из чего следует, что разумность как таковая не определяется исключительно логикой, а требует цельного совестного человеческого порыва. Поэтому истина понималась Флоренским как «Бесконечное, мыслимое как цело-купное Единство, как единый, в себе законченный Субъект» [17, с. 43].

Дополняя «разумное», совесть в философско-правовой концепции И.А. Ильина делается причастной к правотворческому процессу. По словам философа, норма права «есть обязательное правило, подуманное (или придуманное) разумным существом и выраженное в словах» [8, с. 66]. Причем речь не идет напрямую о человеке, он только подразумевается. И.А. Ильин как бы подчеркивал, что разум является фундаментальным определяющим человеческим свойством. Существо, не наделенное разумом, невозможно назвать человеком. Одновременно с этим без участия совести отношение к праву сложно назвать разумным. Особенно это становится заметным, если взглянуть в структурные элементы норм права, указанные И.А. Ильиным, в которых обнаруживается присутствие совестного (разумного) отношения к праву [8]:

- 1) внешнее выражение в суждении;
- 2) особый порядок установления;
- 3) предписание известного поведения;
- 4) устанавливается известный порядок человеческих отношений как должный;
- 5) наличие санкции.

Вышеперечисленные элементы норм предусматривают по совести, что норма должна быть доступна сознанию, что она должна иметь особый порядок рассмотрения, содержать необходимое предписание, позволяющее справедливо разрешать конфликты, устанавливать должный порядок как разумный, приемлемый и предусматривать границы минимального и максимального наказания. Совесть в данном смысле представляет собой нечто оживляющее, что отражает не только продукт последовательного ума, но и его внутреннее стремление к истине. Здесь уместно вспомнить слова протоиерея В.В. Зеньковского, который отмечал: «Без живых чувств наша моральная жизнь питалась бы только одним умом, была бы лишена живительной теплоты, исходящей от чувств» [18, с. 234].

Помимо правотворчества, совесть как показатель разумного, по И.А. Ильину, выполняет аксиологическую функцию определяя, противоречит или нет нравственным правилам форма закона, и, в зависимости от этого, устанавливает степень его формальной справедливости. Формально справедливое право предусматривает равенство в «притязании на жизнь, на удовлетворение, на развитие своих благих способностей и на свободу добрых проявлений» [8, с. 79]. Фактически оно формально закрепляет аксиологическое значение совести, которое находит у И.А. Ильина свое выражение в категории должного, не в смысле перспективного, а в смысле повседневного, достойного существования, такого, которое соответствует человеку как существу разумному. В этом заключается общая для всех людей возможность достойного бытия. «Если люди различны по своим реальным свойствам, то они равны по своему человеческому достоинству» [8, с. 80], — писал И.А. Ильин.

Разработка формально справедливых норм виделась И.А. Ильину трудным, но конкретно достижимым делом. Значительное продвижение в этом направлении уже осуществилось в истории человечества. И.А. Ильин приводит немало примеров отмененных норм, допуская «рабство, пытки, телесное наказание, крепостное состояние, бесправное положение женщины и т.д.» [8, с. 80]. Такие нормы, «стоящие в согласии с моралью и справедливостью» [8, с. 80] назывались философом естественным правом. Характеризуя учение И.А. Ильина о пра-

ве, Л.В. Хачатурян писал, что нормативное знание, обозначаемое как положительное право, в концепции философа основывалось на праве естественном. По его словам: «Нормативное знание — в первую очередь человеческий опыт — ориентировано на действие естественных законов...» [19, с. 157]. Из этого следует, что естественное для человека влияние совести на правосознание аккумулируется в правовом опыте и раскрывается в нормах права.

Связь между совестью как моральным качеством и правом в философии И.А. Ильина нельзя понимать однозначно как доминирование первого над вторым. Нельзя забывать, что право у философа не является только субъективным, но, кроме того, предполагает онтологическое вхождение в существо морали. Конечно, как полагает доктор философских наук В.Н. Порус, в обществе со временем мораль принимает форму закона и становится догматичной рациональностью, ограничивающей пространство свободы индивида [20, с. 60]. Но также нельзя отрицать, что мораль способна принять форму закона в силу того, что она сама действует по закону (объективному основанию), но только закону бытия. Таким образом, основное различие между объективным и субъективным началами права у И.А. Ильина сводится к первичности естественной морали, права, закона и вторичности искусственно созданной, придуманной морали, права и закона. Каким бы верным отражением «естественного» ни были нормы, придуманные людьми, они всегда будут вторичными. Далее, если сравнивать естественную мораль с социальным законом, то, конечно, последний является производным. Но сложно сравнить естественную мораль с естественным законом бытия, так как бытие природное без человека не будет бытием моральным. С другой стороны, если не будет бытия морального, то сложно утверждать о целостности и законченности бытия. Из этого можно сделать вывод, что в философии И.А. Ильина «объективное» и «субъективное» естественное составляют сущность права как такового, а постановка вопроса о первичности и вторичности к ним не применима. Таким образом, когда речь заходит об официальных законах, то их можно признавать вторичными по отношению к естественной морали, действующей по естественным законам бытия.

Кроме того, следует отметить, что сущность права, а вместе с тем и правоохранительной власти, по И.А. Ильину, выражалась в объективно-субъективном контексте (концепте). В факте бытия отражается его право, а в факте бытия разума закрепляется наличие (свидетельство) самого явления права. При этом определение «разумного» производилось философом в этических размышлениях о морали, в которых центральное место занимал феномен совести. По И.А. Ильину, совесть стремится просветить человека, раскрыть его ошибки. Она позволяет глубже рассмотреть и познать право, содействуя познанию правовой реальности. Аксиологическая функция совести разрешает противоречие между положительным и естественным правом, между формальностью закона и конкретностью правосознания. Это мотивирует человека на разумно осмысливаемое подчинение праву и закону. Таким образом, философско-правовая концепция И.А. Ильина имеет большое теоретическое значение как для таких общенаучных философских парадигм, как онтология, гносеология и аксиология, так и для философии права, уточняя постановку вопроса о соотношении права и закона, на базе чего конкретизируется (дополняется) понятие «правоохранительная власть».

Признакам понятия «правоохранительная власть», так же как и «объективно-субъективному» источнику права, отмеченному И.А. Ильиным, свойственно совестное отношение к праву. Исходя из этого, можно сделать вывод, что наделаться правом, охранять целостность и безопасность государства (граждан) могут только люди разумные, обладающие совестным ощущением правовой реальности. В случае использования в повседневной жизни понятия «правоохранительная власть» необходимо учитывать, что в качестве его первого значения речь будет идти о власти не от государства, а от самого существа права, его объективно-субъективной реальности.

Библиографический список

1. Маковельский, А. Софисты. — Баку, 1941. — Вып. 2.
2. Маковельский, А. Софисты. — Баку, 1940. — Вып. 1.
3. Цицерон. Диалоги. — М., 1966.
4. Новгородцев, П.И. Нравственный идеализм философии права / Манифесты русского идеализма // сост. и ком. В.В. Сапова. — М., 2009.

5. Ильин, И.А. О сущности правосознания // Собр. соч.: в 10 т. – М., 1994. – Т. 4.
6. Лосский, Н.О. История русской философии. – М., 1991.
7. Зеньковский, В.В. История русской философии // Соч.: в 2 т. – Л., 1991. – Т. 2, ч. 2.
8. Ильин, И.А. Общее учение о праве и государстве // Собр. соч.: в 10 т. – М., 1994. – Т. 4.
9. Гегель. Энциклопедия философских наук: в 3 т. – М., 1997. – Т. 3.
10. Платон. Тэтет. / Диалоги: Соч.: в 4 т. – М., 2008. – Т. 2, Кн. 1.
11. Соловьев, В.С. Философское начало цельного знания. – Минск, 1999.
12. Фихте, И.Г. Назначение человека. – СПб., 1906.
13. Ильин, И.А. Почему мы верим в Россию. – М., 2008.
14. Чичерин, Б.Н. Общее государственное право. – М., 2006.
15. Соловьев, В.С. Оправдание добра. Нравственная философия // Соч.: в 2 т. – М., 1988. – Т. 1.
16. Флоренский, П.А. Космологические антиномии Иммануила Канта // Соч.: в 4 т. – М., 1996. – Т. 2.
17. Флоренский, П.А. Столп и утверждение истины // Соч.: в 2 т. – М., 1990. – Т. 1(I).
18. Зеньковский, В.В. Апологетика. – М., 2001.
19. Хачатурян, Л.В. Канонические тексты и правило авторитета в оценке религиозной философии: А. Хомяков – В. Соловьев – И. Ильин // Общественные науки и современность. – 2002. – № 4.
20. Порус, В.Н. Рациональность. Наука. Культура. – М., 2002.

Bibliography

1. Makoveljskiy, A. Sofistih. – Baku, 1941. – Vihp. 2.
2. Makoveljskiy, A. Sofistih. – Baku, 1940. – Vihp. 1.
3. Ciceron. Dialogi. – M., 1966.
4. Novgorodcev, P.I. Nравstvenniy idealizm filosofii prava / Manifestih russkogo idealizma // sost. i kom. V.V. Sapova. – M., 2009.
5. Iljin, I.A. O suthnosti pravosoznaniya // Sobr. soch.: v 10 t. – M., 1994. – T. 4.
6. Losskiy, N.O. Istoriya russkoy filosofii. – M., 1991.
7. Zenkovskiy, V.V. Istoriya russkoy filosofii // Soch.: v 2 t. – L., 1991. – T. 2, ch. 2.
8. Iljin, I.A. Obthee uchenie o prave i gosudarstve // Sobr. soch.: v 10 t. – M., 1994. – T. 4.
9. Gegelj. Ehnciklopediya filosofskikh nauk: v 3 t. – M., 1997. – T. 3.
10. Platon. Teehtet. / Dialogi: Soch.: v 4 t. – M., 2008. – T. 2, Kn. 1.
11. Solovjev, V.S. Filosofskoe nachalo celjnogo znaniya. – Minsk, 1999.
12. Fikhte, I.G. Naznachenie cheloveka. – SPb., 1906.
13. Iljin, I.A. Pochemu mih verim v Rossiyu. – M., 2008.
14. Chicherin, B.N. Obthee gosudarstvennoe pravo. – M., 2006.
15. Solovjev, V.S. Opravdanie dobra. Nравstvennaya filosofiya // Soch.: v 2 t. – M., 1988. – T. 1.
16. Florenskiy, P.A. Kosmologicheskie antinomii Immanuila Kanta // Soch.: v 4 t. – M., 1996. – T. 2.
17. Florenskiy, P.A. Stolp i utverzhenie istin // Soch.: v 2 t. – M., 1990. – T. 1(I).
18. Zenkovskiy, V.V. Apologetika. – M., 2001.
19. Khachatryan, L.V. Kanonicheskie tekstih i pravilo avtoriteta v ocenke religioznoj filosofii: A. Khomyakov – V. Solovjev – I. Iljin // Obthestvennihe nauki i sovremennostj. – 2002. – № 4.
20. Porus, V.N. Racionalnjostj. Nauka. Kuljtura. – M., 2002.

Статья поступила в редакцию 20.01.14

УДК 172

Romanov M.O. THE PROBLEM OF LAW COMPREHENSION: CORRELATION OF POSITIVE LAW FORMALITIES AND PERSONAL LEGAL CONSCIENCE IN WORKS OF I.A. ILYIN. This article takes up the problem of positive law's comprehension. The essence of law is investigated as a living being of personal legal conscience. The author compares formality of positive and natural law to legal conscience.

Key words: positive law, natural law, positive legal conscience, natural legal conscience, law comprehension, the essence of law.

M.O. Романов, соискатель СмолГУ, г. Смоленск, E-mail: romanowgular@mail.ru

ВОПРОС ПРАВООПОНИМАНИЯ: СООТНОШЕНИЕ ФОРМАЛЬНОСТИ ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ПРАВА И ПЕРСОНАЛЬНОСТИ ПРАВОСОЗНАНИЯ В ТВОРЧЕСТВЕ И.А. ИЛЬИНА

В статье рассматривается проблема понимания положительного права. Идея сущности права исследуется как живая формальность персонального бытия правосознания. Сопоставляются формальности положительного и естественного права и правосознания.

Ключевые слова: положительное право, естественное право, положительное правосознание, естественное правосознание, правопонимание, сущность права.

В период с 17 по 19 декабря 2012 года, в Москве в Колонном зале дома Союзов проходил VIII Всероссийский съезд судей, на котором обсуждались вопросы, связанные с модернизацией судебной системы. Комментируя вопросы, обсуждаемые на съезде, Президент РФ В.В. Путин обратил внимание на то, что одна из основных проблем современного судопроизводства, носит не столько системный, сколько персональный личностный характер. Президент РФ отметил, что «непрофессионализм и предвзятость подрывают доверие к власти, поэтому очень важно видеть за правовыми нормами человека» [1]. В качестве примера, В.В. Путин привел встречаемое в практике судов РФ явление, когда «гражданин идет в один суд, получив решение, которое его не устраивает, тут же идет в другой и получает противоположное» [1]. Кроме того, Глава государства указал на необ-

ходимость «...не совершать судебных ошибок, бороться с чванством и коррупцией» [1]. Если учитывать слова Президента РФ В.В. Путина, то становится очевидным, что в сфере персонального характера проблемы раскрывается такой ее немаловажный аспект как правопонимание.

Решить проблему правопонимания довольно не просто без ясного и четкого представления ее сути. Раскрыть же суть проблемы означает обратиться к философско-правовому наследию и обогатить как философскую, так и юридическую науку. Для этой цели на наш взгляд необходимо, в первую очередь обратиться к отечественному наследию философско-правовой мысли конца XIX – начала XX века. Данный выбор главным образом обосновывается тем, что большинству представителей русской философии того периода была свойственно обращенность к

проблемам человека, к особенностям его познания и понимания бытия. Об этом с очевидностью свидетельствует «критика отвлеченных начал» В.С. Соловьева, «конкретный спиритуализм» Л.М. Лопатина, «конкретный идеал-реализм» Н.О. Лосского, «конкретный идеализм» кн. С.Н. Трубецкого, «конкретная метафизика» П.А. Флоренского, «идея автономии личности» И.А. Ильина и т.п.

Особый интерес на наш взгляд представляет философско-правовая концепция русского философа, правоведа, культуролога и политического мыслителя Ивана Александровича Ильина (1883-1954), написавшего многочисленные работы посвященные проблемам назначения философии, этике, философии религии, антропологии, эстетике и другим вопросам философского, социального и политического характера. Изучая его произведения, такие как «Понятие права и силы» (1910), «Общее учение о праве и государстве» (1915), «О сущности правосознания» (1919) нельзя не отметить, что проблема правопонимания в них сопровождается аспектами персонализма и антропологизма, в лучших традициях свойственных всей русской философии конца XIX – начала XX века. Как отмечал, И.И. Евлампиев, «...публицистика Ильина, написанная «на злобу дня», сегодня оказывается столь же интересной и востребованной, как и его философские труды, написанные «в перспективе вечности». Это свидетельствует о том, что даже сегодня мы еще не можем однозначно определить место Ильина в развитии русской философской и общественно-политической мысли, в то время как это уже стало возможным по отношению к его более известным современникам – С. Франку, Н. Бердяеву, С. Булгакову и др.» [2, с. 10].

Перед тем как преступить к исследованию вопроса правопонимания И.А. Ильин в первую очередь определяет особенности предмета предстоящего пониманию, т. е. права. Таким же способом пользовался древнегреческий философ Сократ при определении сущности свойства вещей [3]. «Основная сущность права – писал И.А. Ильин – выражается в терминах: объективно значащее правило внешнего социального поведения» [4, с. 189]. Если вдуматься в это определение, то согласно мысли философа пониманию подлежат две существенные стороны права, его объективность (внешнее социальное поведение) и субъективность (объективное значение). Обе стороны обладают общим свойством формальности, но различаются по ее качественным особенностям.

Формальность объективной сущности права раскрывается И.А. Ильиным через понятие «положительное право». Природа положительного права (закона, правительственного распоряжения, обычая) основывается на особенностях юридической объективации норм права, в ходе которой правосознание, используя наборы понятий, знаний и определений конституирует правовые дефиниции. При этом одни определения положительного права могут охватывать весь правовой массив полностью. Так, например, одна правовая норма указывает на то, что «действие» правовых норм имеет не только временные пределы, но и пространственные границы» [5, с. 103]. Любая правовая норма для И.А. Ильина это всегда суждение «...устанавливающее известный порядок как должный» [6, с. 16]. Все нормы в целом представляют собой взаимосвязанную систему (схему) суждений, в которой одни суждения определяют положения других. Схематичность в концепции права И.А. Ильина выражает неотъемлемое свойство формальности положительного права. При этом не так важно является ли суждение зафиксированным либо нет, оно все равно будет (после определенной процедуры) представлять собой положительное право. Исследователь римского права Новицкий И.Б. отмечал, что «писанное право – это закон и другие нормы, исходящие от органов власти и зафиксированные ими в определенной редакции. Неписанное право – это нормы, складывающиеся в самой практике» [7, с. 19].

Основную цель сложной схемы правовых суждений И.А. Ильин видит в объективации идеи, которая призвана внести в общественную жизнь начало справедливого порядка. «Положительное право, – писал философ, – берет на себя ответственную задачу указать людям «объективно лучший» способ внешнего поведения и «связать» их этим указанием» [4, с. 170]. Поэтому среди основных задач положительного права можно выделить, такие как содействие в понимании правовой реальности, схематизация (упрощение для понимания) правового опыта и опора при разрешении правовых событий. Отсюда следует простейший вывод о том, что положительное право необходимо знать. «Народ, не знающий «законов» своей страны, ведет вне-

правую жизнь или довольствуется самодельными и неустойчивыми зачатками права» [4, с. 160], – писал И.А. Ильин. В свою очередь на знании необходимости знать положительное право собственно и замыкается круг его понимания.

Направленное к положительному праву правосознание И.А. Ильин называл положительным правосознанием. Главное требование к положительному правосознанию сводилось философам, прежде всего к адекватному его пониманию содержания положительного права, но не к идее права в целом. «И вот если условиться называть объективное содержание положительного права его смыслом, а субъективно осознанное содержание его – его понятием, то можно будет сказать: положительное правосознание состоит прежде всего в том, что человек переживает понятие положительного права адекватно его смыслу» [4, с. 169].

Не адекватность в понимании положительного права И.А. Ильин находил в подмене собственной идеи права (сущность права), на идею (смысл) положительного права конкретного исторического периода, либо необъективными представлениями. Особенно ситуацию усугубляется тем обстоятельством, что положительное право «всегда достаточно «неопределенно» и «условно», а значение его всегда «временное» и «относительное» [4, с. 159]. И.А. Ильин полагал, что в результате интерпретации правовая норма, ««приближается к действительной жизни» и как бы воспринимает в себе известные черты действительности; интерпретированная норма и образует тот средний ряд между «нормой» и «действительностью», который вводит многих юристов в соблазн, давая им повод видеть в ней обобщение жизненных фактов, как бы позитивный социологический закон» [6, с. 36]. По этой причине философ отмечал, что при обращении положительного правосознания к самой идее права, оно тяготеет к заимствованию у него только схему, которой пользуется по своему желанию. От чего в итоге понимание права извращается и перерастает в злоупотребление, что, по мнению философа, компрометирует саму идею права и подрывает веру в нее (авторитет закона) [4, с. 156].

Причину, по которой положительное правосознание не способно понять идею права в целом И.А. Ильин раскрывает при пояснении формальности субъективной стороны сущности права, обозначаемое им понятием «естественное право». Особенность естественного права для философа состоит в том, что оно является необходимой формой духовного бытия человека. Говоря словами философа Н.А. Бердяева «право имеет своим источником не то или иное положительное государство, а трансцендентную природу личности, волю сверхчеловеческую» [8, с. 289-290]. Правовед Б.Н. Чичерин также отмечал, что «человек, по природе своей, есть существо сверхчувственное, или метафизическое, и, как таковое, имеет цену само по себе и не должно быть обращено в простое орудие. Именно это сознание служит движущей пружиной всего развития человеческого общества. Из него рождается идея права, которая, расширяясь более и более, приобретает, наконец, неоспоримое господство над умами» [9, с. 53-54]. И если основным свойством формальности положительного права являлась схема, то основное свойство формальности естественного права характеризуется его живой идеей.

Для того чтобы понять идею права требуется, гораздо больше чем простое знание положительного права, необходимо личное (персональное) понимание выраженной принятием и признанием права, которое, по словам И.А. Ильина, «...сообщает правовой жизни ее истинное достоинство и полноту» [4, с. 190]. «Положительному праву, – писал он, – невозможно квалифицировать живого, сознательного субъекта духовной жизни как вещь: объективный закон духовной жизни, лежащий в основании всякого положительного права и руководящий его созданием, – сильнее всякого интереса и всякой теории» [4, с. 240]. Поэтому, идея права по И.А. Ильину имеет не столько формально-юридическую, сколько формально-персональную природу. В связи, с чем положительное правосознание, обращенное к идее (сущности) права всегда будет заимствовать у него только отвлеченную схему суждений в связи с неспособностью вобрать в себя живое достоинство и полноту персонального (естественной) бытия. «Отсюда уже ясно, – констатирует И.А. Ильин, – что нормальное правосознание ведет не раздвоенную, а единую и целостную жизнь...» [4, с. 158].

Когда правосознание обращается к идее права, оно обретает черты естественности, а при переходе в область положительных суждений, не перетягивая их смысла на основную идею, временно обретая при этом черты положительного правосозна-

ния, которое при выполнении собственной задачи познания, обратно возвращается к первоначальному естественному состоянию. В таком случае естественному правосознанию удается сохранить единое восприятие, не превращая понимание идеи права в его безжизненное знание, а переживание содержания положительного права происходит адекватно его смыслу. «Мало закона, — писал И.А. Ильин. — Надо видеть живое событие. И далее, надо видеть сквозь закон: 1. Намерение законодателя и 2. Высшую цель права (свобода, мир, справедливость). Поэтому всякое применение закона предполагает в душе применяющего чиновника живое творческое правосознание» [10, с. 106]. Подобную мысль также отмечал, В.С. Соловьев утверждая о том, что «нельзя судить или оценивать какой-нибудь факт из правовой области, какое-нибудь проявление права, если не иметь общей идеи права, или его нормы» [11, с. 325].

Таким образом, положительное право по И.А. Ильину это вторичное и искусственно созданное творение, цель которого ограничивается поддержкой естественного права [4, с. 200]. Философ отмечал, что «естественное правосознание как предмет знания о «самом», «настоящем», едином праве должно лежать в основании всякого суждения о «праве» и всякого правового и судебного решения, потому и в основании тех «законов», которые устанавливаются в различных обществах и государствах уполномоченными людьми под званием «положительного права» [4, с. 157]. Такой же позиции придерживались правоведы Кистяковский Б.А., Покровский И.А., Трубецкой Е.Н., Новгородцев П.И. и т.д. Так, например, согласно концепции права П.И. Новгородцева, естественное право выступает в качестве «...цели и критерия оценки по отношению к положительному праву, для определения его ценности и значимости в социальной жизни» [12, с. 6].

Особенность полного понимания права через его идею означает по И.А. Ильину трудную, но достижимую деятельность. Для того чтобы правосознанию не утратить свое единство, периодически сталкиваясь с положительным правом требуется систематически очищенный опыт. Суть его заключается в обнаружении ответа на вопрос «...в чем состоит сущность справедливости» [5, с. 52]. Исследуя данный вопрос, И.А. Ильин замечает, что в отношениях между людьми присутствует единая и объективная правота, познать которую можно только при помощи внутреннего опыта. Само же познание при этом состоит в предметном испытании и обнаружении естественного права. Из чего следует, что поняв сущность справедливости человек, достигает и понимания идеи права. Справедливость по И.А. Ильину «...требует, чтобы люди вообще обобщали и рассматривали свои отношения и судили других людей, имея в виду «действительное положение вещей», т.е. не только внешнюю поверхностную видимость отношений и поступков, но их подлинную сущность и нравственное значение» [5, с. 77]. Нормальное правосознание (естественное), согласно мнению философа, исходит из «...такого предметного опыта, который шире и глубже, чем простое знание положительного права» [4, с. 191]. Таким образом, целостное понимание идеи права не возможно без присутствия и культивирования опыта справедливости, который служит надежным средством от подмены идеи права идеей положительного права. В этом основная опасность работы с нормой

(суждением) положительного права, которая может «рассматриваться не как чья-то мысль, т.е. не как мысль того или иного определенного человека или определенной группы людей, а как мыслимое содержание нормативного характера вообще и само по себе» [6, с. 20].

Особую актуальность раскрытие проблемы понимания права И.А. Ильиным обретает в условиях современной Российской действительности. Смысл ее заключается в том, что всякая попытка обращения к положительному праву (закону) вводит правосознание в область схематической и отвлеченной реальности суждений. Собственно это не живые суждения самого обращающегося, а только фиксированное суждение других. Такие суждения не являются продуктом персонального правосознания желающего их понять. Поэтому они понимаются постольку, поскольку находят свое отражение в персональном правосознании, а именно в сочетании с живыми собственными суждениями, базирующимися на опыте справедливости, который вынашивает живую идею везде и всегда сопутствующую персональному правосознанию не зависимо от его обращения к положительному праву. Это уже не просто отвлеченная идея, но сила, побуждающая человека поступать в соответствии с ее требованием. Если же теперь мы обратимся к Российской действительности, к таким ее проблемам как правовой нигилизм и коррупцию мы заметим, что в их основе можно обнаружить отсутствие персональной живой идеи права, что характеризует господство там, где они возникают, отвлеченной идеи положительного права. Само же существование таких идей говорит о присутствии негативных моментов в позитивном понимании права в России. Современному позитивизму свойственно отрицать саму постановку вопроса о наличии живой идеи права, которую можно выразить словами неопозитивиста Витгенштейна Л.: «для ответа, который не может быть высказан, не может быть высказан вопрос. Загадки не существуют. Если вопрос вообще может быть поставлен, то на него можно также и ответить» [13, с. 96]. Кроме того, необходимо отметить, что раскрытие сути проблемы понимания права И.А. Ильина в современных условиях может оказать неоценимый вклад как в практику преподавания юридических и философских дисциплин, способствуя их обогащению и развитию, так и, собственно, в теорию вышеуказанных наук.

Подводя итоги, вернемся к словам Президента РФ В.В. Путина о том, что непрофессионализм и предвзятость ведет к подрыву доверия к власти, а также необходимости видеть за правовыми нормами человека и сопоставим их с суждением И.А. Ильина. «Справедливость, — писал философ, — требует, чтобы право не применялось без оглядки, в слепом равнодушии и без всякого снисхождения к человеческой слабости и невежеству; она требует, наоборот всюду, где только возможно, учитывались личные свойства субъектов и их намерения; она требует далее, чтобы всюду, где только право может выступить на поддержку морали и добрых нравов, применение нормы служило бы этой высшей цели, она требует, наконец, чтобы тот, кто применяет право, имел в виду только одно — правовое и верное решение и не поддавался никаким соображениям постороннего свойства: пристрастию, лицемерию или, тем более, корысти. Такое применение права приучает людей ценить его и уважать; оно создает в стране правосудие и мудрое правление» [5, с. 100].

Библиографический список

1. Латухина, К. Владимир Путин призвал бороться с коррупцией в судах: Человек в законе // Российская газета. — 2012. — № 293.
2. Евлампиев, И.И. От религиозного экзистенциализма к философии православия: достижения и неудачи Ивана Ильина: [вступит. статья] // И.А. Ильин: pro et contra. — СПб., 2004.
3. Платон. Гиппий больший / Диалоги: Соч.: в 4 т. — М., 2008. — Т. 1, кн. 1.
4. Ильин, И.А. О сущности правосознания // Собр. соч.: в 10 т. — М., 1994. — Т. 4.
5. Ильин, И.А. Общее учение о праве и государстве // Собр. соч.: в 10 т. — М., 1994. — Т. 4.
6. Ильин, И.А. Понятие права и силы // Собр. соч.: в 10 т. — М., 1994. — Т. 4.
7. Новицкий, И.Б. Римское право. — М., 2002.
8. Бердяев, Н.А. Государство. // Власть и право. Из истории русской правовой мысли. — Л., 1990.
9. Чичерин, Б.Н. Философия права. — М., 1900.
10. Ильин, И.А. Путь духовного обновления. — Мюнхен, 1962.
11. Соловьев, В.С. Оправдание добра. — М., 1996.
12. Кацапова, И.А. Философия права П.И. Новгородцева. — М., 2005.
13. Витгенштейн, Л. Логико-философский трактат. — М., 1958.

Bibliography

1. Latukhina, K. Vladimir Putin prizval borot'sya s korrupciyey v sudakh: Chelovek v zakone // Rossiyskaya gazeta. — 2012. — № 293.
2. Evlampiev, I.I. Ot religioznogo ehkzistentsializma k filosofii pravoslaviya: dostizheniya i neudachi Ivana Iljina: [vstupit. stat'ya] // I.A. Iljin: pro et contra. — SPb., 2004.

3. Platon. Gippij boljsij / Dialogi: Soch.: v 4 t. – M., 2008. – T. 1, kn. 1.
4. Iljin, I.A. O suthnosti pravosoznaniya // Sobr. soch.: v 10 t. – M., 1994. – T. 4.
5. Iljin, I.A. Obthee uchenie o prave i gosudarstve // Sobr. soch.: v 10 t. – M., 1994. – T. 4.
6. Iljin, I.A. Ponyatie prava i silih // Sobr. soch.: v 10 t. – M., 1994. – T. 4.
7. Novickij, I.B. Rimskoe pravo. – M., 2002.
8. Berdyaev, N.A. Gosudarstvo. // Vlasti i pravo. Iz istorii russkoy pravovoy mihsli. – L., 1990.
9. Chicherin, B.N. Filosofiya prava. – M., 1900.
10. Iljin, I.A. Putj dukhovnogo obnovleniya. – Myunkhen, 1962.
11. Solovjev, V.S. Opravdanie dobra. – M., 1996.
12. Kacanova, I.A. Filosofiya prava P.I. Novgorodceva. – M., 2005.
13. Vitgenshteyn, L. Logiko-filosofskij traktat. – M., 1958.

Статья поступила в редакцию 20.01.14

УДК 140.8

Saryglar Ch.Sh. THE CULT OF THE FAMILY HEARTH AMONG THE TUVANS NOMADS. The article considers the devotion of the family hearth. In the modern world is in a stage revival of folk traditions, which acquires a new meaning. Many people think the revival of moral values regulates interpersonal relations and relations between the individual and society. Thus in the popular religion of the Tuvans the cult of fire is one of the most important, Central, forming a common ritual system cults. This was due to the fact that among all the natural elements, on which it depends and which is linked to a person's life, the fire is the only infinite source of absolutely positive energy.

Key words: cult, fire, of the hearth and home, Tuvinsians, rite.

**Ч.Ш. Сарыглар, аспирант каф. философии Тувинского гос. университета,
г. Кызыл, E-mail: saryglar1972@yandex.ru**

КУЛЬТ СЕМЕЙНОГО ОЧАГА У ТУВИНЦЕВ-НОМАДОВ

В статье рассматривается культ почитания семейного очага. В народной религии тувинцев культ огня является одним из самых важных, центральных, структурообразующих в общей обрядовой системе культов. Это было обусловлено тем, что среди всех природных элементов, от которых зависит и с которым связана жизнь человека, огонь представляет собой единственный безграничный источник абсолютно положительной энергии.

Ключевые слова: культ, огонь, семейный очаг, тувинцы, обряд.

Республика Тыва расположена на юге Восточной Сибири в географическом Центре Азии. Культура тувинского народа относится одной из древних цивилизаций и представляет собой удивительную развитую цивилизацию, который свидетельствуют археологические раскопки.

Знания, присущие традиционной, своеобразной, экологичной по своему внутреннему содержанию культуре, уходят в небытие. Сознание современных носителей культуры, уходят в небытие. Сознание современных носителей культуры, подвергнутое разрушительному воздействию цивилизации, невероятным образом трансформируется. Самое страшное последствие этого воздействия – отчуждение от собственной культуры, забвение и обесценивание традиций, помогавших народу веками жить на этой земле [1, с. 6].

Многие ученые, преимущественно археологи, ставили вопрос про огонь и его влияние на человека. Большинство склонялось к взглядам того же Куна, освобождая их от поэтических мотивов (огненной птицы, божественного напитка и т.д.). В упрощенной форме мнение большинства сводится к последовательной смене трех этапов: 1) вначале люди не знали огня; 2) позже они научились пользоваться природным огнем (молнией, степным пожаром, самовозгоранием сухостойных деревьев), но еще не умели его добывать; 3) умение добывать огонь трением сухих дощечек или высеканием из двух камней.

Таким образом, началом всего является огонь. Многие обряды подвергались некоторому обновлению. Традиция ежегодного кормления домашнего очага – «одун ченгерер» (кормить свой огонь) сохранилась и бытует до сих пор.

В последнее время один из практикуемых обрядов в Туве стал «от дагыыры» – обряд освещения огня, который проводится с наступлением осени. Обряд кормления очага является сакральной религией и поэтому не сохранилось в первоначальном виде.

У тувинцев культ, связанной с поклонением огню, был чрезвычайно развит и прошел длительный путь исторической эволюции.

Самые древние представления об огне связаны с представлениями о жилище, поэтому неудивительно, что семейная жизнь всецело связалась с огнем и его божественным хозяином.

Огонь рассматривался тувинцами как семейное божество, покровитель дома и его защитник. «Бог огня постоянно пребывает над вершиной пламени, – писал Г.Н. Потанин, – имеет ма-

терью камень, а отцом железо». К огню люди обращались за помощью и советами, у него испрашивали благословение и покровительство для членов семьи. Огню постоянно был доступен обитателям жилища, и в первую очередь женщинам, так как они традиционно занимались приготовлением пищи и поддерживали домашний очаг, поэтому обязаны были в соответствующее время приносить жертвоприношения огню.

Издавна господствующее бережное отношение к огню, как к живому существу, наиболее ярко проявляется в том, что ему первому, раньше всех в доме, предлагалась пища. Это подтверждается до сих пор сохранившимся у тувинцев выражением: «Баштайгы чемни отка салыр» (Первую пищу кладут огню).

Своеобразное было отношение к огню как к источнику пожара. Пожары у тувинцев возникали крайне редко, и это объясняется тем, что они очень аккуратно обращались со своим домашним божеством [2, с. 26].

В Туве обряд «от-дагыыры» стараются провести в каждой семье. В условиях сельской местности или в частном доме этот обряд модно провести во дворе, а можно пойти в поле и т.д. Обряд в основном проводит шаман или лама. Разводя костер, шаман вызывает духов огня, все участники обряда кладут в огонь подношения. Шаман общается с духом огня, просит счастья, здоровья, благополучия данной семье и ее членам. В конце обряда все благодарят духа огня.

Огонь по представлениям тувинцев греет, освещает, кормит и очищает. Очистительная функция огня наглядно проявляется самой пламенеющей силой огня.

Культовый огонь охватывал самые разнообразные явления религиозной культуры многих народов. Наиболее распространенным было очищение от огня. Огонь считается чистой и очищающей стихией. В основе подобной идеи лежали реальные факторы: огонь и особенно дым костер и очага помогал людям освободиться от всякого рода не чистой силы, паразитов – гнуса, мошек.

От дагыыр-поклонение очагу, огню юрты-сопровождается между прочими церемониями принесением в жертву огню очага трех четырехугольных пирамидок из теста, которые ставятся на далган над очагом; над дверью привязывается зеленая ветка, в изобилии сжигается артыш-можевелник, заменяющий собою в данном случае богородскую траву у минусинских инородцев [3, с. 60].

Огонь-освещающее начало, начало, «он и греет, и варит, и чистит», одно из самых распространенных обращений – «святой огонь, очисти, помилуй!» В жертву ему приносятся: жито, коlobки теста, сарана, кадык, жирное мясо, кумыс. Совершает моление огню шаман, а в случае отсутствия такового лама или даже обыкновенный человек [3, с. 61].

Огонь как составляющей было вполне закономерно. Пожар разбушевавшегося пламени обладал сверхъестественной разрушительной силой, противостоять который человек был не в состоянии. В то же время на Огне готовили пищу, выплавляли металл, он помогал пережить длительную, суровую зиму, согревая человека своим теплом. Отношение к нему как к живому существу обусловило и формирование основных ритуальных действий в культе Огня: его кормили, отдавая ему часть своей ежедневной пищи, боялись обидеть, оскорбить. В Огонь запрещалось плевать, бросать мусор, жечь в нем любые нечистоты, переступать через него, наступать на оставшиеся угли, прикасаться оружием, т.е. делать все то, что обычный человек не позволял бы совершить в отношении самого себя [1].

Специальный обряд «поклонение Огню» обычно проводят после того как укажет шаман... Хозяин стоянки приглашает шамана. Обычно перед тем, как приехать, шаман указывает на необходимость подготовки *ыдык*, в качестве которого выступает *серге* «кастрированный домашний козел» обязательно желтой масти. Козел заводили в юрту, три раза обводили вокруг очага, затем разворачивали к огню и приклоняя его передние конечности, заставляя тем самым «кланяться» Огню. После чего завязывали ошейник и отпускали в стадо. Козел был основным *ыдыком*. Если на стоянке отсутствует требуемое животное, то обычно забивают жирного курдючного валуха. Берут курдюк и отделяют от мяса, нарезают пластинами пять кусков жира. Разжигают Огонь, уложив дрова особым образом – в форме колодца *сан*. Как только костер разгорается, шаман приступает к камланию. Во время камлания хозяин стоянки кладет в костер куски курдючного жира, поверх которых жена хозяина стоянки кладет «верхнюю часть» имеющейся в распоряжении пищи. Поверх пищи кладут кусочки (поливают) топленного масла. Обязательно кладут в костер можжевеловый *артыш*.

Уложив жертвоприношения в костер, хозяин стоянки с женой, сняв шапку с головы и уложив ее между собой и костром, трижды кланяются Огню. Поклон осуществляется следующим образом: в начале направляют, подняв руки на уровне лица,

ладони к огню, затем становятся на колени и, опершись руками о землю, касаются лбом земли. (В относительно позднем виде поклон осуществлялся по буддийским канонам: складывают ладони перед собой, произносят три раза *Ом мани падме хум* после чего кланяются Огню до земли, как «шаманисты».)

В жилище совершали обряд, обряд моления духу очага (от дагыыр): брызгали молоко в огонь очага, бросили туда кусочки пищи, одновременно обращаясь к очагу с просьбой благополучия для семьи [4, с. 165].

Со слов монгольской ламы Лундэг Мягмар: Современное время некоторые тувинские семьи обращаются монгольским ламам который проживают в Туве и проводит обряд освящения огня по монгольскому. В монгольском ламаизме проводит обряды освящения огня сохранилось. С появлением новой семьи появляется семейный очаг у молодоженов. Семья готовит 5 хорагай (5 куски блестящих тканей: желтый, зеленый, красный, белый, синий), и готовит лишний (1) кадак (кусочек ткани) любого света, на этом кадаке лама пишет защитные молитвы на тибетском языке. Этот кадак будет оберегать семейный очаг.

Обряд освещения огня по-монгольски и по-тувински проводят осеннее время. Очищают печку по середине печки с начало ставит (эдир-чаа) плоское сало на этом сале ставит козел сделанный из долгана (тувинская мука из жаренного овса или пшеницы) тош (грудинка), саржаг (топленое масло), сладости, молоко, боорзак, но потом чистыми аккуратно рубленые трава ставит вокруг подготовленных середине печи продуктов. Трава ставит в виде юрты. Обряд освещение огня проводит желательное спустя через 4. Потом лама начинает читать молитву на тибетском языке. После обряда в семье все будет благополучно, все плохое очистится.

Современных благоустроенных квартирах так же ставит все по середине плиты, но не сжигают и прочитывают молитву, но потом все заберут и будут сжигать на поле ставя так же как в домашнем печисвещении обряда.

Таким образом, в народной религии тувинцев культ огня является одним из самых важных, центральных, структурообразующих в общей обрядовой системе культов. Это было обусловлено тем, что среди всех природных элементов, от которых зависит и с которым связана жизнь человека, огонь представляет собой единственный безграничный источник абсолютно положительной энергии.

Библиографический список

1. Даржа, В.К. Традиционные мужские занятия тувинцев. – Кызыл, 2009. – Т. 1.
2. Аракчаа, Л.К. Истоки экологического воспитания. – Кызыл, 2001.
3. Яковлев, Е.К. Этнографический обзор инородческого населения долины южного Енисея и объяснительный каталог этнографического музея. – Минусинск, 1900.
4. Вайнштейн, С.И. Тувинцы-тодзинцы: историко-этнографический очерки. – М., 1961.

Bibliography

1. Darzha, V.K. Tradicionnihe muzhskie zanyatiya tvincev. – Kihzihl, 2009. – Т. 1.
2. Arakchaa, L.K. Istoki ehkologicheskogo vospitaniya. – Kihzihl, 2001.
3. Yakovlev, E.K. Ehtnograficheskij obzor inorodcheskogo naseleniya dolinih yuzhnogo Eniseya i objhyasniteljnihyj katalog ehtnograficheskogo muzeya. – Minusinsk, 1900.
4. Vayjnshteyjn, S.I. Tuvincih-todzincih: istoriko-ehtnograficheskij ocherki. – M., 1961.

Статья поступила в редакцию 20.01.14

УДК 124.3

Mamarsulov A.R. ABSURDITY OF VALUE IDEAS. This paper analyzes the fundamental concepts such as "value" and "idea" and finding the essential differences between them. The author investigates the question of how to define the category of "absolute value." Just touch on the role and impact of perfect consciousness and interpreting life, and the question of determining the boundaries of axiological thinking.

Key words: value, the idea of the ideal, the goal, the absurd, God, the demiurge, axiology, subject.

А.Р. Мамарасулов, доц. каф. культурологии Владивостокского гос. университета экономики и сервиса, г. Владивосток, E-mail: tamix@bk.ru

ЦЕННОСТНАЯ АБСУРДНОСТЬ ИДЕЙ

В статье представлен анализ фундаментальных концептов: «ценность» и «идея», а также фундаментальные различия между ними. Автор исследует вопрос о том, как определить категорию «абсолютная ценность».

Отмечена роль и влияние идеального сознания и интерпретации жизни, а также вопрос об определении границ ценностного мышления.

Ключевые слова: ценность, идея идеала, цель, абсурд, Бог, демиург, аксиология, предмет.

«Идея» — мы берем это понятие в платоновском смысле — отличается от понятия «ценность» как нечто абсолютное от относительного. Например, «единица» или «точка» есть понятия выражающие категории абсолютного количества и абсолютного пространства, так же идеи «свобода», «жизнь» выражают то, что мыслиться само через себя — абсолютно и безусловно. Абсолютный статус идей не предполагает ценностной значимости в силу того лишь, что абсолютное не есть относительное, тогда как ценности — имеют относительную значимость. «Единица», «точка», «свобода», «жизнь» имеют произвольное ценностное определение. Идеальное, абсолютное их содержание не совпадает с ценностным, о чем, например, свидетельствует существование множества самых разнообразных определений этих понятий, в которых, однако, раскрывается не сама идея, а лишь определенная степень ее ценности. Поэтому определения эти достаточно условны, ведь нельзя, к примеру, принять утверждение «свобода — есть чистая совесть» (Периандр) в абсолютном и безусловном смысле, но только в относительном и ценностном. И хотя «свобода» и «жизнь», взятые как биологическое стремление к жизни и ее свободному распространению, заданы в качестве ценностей, охраняемых инстинктами, однако негативность страдания и произвола природы над жизнью индивида — суть неотъемлемые элементы самой жизни и свободы. Вместе с разумом, словно с яблоком познания, возникает и относительная ценность жизни и свободы, а то каковы ценности жизни и свободы *сами по себе* (как идеи) — разум не может вести. Из приведенных примеров видно, что абсолютное или идея — «стерильна» по отношению к ценности, и наоборот — ценности не предполагают абсолютного статуса. «Все ценности эмпиричны и условны», «Природа мышления такова, что она стремится *присоединять* и присоединять к условному безусловное...» [1, с. 267]. И если так, то возникает вопрос — что же тогда такое «абсолютные ценности» — категория обладающая в культуре фундаментальной значимостью?

«Всеобъемлющая абсолютная ценность есть абсолютная полнота бытия, полнота жизни» (Н. О. Лосский) [2, с. 39]. Согласимся с этим емким определением и представим себе, что данная полнота, определяемая здесь как абсолютная ценность, обнаружена по факту и существует в действительности. Сделаем это за тем лишь, чтобы нарочно устранить всякий онтологический контекст, ведь нас интересует вопрос, как могут идеи — нечто абсолютное — свободное от каких-либо оценок иметь значимость «абсолютных ценностей»? Каким образом объекты приведенного определения — идея целого («абсолютная полнота бытия») и идея жизни превращаются в ценности? Как платоновские идеи — определяемые в виде вечных, неизменных *объектов*, становятся ценностно значимым для сознания — т.е. чем-то *субъективным*?

Применительно к абсолютным ценностям монотеистической религии все сравнительно понятно и логично: «абсолютная полнота и жизнь» суть Бог — т.е. *субъект*, который не есть *объект* — безличная идея. Отличие между Богом — создателем и идеей такое же, как между «демиургом» Аристотеля и идеей «блага» Платона. Идея блага ничего «не хочет», она лишь вечно прибывает; демиург, напротив — само субъективное стремление с заключенными в нем целями. Идея, к примеру, идея блага — один из «чистых» смыслов в царстве идей, демиург же — субстанциален и абсолютен, но он не идея, он их источник; поэтому идеи, рожденные в уме демиурга, определены как высшие цели и *абсолютные* ценности. Вместе с тем, эти ценности («полнота», «жизнь», «благо» и т.д.) не абсолютны, но есть *принадлежащие* абсолюту ценности.

Сущность идеи в том, что она *самобытна* — в ней нет определенной связи с другими идеями — она *одинок*а и существует ни для кого и ни для чего. Она просто есть и просто пребывает «равнодушно» ко всему и даже, в силу ее вечности, к пространству и времени. Демиург же — есть «ум», то есть *связь* между идеями, где одна идея, как нота в музыкальной фразе, существует не сама для себя, но для другого — для полноты этой фразы. Так же «ум-демиург» есть деятель соединяющий материю и форму; в противоположность чему идея «слепа» и «не видит» других идей.

В этом смысле, между идеей, скажем, «свободы» и идеей «жизни» не существует *ничего общего*. Вся полнота каждой идеи, с одной стороны, *внутри* ее самой, как в монаде Лейбница, однако, с другой стороны, идея *бесконечно открыта*. Самый буквальный пример такой открытости имеется в элементарнейшем — в непосредственном восприятии нами мира. Вся полнота мира заключена в нем самом (включая сознание) и, одновременно, мир не закрыт как монада, а бесконечно открыт. Образно говоря, мир даже «не знает» что такое быть закрытым, неясным, ненадежным и т.п., а если и «знает» — как лишь ограниченность — то лишь как один из элементов собственного многообразия и полноты. Метафизика объективного идеализма, и теософская мысль совпадают в этой категории «бесконечной открытости», ибо это и есть «абсолютная полнота бытия, полнота жизни».

Вместе с тем, здесь есть и одно очень существенное различие. Демиург — суть полнота и открытость в цели — в становлении, а так как иной цели кроме «абсолютной полноты бытия, полноты жизни» не существует, то такая цель является высшей и абсолютной ценностью. Бог-субъект (демиург) не может быть без того, что называют «целью», он — самораскрытие, источник силы, потенциал. В отличие от демиурга, пребывающего вне времени *вечные* идеи не заключают развития, а значат и становления, цели.

Для иллюстрации обозначенного различия, можно провести достаточно условную аналогию между идеями в метафизике и светом в физике. Идеи — подобны свету, который хотя и бесконечно изменчив в явлениях, но, взятый как некая самобытная сущность, задает *абсолют* движения в пространстве-времени; вселенная развивается «куда-то», а свет не развивается — просто движется. И, если в продолжение этой вольной аналогии представить, что у вселенной есть цель — некая абсолютная полнота, то у света нет цели, поскольку он уже для самого себя абсолютная полнота.

«Абсолютная полнота» демиурга всегда потенциальна, пусть не во времени, но в замысле, логике, или в чем-то еще. Ведь подобно тому, как субъект априори не может не испытывать напряжения, так же точно он не мыслит и без цели. Однако «абсолютная полнота» идеи не имеет ни цели, ни напряжения — она просто *пребывает* среди подобных ей. «Абсолютная полнота» идеи, не имея развития, безразлична к целям. И если условно вообразить, будто идея обладает способностью представления, то она бы попросту не смогла воспринять цель, в силу чужеродности последней по отношению к своей природе. Соответственно, идея, пребывая вне всякой необходимости что-либо открывать, раскрываться и т.п. — абсолютно открыта в актуальности, а не в какой-либо возможности или силе (как у субъекта-демиурга). Искать — значит иметь цель. А вот находить — значит быть свободным, распахнутым настежь, не иметь цели» [3, с. 174].

Цель «вложена» в существование субъекта: «Первое открытие, которое мы совершаем, исследуя самих себя, — наше постоянное стремление к какой-нибудь цели. Следовательно, мы не можем себе представить человеческую душу как нечто единое и неизменное. Лучшее всего ее удаётся представить как набор движущихся частей, возникших из общего источника и стремящихся к достижению единой цели. Эта телеология, стремление к цели, является основой адаптации, и существование человеческой души немислимо без цели, к достижению которой направлены все наши усилия» [4, с. 10]. Поэтому нет ничего удивительного в том, что человек обожествляет этот максимум своего существования (причем, вне зависимости от своей активности, ведь, например, аскеза буддизма — это пассивный путь достижения все той абсолютной цели). Но можно ли назвать такого рода абсолютизацию цели иллюзией?

Сознание — не просто способность представлять мир. Сознание — представляет мир так, чтобы он был многообразней, забавней, богаче, лучше, чем является на самом деле. Ведь если не смешивать представление о мире с этим отсутствующим в нем, то, к примеру, человек не мог бы создавать все то, что никогда не могло быть создано силами самого мира. Цель — это развитие деятельности, власти субъекта, который видит не просто объективную действительность, а действительность в выгодном для своей жизни свете, ракурсе, контексте. Эта способность к иллюзии — упрощать, усложнять, обогащать мир та же самая, что у котенка, который, играя с клубком ниток и, не имея,

естественно, представления о клубках и нитках, находит в этом объекте нечто, что увлекает его, но не просто так, а по необходимости развития его жизненных навыков.

Сколь бы не казалось такое суждение банальным, но цель это не начало и финал действия: цель пронизывает мир субъекта, превращая любое отношение субъекта в значительной мере в иллюзию необходимую для выживания и развития жизни. Скажем, если бы дикарь, случайно использовавший тростник в роли дудочки, не увидел здесь иллюзию некоей речи, и не открыл бы, что его сакральные чувства имеют язык, и богаче примитивных междометий, то он не открыл бы вместе с этим и иной способ выразительности своей субъективности, а значит, в итоге, и более совершенный способ социальной коммуникации в силу обнаружения и организации чувственности нового уровня. Цель — жизнь; звук дудочки — всего лишь иллюзия, объективно — это просто глупость и пустая растрата сил, но субъективно эффект от раскрытия чувств, и, соответственно, развития взаимопонимания и углубления единства людских душ, дает племени открывших музыку дикарей объективное превосходство над еще не ведающими этого соседями.

Цель — способность сознания видеть в объективной действительности больше того, чем она является на самом деле. Общась, мы относимся к одним и тем же словам других людей тем более иллюзорно, чем больше их речь связана с целями нашей жизни. И быть объективным — нейтральным здесь, по сути, невозможно. Иша мнительная заинтересованная фантазия может дополнить их чем угодно! Море иной раз кажется нам «прекрасным», «восхитительным» и т.д. — не потому, что оно на самом деле именно таково, это мы не свободны отделиться от чувственного дополнения к видимому, в силу, скажем, жизненного дефицита в гармоничных или умиротворяющих эмоциях или же, наоборот, в их переизбытке. Мужчина может сделать комплимент женщине, увидев в ее внешности, то, что при каких-то иных целях, для него могло просто не существовать. Ребенок смотрит на облако и видит в нем образ животного — детская бессмыслица, однако повзрослев, он увидит решение в том, что будет казаться бессмысленным остальным. Сознание примешивает к действительности много того, чего в ней нет, но это необходимо затем, чтобы открыть то, чего еще нет.

И если цель, как нечто конструктивно необходимое для жизни, рождает иллюзии, то нет ничего удивительного, что мы украшаем целью и идеи, откуда, вероятно, и возникает понятие об «абсолютных ценностях». Различие между стерильной к ценности идей и «абсолютной ценностью» такое же, образно говоря, как между елью — всего лишь деревом, и новогодней елкой, украшенной мигающими гирляндами и серпантинном. Торжество жизни — это праздник, и поскольку торжество жизнь есть должествование, то идея жизни, вполне естественно, представляется как абсолютная ценность — «абсолютная полнота бытия, полнота жизни». Цель, дополняя собой действительность и «искажая» ее в необходимую для жизни сторону, наполняет её радужным или возвышающим над действительностью торжеством. Можно сказать, что цель — это запас или потенциал жизни, отличающий последнюю от буквальной объективности бытия.

Даже само слово «идеализация» (т.е. уподобление идее) указывает на то, что цель или «абсолютная ценность» подменяет собой объективную идею. Поэтому, если принять за общее основание процесса целеполагания саму жизнь, стремящуюся к торжеству, то абсолютизация ценности доходит, благодаря «фантазирующей» субъективности до того, что цель, призванная внутренне укрепить, развить и усилить жизнь, разнудывается, так как не имеет себе коррелята в объективности идей. Речь в данном случае идет не о психологических нюансах восприятия у различных типов личности («...человек, утративший способность воспринимать действительность, — это душевнобольной. Психотик строит свой внутренний мир, в существовании которого уверен, как в истинной реальности... он воспринимает мир только как символ и отражение его внутреннего мира» [5, с. 80]), а об абсолютном, таком бытии, в силу которого совершается сам процесс субъективного и объективного восприятия действительности.

Таким образом, допуская, что элемент такой субъективности восприятия связан с имманентно присущей всему живому цели, возникает вопрос: что именно определяет меру субъективизации действительности? Что позволяет сознанию избежать крайности или беспредельности субъективного восприятия? При этом нельзя указать в качестве такого объекта на «самую действительность», ибо понятно, что для жизни не может быть «чистой» по отношению к себе действительности. Действитель-

ность для жизни, это живая действительность, т.е. «искажающая» мир пристрастностью к самой себе, при этом по силе искомый объект должен быть равен абсолютной цели, т.е. являться так же абсолютным.

В роли такого абсолютного объекта разуму доступны два варианта. Во-первых, бог (демиург) — абсолютное воплощение всех возможных целей и процесса целеполагания. Следует отметить, что мы не рассматриваем понятие «бог» в религиозном контексте — только в метафизическом — как нечто символизирующее все космическое движение, развитие, гармонизацию, и целеполагание. Во-вторых, платоновские идеи — «чистые» по отношению к субъективизации абсолютные объекты. То есть выбор стоит между исключаящими друг друга метафизическими системами: между Аристотелем и Платоном. С одной стороны, горящее, действующее, творящее, животрепещущее начало — демиург. С другой — холодные, отстраненные, завершенные платоновские идеи. Можно, в каком-то смысле, сказать, что культура, создавшая обе системы, сама является образом их единства, выраженного, например, в греческой скульптуре, где сверхчеловеческая мощь вложена в уравновешенно-завершенную статику идеальных форм. И это вполне логично, ибо переизбыток мощи целеполагающего начала мог бы уничтожить сам себя, если бы не принял форму завершенного покоя идей.

Мы не можем определить что есть это целеполагающее начало, так как всякое определение конечно. Суть не в том, назовем ли мы его жизнью, волей, властью, богом, божественным замыслом, или чем-либо еще, мы лишь наблюдаем колоссальную «сырую» энергию движения, которую и обозначаем словом «цель». Причем цель, повторимся, не есть нечто внешнее для субъекта — начало или конец движения — она выше и первичнее их. Эта безотносительная к мотивам и результатам цель безусловна и абсолютна, и аналогична понятию «сила тока» в физике. Здесь, вероятно, наиболее подходящей для понимания будет аналогия с Богом ислама, воспринимаемого как огонь, «ха-ризм».

Бог-демиург в этом смысле — абсолютная «сила тока», целое всех сил в мире — гераклитовский огонь — «этот космос, один и тот же для всех, не создал никто из богов, никто из людей, но он всегда был, есть и будет вечно живой огонь, мерами взгорающийся, мерами угасающий» (Гераклит) [6, с. 217]. Демиург, понимаемый как сам огонь — «цель в себе», действует без всякого замысла; точнее, логика действия здесь подобна взрыву, но только взрыву с бесконечным запасом энергии. Чтобы яснее отличить это огненно-созидательное начало от чисто идеального, т.е. от мира холодных идей, прибежем к следующей аналогии.

Мир, в самом простом смысле, абсолютно открыт — и наше сознание, открывая его, вместе с тем, открывает для себя и собственную относительность как часть этой открытости мира. Аристотелевский же демиург — как полнота абсолютного сознания открывает мир и как абсолютная полнота энергии — т.е. цели. Демиург ничего не задумывает предварительно — он просто открывает мир. Само открытие мира есть цель — не начало и конец действия, а все — «огонь». Бог не подчиняется в этом действии идеям, как некой, обязывающей его программе, он — спонтанность и, одновременно, единственно возможная логика.

В конечном итоге логика и деятельность по открытию мира упирается в нечто противоположное себе — и на том завершается фундаментальное созидание мира. Демиург, цель, огонь сталкивается с абсолютно противоположным себе — с *идеями*. Идея — нечто совершенное, законченное, вечное, самоопределенное, одинокое, и холодное в покое своей абсолютности. Творение мира завершается или, точнее, логически останавливается на максимуме — на создании первого абсолютного смысла, смысла смыслов, идее — на абсолютно совершенном творении, выше которого уже ничего нельзя создать, а, следовательно, и вообще создать — на ангеле света — Люцифере. «И вот у Люцифера было самое прекрасное и самое крепкое тело среди всех князей Божих на небе, и свет его, непосредственно порождавшийся им в теле своем, был сопряжен с сердцем или Сыном Божиим, как если бы они были нечто единое» [7, с. 164].

Фундаментально-созидательная роль демиурга, одновременно, и завершается на этой своей вершине, и впадает в «клинч» с ней, так как неисчерпаемая энергия абсолютного огня не погашена и стремится дальше. По сути, демиург останавливается через творение Люцифера самого себя как вечного творца и источника бесконечно неограниченной энергии. Люцифер — не Бог, подобно молекуле в океане, он наделен лишь ничтожнейшей долей энергетической безмерности Бога. Поэтому «клинч» в который демиург входит, создав Люцифера, это не

противоборство двух энергий, а столкновение двух абсолютных форм бытия – огненной, движущей цели и холодной, статичной идеи. «...что же подвигло Люцифера захотеть стать превыше Бога? Здесь надлежит тебе ведать, что вне себя он не имел никакого побуждения к своей гордыни, но красота его обольстила его: когда он увидел, что он прекраснейший князь на небе, то презрел приветное качество и рождение Божества, и помыслили править во всем Божестве своей княжеской силой, все должно было клониться перед ним» [7, с. 223].

Образ Люцифер – не просто тварь в ряду других творений, он – абсолют, сущность, совершенное существо – образец всякого возможного существа, т.е. идея существа. А вместе с тем источник идей свободы, красоты, блага и всех прочих совершенств, которые только и может воплотить или проявлять сотворенное существо. В Люцифере идея субъекта отделилась от самого субъекта. Вечный сотворенный смысл противопоставился смыслу творящего, ставшее – становящемуся, идея – цели.

Исходя из этой, хотя и чисто теологической аналогии, мы можем видеть, что именно идея дает *предел* целеполаганию, подобно тому, как равносторонний треугольник невозможно вообразить более равносторонним и треугольным, а точку более «точной». Цель завершается на совершенном – идее, не может и непосредственно овладеть идеей, и не может двигаться дальше. Чтобы передать свою энергию демиург создает человека, а вместе с этим переносит на человека и проблему идеального, которая через грехопадение, устанавливает предел нашим человеческим целям. Человек бессилён как только сталкивается с чем-то идеальным, которое хотя и не имеет никакой собственной энергии, но останавливает или нейтрализует энергию цели. Столкновение человека с идеальным аналогично тому, что и столкновение Бога с Люцифером.

Таковы не только идеи пространства («точка»), количества («единица»), которые невозможно постичь иначе как через самих себя, но прежде всего этические идеи, прекрасно раскрытые в литературе: например, идея любви («Тристан и Изольда»), идея справедливости («Гамлет»), идея красоты («Парфюмер») и т.д. Идея предел цели потому, что она сама есть полно-

та; предел движению, потому что есть вечность; всякой глубины, потому, что идея сама есть суть – сущность. Описанное в названных произведениях запретное напряжение человеческих сил – «клинч» – это следствие непреодолимого сопротивления идеи силе тока цели.

Вместе с тем, именно идеи являются для человека коррелятом его субъективности. Здесь необходимо напомнить, что идея не реальна, а умопостижима – не явление, а сущность. Аналогично тому, как очарование музыки исходит не от звуков, а от той идеи, которую приоткрывают эти звуки как средства выражения, слушатель, прикоснувшись к идее умом, начинает притягиваться и вращаться вокруг нее, подобно планете вокруг солнца. Так же и сам художник, раз коснувшись идеи разумом, будет настойчиво стремиться овладеть или охватить ее во всех вариациях своих произведений. Хотя, в конечном итоге, это напрасный труд, ибо идея уже есть совершенство, идеальное, которое художнику остается лишь более или менее успешно описывать, воспевать, или же успокаиваться на нем.

Итак, идея как некий законченный – совершенный – смысл, противоположна цели, и есть завершение последней в своей наивысшей точке. Ценность же – всего лишь градуация целей в интеллекте, и, соответственно, любая ценность так же ничтожна в своей значимости перед самоценностью идеи, как, например, какая-нибудь, весьма значимая на определенный момент жизни, ценность перед самой сутью жизни.

Абсурд в том, что идея – *абсолютна безразлична* к каким-либо целям и ценностям. Она бездейтельна и просто *прибывает ни для кого*. Ни одна из идей – «жизни», «блага», «красоты», «свободы», «власти» и т.д. – не может быть представлена в качестве и роли *абсолютной ценности* потому, что она не есть ценность. Идеи имеют другую – сверхценную природу. И если культура, идеология, или отдельная личность возводит какую-либо идею в значимость абсолютной ценности, в этом изначально присутствует ложь – «фейк». Единственное бытие, которые мы можем логически представить в статусе *абсолютной ценности* – есть Бог как сумма всех возможных целей и, в частности, «огонь» всех наших собственных непосредственных целей.

Библиографический список

1. Ницше, Ф. Воля к власти. – М., 1994.
2. Лосский, Н.О. Ценность и бытие – Париж: YMCA-PRESS, 1931 (электронное издание).
3. Гессе, Г. Сиддхарха. Путешествие к земле Востока. – М., 2007.
4. Адлер, А. Понять природу человека. – М., 1997.
5. Фромм, Э. Психоанализ и этика. – М., 1993.
6. Фрагменты ранних греческих философов. – М., 1989. – Ч. 3.
7. Беме, Я. Аврора. – М., 2001.

Bibliography

1. Nicshe, F. Volya k vlasti. – M., 1994.
2. Losskiy, N.O. Cennostj i bihtie – Parizh: YMCA-PRESS, 1931 (ehlektronnoe izdanie).
3. Gesse, G. Siddkharkha. Puteshestvie k zemle Vostoka. – M., 2007.
4. Adler, A. Ponyatj prirodu cheloveka. – M., 1997.
5. Fromm, Eh. Psikhooanaliz i ehtika. – M., 1993.
6. Fragmentih rannikh grecheskikh filosofov. – M., 1989. – Ch. 3.
7. Beme, Ya. Avroa. – M., 2001.

Статья поступила в редакцию 24.01.14

УДК 141.81

Shatula T.G. INNOVATIONS IN USA'S UTOPIAN SOCIALIST EXPERIMENTS OF XIX CENTURY: ONEIDA COMMUNITY'S PRACTICES. The main goal of the article is to highlight the key points related with development of non-usual social-living and educational practices within the bounds of many social experiments during USA's XIX century. The main attention is attending to the ambiguous experience of Oneida Community.

Key words: utopia, social ideal, communitarian experiment, Oneida Community.

Т.Г. Шатула, аспирантка каф. философии, Новосибирского гос. университета экономики и управления, г. Новосибирск, E-mail: rainmagnit@gmail.com

НОВАТОРСКИЕ ПРАКТИКИ В СОЦИАЛЬНО-УТОПИЧЕСКИХ ЭКСПЕРИМЕНТАХ В США XIX ВЕКА: ОТЫТ КОММУНЫ «ОНЕИДА»

В статье освещается возникновение и развитие нестандартных коммунитарных моделей и образовательно-воспитательных практик, применявшихся в социально-утопических экспериментах в Америке XIX века. Подробно рассматривается неоднозначный опыт коммуны «Онеида».

Ключевые слова: утопия, социальный идеал, коммунитарные эксперименты, коммуна «Онеида».

Настоящая статья является отражением определенных результатов, полученных в рамках диссертационного исследования в области социальной философии, которое посвящено проблеме формирования личности в утопическом контексте. Утопическая проблематика традиционно имеет высокую актуальность, и это обуславливает ее глубокую культурологическую и философскую разработку. Утопия рассматривается на различных уровнях: от представления о ней как о неотъемлемом компоненте образования сознания до ее опредмеченных форм (в первую очередь текстифицированных) и анализа ее роли и проявлений в исторических событиях, культурно-духовной жизни человека, социально-политических процессах, социально-философской мысли. Однако, при всем многообразии вариантов организации идеальной среды, гораздо меньшее внимание уделяется возникновению и реализации утопических идей, как на институциональном уровне, так и в индивидуальных поведенческих практиках и на уровне межличностных отношений.

Особое значение имеет тема становления личности в воплощенных формах социального идеала – иначе говоря, в попытках осуществления в реальности каких-либо утопических проектов, – поскольку если в писанных формах утопии человек оказывается в идеальном состоянии, идеальном обществе без длительной фазы перехода, то при экспериментах в действительности решение подобных вопросов неизбежно. Поэтому автор ставит целью настоящей статьи освещение истории и специфики одного из этих проектов не только в контексте установления особого социального порядка, но и выстраивания внутренней политики воспитания и образования.

Речь идет об одном из самых заметных утопических сообществ – американской коммуне «Онеида», которая существовала около тридцати лет в XIX в. – в эпоху подъема коммунитарного движения в Америке – и породила примечательное количество разнообразных вариаций социальных практик. При том, что сложившиеся в коммуне порядки были не самыми простыми и традиционными, «Онеида» обладала поразительной живучестью и даже, несмотря на трудности, не самым низким уровнем внутренней гармонизации. Однако в отечественной утопической науке история и специфика этого проекта почти не упоминаются. По этой причине, подчиняя рассмотрение данного социально-утопического эксперимента задачам своей диссертационной работы, автор основывается на изучении зарубежных исследований, наиболее существенные из которых принадлежат социологам К. Кумару и М. Локвуд.

Предваряя описание обстоятельств создания «Онеиды», следует особо сказать о факторах, обусловивших состояние социально-общественной сферы в Америке XIX в. Прежде всего важно то, что американский континент, став открытой в достаточной степени по отношению к Старому Свету частью мира, в определенной степени выразил собой цельное воплощение идеи Утопии в терминах ее первичности. Европейская утопия в изложениях классических утопических авторов эпохи Возрождения конструировалась умозрительно, в сослагательном порядке. Поэтому новооткрытая земля начала представляться идеальным топосом – отнесенным в пространство и времени, с «наивным» населением и возможностью построить с чистого листа идеальное общество, воспитанное на неиспорченной Божественной идее, лишенное социальных пороков «старой» Европы, в которой уже ничего нельзя было изменить. Испано-португальские миссии проводили в ходе колонизаторских процессов XVI-XVII вв. по отношению к аборигенам именно такую специализированную политику, и в результате возникали некоторые интересные социально-утопические модели. Среди них – уникальное государство иезуитов, просуществовавшее полторы сотни лет в Парагвае [1].

Социальные обстоятельства всегда имели прямое влияние на направление развития утопизма, и возрастающая смеяемость и одновременно преемственность утопических идей обуславливают и возрастание многочисленности их выражения. Как видно, исторические и культурологические процессы, которыми сопровождалось освоение американского континента, способствуют тому, что к XIX в. он превращается в востребованную сцену для изобильной плеяды коммунитарных экспериментов. Ранние европейские переселенцы могли приехать в совершенно новую реальность, купить огромный земельный участок, заложить иные традиции. Поэтому же в литературной американской утопии практически отсутствуют фантастические построения: она, в отличие от европейской, часто апеллирует

к потерянной раю, держится настоящего и связана с личными реалиями, сохраняет действие на домашней почве. В этой же специфике «первозданности», избранности коренится менталитет современной Америки как страны-гегемона, «вечной республики».

В таком раскладе мы выделяем первую фундаментальную особенность американских социально-утопических экспериментов XIX в. Когда идея экспериментальных коммун, созревавшая в Европе, подкрепленная трудами Фурье и Оуэна и убедительными речами пылкого утописта Альберта Брисбена, пришла в Америку, – она встретила воодушевленный отклик на фоне социальной нестабильности. Промышленный переворот, рост эксплуатации рабочего класса, кризис 1837 г. и его последствия, пауперизация населения, нерешенность аграрного вопроса, существование института рабства создали энергию для распространения утопического социализма и готовность к строительству утопий XIX в. «Нигде... социальное неравенство, – отмечал Маркс, – не выступает в такой резкой форме, как в восточных штатах Северной Америки, ... здесь пауперизм делает блестящие успехи» [2, с. 303].

Распространению в Америке идей Фурье и его сторонников немало способствовал Хорас Грилли, примечательная на американской общественной трибуне XIX века фигура, известный деятель, к тому же и учредивший одну из самых влиятельных газет со схожим по амбициям названием – New York Tribune. В ее штате состояли люди, до этого жившие в фурьеристской общине «Брук Фарм». Именно эта газета, быстро набравшая авторитет, в том числе в результате деятельности и выступлений своего основателя, стала печатным рупором фурьеризма, начав размещать в октябре 1841 г. колонку, посвященную делу «ассоциаций и принципам истинной организации общества» [3, с. 58]. Ведущим колонки был уже упомянутый Альберт Брисбен, приверженец утопического социализма и идей Шарля Фурье. В начале 1840-х годов в США насчитывалось, по мнению исследователей, не менее 200 тыс. участников фурьеристского движения [4, с. 275]. Ф. Энгельс писал в 1844 г. в статье «Описание возникших в новейшее время и еще существующих коммунистических колоний»: «Коммунизм, общественная жизнь и деятельность на основе общности имущества, не только возможен, но уже фактически осуществляется во многих общинах в Америке... с полным успехом» [5, с. 211].

Второй особенностью становится то, что подъем коммунитарного движения интегрируется с размножением социетально-образовательных практик и социально-утопических течений и порождает дотоле не описывавшийся аспект в рассмотрении утопии – психологический. Индустриальный человек явился наследником человека-демиурга Ренессанса, совершившего прорыв нового типа личности, начал рассматривать себя как обладающее волей орудие прогресса. Разве мог он не задаться вопросом, подвластно ли ему пойти еще далее? Ремоделировать общество, изменить характер социальных и личных отношений, изменить самих людей? Такое мышление не имело обратного хода.

«Традиционалистская» утопия была расколота. В представления о «лучшей жизни» влились практики общинного хозяйства, целибата, свободной любви, значимых вознаграждений за малоприятную работу, интеллектуальных упражнений в сочетании с тяжелым физическим трудом, религиозной преданности, свободного выражения эмоций, интеллектуальной изоляции, различных решений в области производства и образования – грандиозный склад идей, реализованных в многочисленных выражениях и комбинациях [6, р. 403]. Возникшие в результате коммуны и сообщества казались порой гротескными фантазиями, едва ли имевшими какие-то характерные черты или сходства, которые могли репрезентировать эпоху.

Коммуна «Онеида» под управлением социал-утописта Джона Хэмфри Нойеса стала одним из наиболее заметных и длительных социально-утопических проектов этого периода. Помимо спорных с общепринятой морально-этической точки зрения моделей взаимоотношений, в коммуне внедрялись новаторские для обществ такого формата трудовые и образовательные практики. Ее утопический идеализм коренился в религиозной вере, – довольно типичное наследование распространявшейся в XIX веке доктрине защиты от радикальных идей посредством укрепления религии. В то время как наиболее ортодоксальные конфессии – пресвитериане и конгрегационалисты – цеплялись за догматизм, в котором греховность человека рассматривалась

как неизбежный земной удел, радикальные деноминации жаждали смягчения этой участи в заимствовании живительных взглядов Просвещения. Пуритане видели в человеке испорченную душу, лежащую на ладони справедливого, но разгневанного Бога и бессильную оказать влияние на свою судьбу [6, р. 403]. Такая концепция, тем не менее, давала повод к оптимизму: раз поступь прогресса неостановима, следует верить себя Богу и получить шанс на земное искупление.

Эти споры о взаимоотношении веры и прогресса стали фундаментом для нескольких течений, так называемых перфекционистов, живших преимущественно на севере и востоке страны; в том числе он был положен и в основу религиозной системы коммуны «Онеида». Тот перфекционизм, в каком виде он оформился внутри «Онеиды», учил, что второе пришествие Христа случилось в 70-м году нашей эры, и с тех пор людям завещано было стремиться к бесконечному совершенствованию в своей земной жизни. Путь к совершенству рисовался в слегка спиритуалистических красках: нужно было принять Христа как можно глубже внутрь своей души, для чего требовались искреннее личное желание и жизнь по заповедям «библейского коммунизма», которую, собственно, и должна была воплощать «Онеида».

Коммуна была основана в 1848 году в штате Нью-Йорк на земле, незадолго до того еще принадлежавшей индейцам. Джон Нойес обладал умением объединять людей, перфекционист Джонатан Барт – организовывать ведение хозяйства; на перекрестке их способностей и родилась коммуна, которой предстояло оказаться особенным «долгостроем». Нойес следует обычному выбору большинством американских утопистов территории расселения – за несколькими исключениями вроде «Брук Фарм», ранние коммуны обустраивались к западу от центрального Нью-Йорка и Пенсильвании и на востоке Миссисипи. В составе новоиспеченной Ассоциации «Онеида» Нойес собирает пятьдесят одного избранного человека и ставит их задачей жизнь в стремлении к соответствию высоким идеалам.

Многие коммуны испытывали серьезные трудности из-за нехватки финансовых ресурсов, и большинство из них обращалось к ведению собственного хозяйства, традиционному способу вспомоществования. Когда возникал выбор между производством и сельским хозяйством – многие отказывались от производства, не видя в нем движения к совершенствованию. Что, впрочем, не ограждало их от частичного введения в свой сельскохозяйственный быт элементов набирающей обороты индустриализации. К примеру, в фурьеристском фаланстере «Сильвания» получали доход не только от реализации агрокультурной продукции, но и от обувной мануфактуры. Шейкеры проявляли соответствующую своей эпохе изобретательность, используя более эффективные устройства для чистки яблок или средства для стирки белья, – а также не преминули продавать их в магазинах наряду со своими заполучившими славу лекарственными травами.

«Онеида», в отличие от множества общин, не сумевших вырасти из сносок на полях истории во что-то большее, охотно обратился к новым индустриальным способам производства для формирования своей экономической базы. С неплохим капиталом, собранным из удивительно щедрых внешних перечислений и взносов, перфекционисты могли приступить к эксперименту с позиций не менее выгодных, чем у иных успешных американских предприятий [6, р. 406]. Развитая сеть их промышленности вначале состояла из таких направлений, как продажа фермерской продукции, консервирование, лесопильное и мельничное дела; со временем появились шелкопрядельное производство, изготовление целей, звериных ловушек, дорожных сумок. Через несколько лет неустанный труд коммуна переходит в фазу прибыльности, – и с этого времени начинается и интенсивное вхождение в американский торговый мир, и процветание: три сотни перфекционистов, обитающих в хаотически обустроенном Mansion House, смогли расширить свою систему досугового развития, включив в нее сценический реквизит, музыкальные инструменты, библиотеку в не менее чем тысячу томов и даже шведскую ванну [6, р. 406].

Отметим, что противостояние сельского хозяйства и промышленности в XIX в. – это не вопрос номинального выбора между лесом или зданиями, между плугом или ткацким станком. Это скорее невысказанный аспект взаимоотношений человека и определяющих его жизнь сил и обстоятельств. Индустриализация грозила индивиду превращением в угнетенное механически действующее существо, неспособное распоряжаться

своей жизнью и чувствами. Автоматизм индивида и отчуждение его от окружения явно не относились к той «лучшей жизни», к которой стремилась мысль XIX века.

Если большинство коммун-однодневок распадалось зачастую из-за сложностей с решением трудовых вопросов – в частности, связанных с тем, как следует выполнять часть работ, не считавшуюся особенно приятной, – то члены «Онеиды» не колебались заявлять, что и в работе они находят удовольствие, как и в иных сторонах своей жизни. Практиковалась ротация обязанностей – люди не находились долгое время на одной и той же работе, они перемещались из прачечной в отдел продаж, заканчивали лущить зерно и начинали мастерить ловушки; применялись простые правила постоянной вовлеченности коммунаров в дела общины – ежедневные коллективные встречи в большом холле, обсуждение достигнутых результатов. Несмотря на некоторую деспотическую манеру руководства Нойеса, эта внутренняя активность коммуны сохраняла то ощущение общности, которому менее всего, как упоминалось выше, могла угрожать индустриализация [6, р. 407].

Таким образом, предпринимательский дух коммунаров, находя свое успешное коммерческое выражение, сопровождался и обязательным прикладным развитием талантов и способностей каждого участника – и эта разноплановость являлась заслугой Нойеса. Для него интеллектуальный рост был важной частью того духовного совершенствования, которое вело к идеалу. В Америке образование все более рассматривалось в качестве необходимого условия для прогресса. Джефферсон не мыслит истинной демократии без него. Хорас Манн активно осуществлял перемены в системе школьного образования в подвластном ему штате Массачусетс. В Бостоне члены благотворительной ассоциации ремесленников согласились помогать нуждающимся и поддерживать новых изобретателей. По всей стране все чаще проводились лекции, просвещающие население о приходе новой эпохи и всепроникающей роли знания.

Тем своевременней декларировал Нойес в «Онеиде» необходимость задействовать любые формы интеллектуальных усилий на пути достижения утопии. В его ежегодном отчете от 1851 года говорится, что образование, в широком смысле, должно проводиться в «духе истины» и служить основной целью и источником вдохновения в Сообществе [6, р. 408]. Высшая уверенность в существовании этой истины достигается непрерывным общением с последователями – как в коллективном, так и в индивидуальном порядке, – поддержанием их веры, обсуждением проблем современного мира и поиском путей их решения. Эти духовные устремления следовало совмещать с уже упомянутыми интеллектуальными усилиями. Члены коммуны разбивались по группам, последовательно изучали с помощью собранной библиотеки зоологию, алгебру, французский язык, даже френологию с неподдельным энтузиазмом. Около двадцати мужчин и женщин направлялись коммунаой в Йельский университет и в Нью-Йорк слушать медицинские и научные курсы.

С такой решительностью в изучении нового мира науки любопытно контрастирует твердая убежденность перфекционистов в том, что и от болезней тела, и от болезней души можно излечиться одним способом – верой. Идея, веками повторяющаяся на разный лад, в очередном историческом отрезке перешла на новую шкалу в диапазоне между религиозной верой и научным знанием. С другой стороны, все же Америка середины XIX века оставалась, прежде всего, религиозно-ориентированной и почитающей Библию превыше всех остальных книг. Поэтому и «ментальное лечение» было неотъемлемой частью доктрины перфекционистов.

Поскольку в «Онеиде» считалось, что болезнь представляет собой, в некотором роде, выражающуюся внешним образом нехватку морального совершенства, это весьма значительно, что члены коммуны не видели противоречия в том, чтобы прибегать к помощи науки, восполняя ею недостаточность веры, которая сама по себе не всегда оказывалась способной вылечить дифтерию или воспрепятствовать зимней простуде у детей. Поэтому, в частности, Нойес, сознавая практичность подкрепления веры светской наукой, отправил учиться на медика и своего старшего сына.

Существовал особый аспект, связанный с коммунарами: в представлениях многих обывателей, не знакомых со спецификой внутренних отношений и устройства реализуемых социальных проектов, они рисовались этакой территорией сексуальных экспериментов. Из-за подобной предвзятости и неосве-

домленности, например, социальный эксперимент американского педагога Фрэнсис «Фанни» Райт по обучению и эмансипации освобожденных рабов различных национальностей был расценен как «колония свободной любви» [7, р. 127]. В других случаях слухи формировали мнение, что в раппитских и шейкерских «семьях» царит совершенно бездушный образ жизни, когда жесткий уклад и автоматическое выполнение дел лишают церковных братьев и сестер смеха, радости и возможности выражения себя.

Говоря об «Онеиде», нельзя не отметить, что в отношении этой коммуны подобные слухи имели под собой основание: именно в ней происходили наиболее кардинальные, непривычные преобразования в сфере семейной жизни, в которую вошла, например, концепция «комплексного брака». Нойес и его последователи стремились избавиться от нуклеарной семейной модели – посредством не экстенсивного расширения семей, но создания широких, открытых взаимоотношений между равными в правах участниками.

Подобно мормонам с их практикой полигамии, перфекционисты «Онеиды» превратили «комплексный брак» в существенный элемент своего религиозного и социального устройства. По Нойесу, моногамия являлась своего рода формой духовной тирании, при которой мужчины и женщины обладают властью лишь друг друга права на собственное сознание и вероисповедание [6, р. 410]. Эгоистичное «владение» другими, полагал Нойес, препятствовало приближению к совершенству в рамках культивирования того социально-религиозного идеала, который, если его понимать буквально, предписывает любить ближних своих безо всякой дискриминации. И поэтому традиционная моногамия, ставшая в такой трактовке формой рабства, была дисквалифицирована и вытеснялась в «Онеиде» «пропагандированными» связями, т.е., проще говоря, искусственным сведением людей в пары – согласно личным рекомендациям Нойеса.

Человеческая психика, сама по себе достаточно лабильная, довольно быстро способна проникнуться противоречивыми, казалось бы, привычному здравому смыслу вещами, если они преподносятся с развернутым обоснованием, не спеша и тем более в коллективном приложении. Сейчас мы это понимаем и сейчас поэтому можем даже не слишком удивляться, что такую «облегченную» евгеническую политику, подкрепив ее освобождением женщин от обязанности беспрестанно рожать – теперь те могли определять рождение детей по своему усмотрению и желанию, – Нойес проводил в течение тридцати лет. (Только между 1869 и 1879 гг. в «Онеиде» родилось 58 детей [6, р. 411].) А тогда, больше полутора веков назад, «Онеида» применяла и пробовала радикальные для своего времени идеи – от образовательной реформы до вышеописанных сексуальных экспериментов.

В конечном результате члены бывшей коммуны признали отсутствие особых достижений в сфере «избирательных» отношений (евгеника представляла собой область куда более сложную, чем они полагали). Те же выводы подытожили и образовательные эксперименты – составить конкуренцию американским университетам и исследовательским центрам они никак не могли [6, р. 413].

Фактор лидера оказался решающим в феномене «Онеиды»: все реформаторские направления задавались Нойесом, управление осуществлялось Нойесом (причем он мог не пренебрегать наказаниями карцером), вследствие чего стало возможным и соответственное «долгожительство». И угасание спустя тридцать лет движения с верой в «абсолютную религиозную истину» также произошло естественным образом, по естественной причине снижения темпа жизнедеятельности Нойеса [6, р. 413]. В 1879 году в коммуне сначала отменили «комплексный брак», обозначив возвращение к традиционной моногамии, затем восстановили частную собственность, а вскоре «Онеида» как таковая превратилась в акционерное общество. Руководство обновленной структурой принял один из девяти «коммунальных» сыновей Нойеса. Чтобы дальнейшая изоляция окончательно не загасила движение, тот осуществил программу по переселению оставшихся деятельных, готовых работать энтузиастов в поселок Кенвуд, ближе к городской среде, и наладил производство посуды с серебряным покрытием. Коммуна получила частичное продолжение в совершенно иной форме. При этом Нойес-младший ставил целью обеспечить поселенцам активную, благополучную социальную жизнь в приятной окружающей среде, более того – следовал советам отца о необходимости развивать человека и духовно, не забывая об интеллектуальных занятиях.

Одни люди искали способ усовершенствовать человеческий разум, другие – условия существования; одни стремились к выражению себя, другие оставались излишне консервативными; одни видели улучшение общественного устройства в скорейшей индустриализации, другие желали вернуться к предыдущим формам производства; еще кто-то верил, что счастье подразумевает деятельность, личное развитие и выявление скрытого потенциала, тогда как некоторые искали формулу совершенства в истории пуританства и полагали, что частью ее может быть деятельность без эмоционального участия. В «Онеиде» все эти идеи были сопряжены с новыми извлечениями из христианства, образовательной реформой, сменной работой, коллективным принятием решений, диетическими экспериментами (в частности, вегетарианством), «лечением верой», «комплексным браком», евгеническими практиками. Социолог М. Локвуд, исследовательница истории «Онеиды», считает, что за всем этим порой невообразимым смешением различных практик и методов сохраняется тем не менее лежащая в основе утопии XIX века рациональность. Коммуна, сообщество – это было, в абстрактном видении, единственное место, где имела возможность разрабатывать не проговаривавшиеся в открытом обществе темы и социальные направления, экспериментировать. Америка XIX века, констатирует Локвуд, испытывала явное утопическое притяжение и оттого решительнее тяготела к реализации утопии в реальности; для иных исторических периодов такие предприятия оказались бы или слишком дики, или не нужны вовсе [6, р. 411].

Нелинейность развития утопической темы и разноречивость ее практических воплощений становятся еще более заметными благодаря статистике, показывающей, что большинство «сообществ лучшей жизни» XIX века распались по тем или иным причинам к концу этого века. Другие формы социальных общежитий, приходившие им на замену в XX веке, такой многочисленностью уже не обладали. Некоторые квазирелигиозные культы, еще какое-то время возникавшие вдоль фронта в дальних уголках штата Калифорния, от утопии были уже довольно далеки.

Попытки определить причины, по которым одни коммунитарные эксперименты проваливались, а другие продолжались, оказываются сродни попыткам классифицировать утопию в целом – имеет значение тонкая настройка условий в каждом случае, совокупность всех факторов, человеческих и материальных. Можно предполагать, что шейкеры претерпевали неудачу вследствие того, что их целибат в конечном счете выливался в сокращение количества участников; что для многих фурьеристских и оуэнитских сообществ губительной стала неразборчивость при наборе участников, так что в предназначенной для превращения в утопию среде оказывалось слишком много потенциально неблагонадежных элементов; что в числе иных причин – экономическая несостоятельность в кризисные времена, внутренние противоречия, потеря организующего начала – лидера. Последний вариант нередок в связи с тем, что зачастую для утопических экспериментаторов их проекты при переходе на ступень практического осуществления быстро перестают представлять интерес.

Такое положение связано с особенностями человеческой психики, избирающей утопию не только в качестве формы умозрительной трансформации реальности, но и психологической защиты или отрицания окружающей действительности. Устремление к частным теоретическим идеалам сопряжено с неготовностью к зрелому восприятию настоящих трудностей, возникающих на стадии реального коммунитарного эксперимента. Главной из них является необходимость придерживаться последовательного внедрения новых принципов бытия в течение долгого времени, тогда как в воображаемых утопических проектах переход обыкновенно совершается очень быстро. И, парадоксальным образом, запала мечты для воплощения этой мечты не хватает.

Есть сообщества, которые, при схожей тенденции к обособлению, имеют совершенно другие истоки объединяющего опыта. К примеру, общины, которые объединяли бежавших из Европы от религиозных преследований крестьян и ремесленников, не стремились ни к воплощению в жизнь какого-то утопического проекта, ни к перестройке американского общества. Выжить и сохранить свою религиозную самобытность, установить богоугодные, с их точки зрения, принципы общежития, вытекающие из «подлинного» толкования священного писания, – такова была их «программа». Ранее подвергавшиеся особенно сильным религиозно-нравственным преследованиям, такие общины отли-

чались большей стабильностью. В коллективной памяти их членов, постоянно стимулируемой в дальнейшем, в том числе в процессе социализации новых участников, прочно отложились воспоминания о былых преследованиях.

Такая черта, на наш взгляд, демонстрирует частный случай срабатывания психологической близости, которая может быть тем выше, чем больше совместно пережитых событий и особенно непростых испытаний объединило людей. Изначальная готовность человека отстаивать свои идеалы, если на нее накладывается внешнее отторжение, вследствие этого усиливается, и в сознании человека содержание его духовного ядра приобретает еще большую ценность и наполненность. Эта значимость личных идеалов и ее расширение по мере того, чем выше на баррикады требуется возвести эти идеалы, объясняет ту трудность, какую для человека может составлять способность осмыслить свои действия с точки зрения здравого смысла и, тем более, расстаться с идеей, по факту исчерпавшей себя. Это важный социально-психологический момент в мышлении революционера, реформатора, социал-утописта, который вознамерился изменить мир к лучшему. Это важный социально-психологический момент, вполне поддающийся четкой фиксации, в мышлении многих основателей утопических общин, которые активно разворачивали весь подготовительный процесс, обустроили общину, а затем удивительным образом теряли к ней интерес и не участвовали в дальнейшей жизни общины. Это происходило либо в силу иллюзорного ощущения, что дальнейшие препятствия на пути к труднодостижимой цели отсутствуют, либо из-за понимания собственной неготовности к тому, что придется долго и упорно заниматься бытовым руководством и не зная, приведет ли это к чему-то постоянному, конструктивному.

По причинам такой неподготовленности и технического несоответствия реальности умозрительному масштабу цели многочисленным общинам с претензией на совершенно новый уклад жизни заведомо была суждена недолгая продолжительность эксперимента. В качестве же достаточно известных и не слишком далеких примеров можно привести Роберта Оуэна с его «Новой Гармонией», американских трансценденталистов во главе с Р.У. Эмерсоном с общиной «Брук Фарм», Этьена Кабе с его «живой» Икарией. Подтверждением нашей мысли становится и запись Оуэна в своих дневниках, которые он вел в «Новой Гармонии»: «Радость реформатора, должен сказать, больше заключается во внутреннем созерцании, нежели в реальности» [8, р. 2]. Кроме того, тезис об исторической нетерпеливости соци-

ал-утопистов поддерживает Энгельс, говоря, в частности, об английских оуэнитах: «Они не признают исторического развития и желают поместить нацию в царство коммунизма сразу же, мгновенно, без упорной политической борьбы до победного конца...» [8, р. 9].

С другой стороны, стагнация становилась уделом многих коммун с относительно продолжительным существованием – и религиозных также, – когда они теряли харизматического лидера, которому были обязаны своим возникновением, или успехами, или тем и другим. Это произошло и с «Онеидой». Впрочем, подобное «затухание», в принципе, можно назвать логичным общим местом среди любых социальных групп, организованных с какой-либо целью или потребностью. В каких-то случаях, порядочно видоизменившись, перешли в наши дни такие структуры, как, например, христианская религиозная сеть сообществ «Брудерхоф», распространившаяся с американского континента в Европу и Австралию (многие сообщества имеют собственную развитую инфраструктуру в местах проживания). Та же «Онеида» сегодня – крупная компания по производству посуды и столовых приборов с серебряным покрытием. «Койнония Фарм», начинавшаяся как сообщество с интеррасовым проживанием в духе партнерства, сегодня срослась с Community of Christ International Peace Award. Инфляция утопического смысла в результате массового пересмотра нравственных ценностей и законов человеческого общежития демонстрирует «Синанон», коммунитарное сообщество второй половины XX в., профилированное пристанище для людей с наркозависимостью. Оно задумывалось как честный, развернутый социальный эксперимент, призванный максимизировать человеческий потенциал в хаотическом постмодерновом мире. 60-е годы в целом ознаменовались «движением за человеческий потенциал» [9].

Таким образом, сейчас утопическое сообщество – это в большей степени аномалия, нечто, навевающее ощущение пережитка, отмершей традиции. Ни один социально-утопический эксперимент, в сущности, не выработал идеальной модели существования, пригодной для всех людей, – в универсалистском понимании классической мировой Утопии. Однако в качестве площадки для своеобразного «испытания идеалов» такие эксперименты заслуживают внимания – особенно с учетом того, что их бурным появлением характеризовался только ограничиваемый относительно видимыми рамками период на территории США при сочетании определенных социально-общественных и исторических факторов.

Библиографический список

1. Шатула, Т.Г. Превращенные формы социального идеала в практике социальных проектов // Идеи и идеалы. – 2010. – Т.2. – № 1(3).
2. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. – М., 1955. – Т. 4.
3. Хилквит, М. История социализма в Соединенных Штатах. – Петербург, 1919.
4. Авдеева, М.А. Идеи Фурье в США // История социалистических учений: сб. статей памяти Б.Ф. Поршнева. – М., 1976.
5. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. – М., 1974. – Т. 42.
6. Lockwood, M. The Experimental Utopia in America / M. Lockwood // Daedalus. – 1965. – Vol. 94, No. 2.
7. Carl Bode. The American Lyceum: Town Meeting of the Mind. New York: Oxford University Press, 1956.
8. Kumar, K. Utopian Thought and Communal Practice: Robert Owen and the Owenite Communities / K. Kumar // Theory and Society. – 1990. – Vol. 19, No. 1.
9. Janzen, R. The Rise and Fall of Synanon: Californian Utopia. The John Hopkins University Press. Baltimore and London, 2001.

Bibliography

1. Shatula, T.G. Prevratennye formy sotsial'nogo ideala v praktike sotsialnykh projektov // Idei i idealii. – 2010. – Т.2. – № 1(3).
2. Marks K., Ehngel's F. Sochineniya. – M., 1955. – Т. 4.
3. Khilkvit, M. Istoriya sotsializma v Soedinennikh Shtatakh. – Peterburg, 1919.
4. Avdeeva, M.A. Idei Fur'e v SShA // Istoriya sotsialisticheskikh ucheniy: sb. statey pamyati B.F. Porshneva. – M., 1976.
5. Marks K., Ehngel's F. Sochineniya. – M., 1974. – Т. 42.
6. Lockwood, M. The Experimental Utopia in America / M. Lockwood // Daedalus. – 1965. – Vol. 94, No. 2.
7. Carl Bode. The American Lyceum: Town Meeting of the Mind. New York: Oxford University Press, 1956.
8. Kumar, K. Utopian Thought and Communal Practice: Robert Owen and the Owenite Communities / K. Kumar // Theory and Society. – 1990. – Vol. 19, No. 1.
9. Janzen, R. The Rise and Fall of Synanon: Californian Utopia. The John Hopkins University Press. Baltimore and London, 2001.

Статья отправлена в редакцию 20.01.14

Раздел 10

ЭКОЛОГИЯ.

ЭКОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕКА И ГИГИЕНА ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ

Редакторы раздела:

АЛЕКСАНДР ВАСИЛЬЕВИЧ ПУЗАНОВ – доктор биологических наук, профессор, зам директора по научной работе Учреждения Российской академии Института водных и экологических проблем Сибирского отделения РАН (г. Барнаул)

НИКОЛАЙ АЛЕКСЕЕВИЧ МЕШКОВ – доктор медицинских наук, профессор Научно-исследовательского института экологии человека и гигиены окружающей среды им. А.Н. Сысина РАМН, член Российской научной комиссии по радиационной защите (г. Москва)

УДК 911.52 (571.6); 504.54.05 (571.6)

Alekseev I.A., Rogatnykh D.Uy., Puzanov A.V. PRELIMINARY DATA ON THE INSECT FAUNA BIOCENOSES TERRITORY POSITION AREA A NEWLY BUILT SPACEPORT «VOSTOCHNIY». The article analyzes the preliminary study of the insect fauna of data biotsenozov territory GMD launch site under construction cosmodrome «Vostochniy».

Key words: cosmodrome «Vostochniy», entomofauna.

И.А. Алексеев, канд. географ. наук, доц., начальник отдела организации научной деятельности Благовещенского гос. пед. ун-та, E-mail: alexeyev@bgru.ru; Д.Ю. Рогатных, канд. биол. наук, с.н.с Амурского филиала Ботанического сада-института ДВО РАН; А.В. Пузанов, д-р биол. наук, проф., зам. директора по научной работе ИВЭП СО РАН, E-mail: puzanov@iwer.ru

ПРЕДВАРИТЕЛЬНЫЕ ДАННЫЕ ПО ЭНТОМОФАУНЕ БИОЦЕНОЗОВ ТЕРРИТОРИИ ПОЗИЦИОННОГО РАЙОНА СТРОЯЩЕГОСЯ КОСМОДРОМА «ВОСТОЧНЫЙ»

Дан анализ данных предварительной изученности энтомофауны биоценозов территории позиционного района строящегося космодрома «Восточный».

Ключевые слова: космодром «Восточный», энтомофауна.

Строящийся космодром «Восточный» – один из ключевых объектов наземной космической инфраструктуры Российской Федерации. Территория позиционного района строящихся объектов космодрома расположена в южной части Амурско-Зейской равнины, в пределах юго-восточной части Шимановского и северо-восточной части Свободненского административных районов Амурской области. Наряду с технологическими и функциональными вопросами строительства и эксплуатации космодрома большое значение имеет формирование научно обоснованной системы геокомониторинга его деятельности. В 2009 г. ИВЭП СО РАН и БГПУ начали совместные работы по изучению фонового состояния геохимической и ландшафтно-биоценотической структуры. Покомпонентное и поэтапное изучение фоновых показателей и свойств природных компонентов на основе катенного принципа планомерно проводится как в летний, так и в зимний период. Одним из наиболее эффективных индикаторов уровня и типа антропогенного прессинга служат живые системы, в частности – энтомофауна.

Территория позиционного района строящегося космодрома «Восточный» находится в пределах обширного экотона биоценозов смешанных остепненных (ксерофитизированных), подтаежных (суббореальных) и южно-таежных лесов. Сбор насекомых осуществлялся в пределах биоценозов, находящихся в непосредственной близости с площадками строящихся стартово-

го комплекса РН «Союз-2», топливной базы, монтажно-испытательных корпусов, железнодорожной станции «Промышленная-1». Площадка стартового комплекса РН «Союз-2» расположена в пределах выровненной водораздельной поверхности недифференцированных II-III надпойменных террас р. Зей с типичными подтаежными (суббореальными) биоценозами, образованными лиственнично-сосново-дубово-леспедецево-разнотравными, лиственнично-березово-разнотравными, сосново-рододендроновыми-разнотравными, дубово-березово-леспедецево-разнотравными, березово-леспедецево-разнотравными, леспедецево-разнотравными растительными ассоциациями.

В пределах территории топливной базы линия отлова была расположена в пределах субгоризонтальной водораздельной площадки и денудационного склона с крутизной 15° с типичными биоценозами смешанных ксерофитизированных лесов, образованных сосново-дубово-леспедецево-разнотравными, сосново-березово-разнотравными, дубово-леспедецево-разнотравными, березово-леспедецево-разнотравными, дубово-березово-разнотравными, разнотравными растительными ассоциациями.

Линия отлова насекомых в пределах территории строящихся монтажно-испытательных корпусов локализована на участке денудационного склона с крутизной 25-30° с типичными биоценозами смешанных ксерофитизированных лесов, образованных сосново-леспедецево-разнотравными, березово-разнотравными,

Таблица 1

Список видов насекомых, собранных на территории строящегося космодрома «Восточный»

	Вид	Биоценозы			Всего
		I	II	III	
	<i>Lepidoptera</i>				
1	Noctuoidea. <i>Leucomelas juvenilis</i> (Bremer, 1861)	3	–	–	3
2	Lasiocampidae. <i>Malacosoma neustria</i> (Linnaeus, 1758)	1	–	–	1
3	Lymantriidae. <i>Lymantria dispar</i> (Linnaeus, 1758)	1	–	–	1
	<i>Coleoptera</i>				
4	Elateridae. <i>Hypnoidus depressus</i> (Gebler, 1847)	–	3	–	3
5	Silphidae. <i>Silpha perforata</i> Gebler, 1832	2	6	1	9
6	Staphylinidae. <i>Dinothenarus chrysocomus</i> Mannerheim, 1830 ?	1	–	–	1
7	<i>Ocypus fuscatus</i> Gravenhorst, 1802 ?	3	2	–	5
8	Carabidae. <i>Carabus canaliculatus</i> M.F.Adams, 1812	3	–	1	4
9	<i>Carabus arcensis</i> Herbst, 1784	1	–	–	1
10	<i>Carabus billbergi</i> Mannerheim, 1827	52	1	2	55
11	<i>Carabus vietinghoffi</i> M.F.Adams, 1812	2	–	–	2
12	<i>Bembidion</i> sp.	1	–	–	1
13	<i>Pterostichus matveichuki</i> O. Berlov, 1996 (= <i>P. adstrictus</i> Eschsch., 1823)	20	–	–	20
14	<i>Pterostichus oblongopunctatus</i> (Fabricius, 1787)	4	–	–	4
15	<i>Pterostichus interruptus</i> (Dejean, 1828)	3	–	–	3
16	<i>Pterostichus prolongatus</i> A.Morawitz, 1862	–	1	–	1
17	<i>Pterostichus morawitzianus</i> Csiki, 1922	–	1	–	1
18	<i>Pterostichus dauricus</i> Gebler, 1832 ?	3	–	–	3
19	<i>Pterostichus procax</i> Morawitz, 1862	18	1	–	19
20	<i>Amara lunicollis</i> Schiodte, 1837	–	2	–	2
	<i>Hymenoptera</i>				
21	Formicidae. Myrmicinae. <i>Leptothorax acervorum</i> (Fabricius, 1793)	–	4	–	4
22	Formicinae. <i>Camponotus japonicus</i> Mayr, 1866	4	12	7	23
23	<i>Formica sanguinea</i> Latreille, 1798	–	5	–	5
24	<i>Formica fusca</i> Linnaeus, 1758	–	3	–	3
25	<i>Formica pratensis</i> Retzius. 1783	–	9	–	9

Примечание: I – топливная база; II – стартовая площадка; III – станция «Промышленная-1».

дубово-березово-разнотравными растительными ассоциациями, и подтаежными (суббореальными) биоценозами, образованными лиственнично-леспещецево-разнотравными, лиственнично-березово-разнотравными, рододендрово-разнотравными, березово-рододендрово-разнотравными растительными ассоциациями.

В пределах строящихся объектов железнодорожной станции «Промышленная-1» изучение энтомофауны производилось на участках денудационного склона с крутизной 25-30° и слабонаклоненной площадке днища долинообразного понижения с типичными южнотажными биоценозами, образованными лиственнично-березово-рододендровыми, березово-багульниковыми, лиственнично-багульниковыми, багульниковыми растительными ассоциациями.

Сбор энтомологического материала (в первую очередь жесткокрылых и перепончатокрылых) производился при помощи почвенных ловушек Барбера, представлявших собой пластиковые стаканы объемом 500 мл, установленные в линию по 10 штук на расстоянии 10 м. В качестве фиксатора в ловушках использовался раствор уксусной кислоты. Проверка ловушек осуществлялась через 10 дней (с 1 по 10 июня), производилось определение собранного материала [1-6].

В целом энтомофауна характеризуется бедностью видового состава. Всего на исследуемой территории было отмечено 25 видов насекомых (таблица 1).

Наибольшее количество видов характерно для отряда Coleoptera (17), из них 13 приходится на семейство Carabidae. Представителей отрядов Hymenoptera и Lepidoptera обнаружено 5 и 3 вида, соответственно. Наиболее многочисленными оказались виды *Carabus billbergi* (55) и *Camponotus japonicus* (23).

Из трёх исследованных площадок наибольшее видовое разнообразие характерно для топливной базы (I). Здесь было собрано 122 экземпляра, относящихся к 3 отрядам, 7 семействам,

10 родам и 17 видам. Только здесь были обнаружены представители отряда Lepidoptera, а отряд Coleoptera представлен наибольшим количеством видов (13 видов). Доминирующим семейством является Carabidae, для которого характерно наибольшее количество крупных видов рода *Carabus*. Все обнаруженные на территории топливной базы жуки относятся к лесным видам. Доминирующими из них является вида *Carabus billbergi* (представитель неморальной фауны), *Pterostichus matveichuki* и *Pterostichus procax* (характерны для неморальных и таёжных лесов).

На территории в пределах стартовой площадки было собрано 50 экземпляров: представители 2 отрядов, 5 семейств, 9 родов и 13 видов. Здесь, как и на предыдущей площадке по количеству видов преобладают жесткокрылые, однако число их снижается до 8. Среди них к доминирующим относится *Silpha perforata*, оставшиеся являются фоновыми и представлены 1-3 экземплярами. Представителей отряда Hymenoptera обнаружено 5 видов, среди них доминирующими являются *Camponotus japonicus* и *Formica pratensis*. Выявленные виды (помимо лесных) иногда предпочитают открытые участки – опушки леса и луговые ценозы.

Наименьшее количество видов было выявлено на станции «Промышленная-1». Всего здесь было обнаружено 11 экземпляров, относящихся к 2 отрядам, 3 семействам, 3 родам и 4 видам. Из них 7 экземпляров приходится на вид *Camponotus japonicus*, оставшиеся виды представлены 1-2 экземплярами.

Таким образом, на основе полученных данных, можно утверждать, что вся исследованная территория испытывает значительную антропогенную нагрузку. Это выражается в обеднении видового состава почвенных насекомых. При этом наибольший антропогенный прессинг испытывает участок станции «Промышленная-1». Вполне вероятно, что список насекомых будет в дальнейшем пополняться новыми видами.

Библиографический список

- Гурьева, Е.Л. Сем. Elateridae – Щелкуны // Определитель насекомых Дальнего Востока СССР. – Л., 1989. – Т. 3. Жесткокрылые или жуки. – Ч. 1.

2. Купянская, А.Н. Formicidae – муравьи // Определитель насекомых Дальнего Востока России. – СПб., 1995. – Т.4. – Ч.1.
3. Лафер, Г.Ш. Сем. Carabidae – жужелицы // Определитель насекомых Дальнего Востока СССР. – Л., 1989а. – Т. 3. Жесткокрылые, или жуки. – Ч. 1.
4. Лафер, Г.Ш. Сем. Silphidae – мертвоеды и могильщики // Определитель насекомых Дальнего Востока СССР. – Л., 1989б. – Т. 3. Жесткокрылые или жуки. – Ч. 1.
4. Лафер, Г.Ш. Приложение. О распространении видов рода Pterostichus из подрода Feroperis на юго-востоке Амурской области и их морфологическая характеристика // Насекомые Хинганского заповедника. – Владивосток, 1992. – Ч. 1.
5. Лафер, Г.Ш. Сем. Carabidae – Жужелицы. Дополнение 3 // Определитель насекомых Дальнего Востока России. – Владивосток, 1996. – Т. 3. – Ч. 3.

Bibliography

1. Gurjeva, E.L. Sem. Elateridae – Thelkunih // Opredelitelj nasekomihkh Daljnego Vostoka SSSR. – L., 1989. – Т. 3. Zhestkokrihihe ili zhuki. – Ch. 1.
2. Kupyanskaya, A.N. Formicidae – muravji // Opredelitelj nasekomihkh Daljnego Vostoka Rossii. – SPb., 1995. – Т.4. – Ч.1.
3. Lafer, G.Sh. Sem. Carabidae – zhuzhelich // Opredelitelj nasekomihkh Daljnego Vostoka SSSR. – L., 1989a. – Т. 3. Zhestkokrihihe, ili zhuki. – Ch. 1.
4. Lafer, G.Sh. Sem. Silphidae – mertvoedih i mogiljthiki // Opredelitelj nasekomihkh Daljnego Vostoka SSSR. – L., 1989b. – Т. 3. Zhestkokrihihe ili zhuki. – Ch. 1.
4. Lafer, G.Sh. Prilozhenie. O rasprostraneni vidov roda Pterostichus iz podroda Feroperis na yugo-vostoke Amurskoj oblasti i ikh morfologicheskaya kharakteristika // Nasekomihe Khinganskogo zapovednika. – Vladivostok, 1992. – Ch. 1.
5. Lafer, G.Sh. Sem. Sarabidae – Zhuzhelich. Dopolnenie 3 // Opredelitelj nasekomihkh Daljnego Vostoka Rossii. – Vladivostok, 1996. – Т. 3. – Ч. 3.

Статья поступила в редакцию 22.01.14

УДК 502.1

Garms E.O., Hromykh V.V., Suchova M.G. IDENTIFICATION OF FUNCTIONAL FITNESS NATURAL RECREATIONAL AREAS OF TRANSBOUNDARY ALTAI USING GIS TECHNOLOGY. Identify and analyze functional recreational suitability of transboundary Altai. Results are presented as tables and thematic maps. These estimates can be the basis for transboundary tourism development program.

Key words: recreation, evaluation, transboundary Altai.

Е.О. Гармс, инженер ИВЭП СО РАН, г. Барнаул, E-mail: garms@ngs.ru; **М.Г. Сухова**, д-р географ. наук, с.н.с. ИВЭП СО РАН, E-mail: mar_gs@ngs.ru; **В.В. Хромых**, канд. географ. наук, Томский гос. университет, E-mail: geo@mail.tomsknet.ru

ВЫЯВЛЕНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ПРИГОДНОСТИ ПРИРОДНО-РЕКРЕАЦИОННЫХ РАЙОНОВ ТРАНСГРАНИЧНОГО АЛТАЯ С ПРИМЕНЕНИЕМ ГЕОИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ*

Определена и проанализирована функциональная рекреационная пригодность трансграничного Алтая в рамках природно-рекреационных районов. Результаты представлены в виде тематических карт и таблиц. Данные оценки могут лечь в основу разработки программы развития трансграничного туризма.

Ключевые слова: рекреация, оценка, трансграничный Алтай.

Территории, прилегающие к государственным границам, всегда были в сфере пристального внимания государств. После распада СССР, в новых экономических условиях, роль и значение приграничных регионов для России резко возросли. Многократно увеличились их внешнеэкономические связи и взаимодействие. Это инициировало выполнение специальных научных исследований приграничных территорий с различных точек зрения, в том числе оценки рекреационного потенциала и определения перспективных путей использования. Вместе с тем, стало ясно, что изучение указанных территорий одной страны обособленно от сопредельных стран не дает полного представления о путях оптимизации природопользования и решении проблем устойчивого развития. Это обстоятельство привело к появлению нового направления научных исследований: изучение трансграничных регионов, образуемых тесными взаимосвязями двух и более соседних стран. Трансграничная территория понимается как комплексная географическая структура, сочетающая в себе определенные природные ресурсы, объекты инфраструктуры, расселение населения, а также его хозяйственную деятельность в границах крупной геосистемы [1]. Этим требованиям в полной мере отвечает Алтайский горный регион, объединяющий территории России, Китая, Казахстана и Монголии.

Одним из наиболее часто применяемых методов при первоначальном районировании территории является метод ведущего фактора. В этом случае основными или «ведущими» факторами часто являются климатические, геоморфологические, геологические и пр. Дальнейшее районирование происходит при учете почвенных или растительных характеристик, определяе-

мых первоначальными факторами. В том, что биоклиматические условия являются определяющими в рекреационной деятельности, сходятся большинство специалистов в области рекреационного природопользования, поскольку именно биоклимат определяет специфику размещения и организации рекреационной отрасли. Согласно одному из принципов районирования – принципу территориальной общности (неразрывности), который основан на территориальном совмещении, индивидуальности структуры и пространственной сопряженности природных комплексов – выделение районов, однородных по преобладающей степени комфортности биоклимата, проводилось в рамках физико-географических провинций.

Таким образом, на основе дифференциации территории по преобладающей степени комфортности биоклимата и в орфографических рубежах, с использованием физико-географического районирования Алтае-Саянской горной страны, выполненного Г.С. Самойловой [2-3], нами произведено деление региона исследования на природно-рекреационные районы (ПРР) (рис. 1). Выделенные районы послужили единицами оценивания геоморфологических, гидрологических и биологических природных рекреационных ресурсов. На основе анализа ландшафтной структуры, контрастности форм рельефа трансграничных горных территорий Алтая, их гидрологических характеристик, а так же оценки залесенности и заболоченности, средствами ArcGIS 10 (ESRI Inc.), составлены соответствующие тематические рекреационные карты [3-4].

Проведенная оценка природных рекреационных ресурсов позволила, на следующем этапе, выявить наиболее перспектив-



Рис. 1. Природно-рекреационные районы трансграничного Алтая

ные виды рекреационной деятельности возможны в регионе исследования.

Существуют различные классификации видов рекреации, в том числе и туристической деятельности. Среди всего многообразия, наиболее полной и универсальной, нами признана классификация И.В. Зорина, который ввел такие понятия, как элементарное рекреационное занятие и тип рекреационной деятельности [5]. *Элементарное рекреационное занятие (ЭРЗ)* – внутренне целостный, однородный, неразделимый на технологические компоненты элемент рекреационной деятельности. Насчитывают около 100 тыс. ЭРЗ, и число их постоянно увеличивается. Очевидно, что оперирование такой базой требует применения типизации ЭРЗ и сведения их в более крупные группы – типы рекреационной деятельности (ТРД). Для этого используются такие свойства ЭРЗ, как альтернативность и взаимозаменяемость. Условием объединения нескольких ЭРЗ в один ТРД является возможность без видимого ущерба для целей рекреации заменить одно ЭРЗ другим.

Тип рекреационной деятельности – однородная группировка элементарных рекреационных занятий, каждое из которых взаимозаменяемо и альтернативно для всех других элементарных рекреационных занятий данной группы. Иначе говоря, к одному типу рекреационной деятельности относятся взаимозаменяемые элементарные рекреационные занятия. Например, сноуборд, слалом, скоростной спуск объединяются в горнолыжный спуск (ТРД).

Классификация И.В. Зорина была дополнена некоторыми характерными для Алтая типами рекреации, и все разнообразие ТРД в регионе представлено 53 типами рекреационной деятельности. Некоторые из них приведены в таблице 1.

Оценка функциональной пригодности природно-рекреационных района (ПРР) заключается в определении его коэффици-

ента для целей рекреации. Исходным материалом служат результаты оценки природных рекреационных ресурсов, технологические требования к конкретным видам рекреации, ландшафтная карта, сумма возможных рекреационных функций всего региона. Расчет ведется по формуле:

$$K_{фл} = C_{фр} / C_{оф},$$

где $C_{фр}$ – сумма функций ПРР; $C_{оф}$ – общая сумма функций всего региона.

Расчет коэффициента функциональной пригодности показал, что наибольшее количество типов рекреационной деятельности может осуществляться в 14 из 25 районов, например, в Катон-Карагайском, Маркакольском, Семинском, Чулышманском, Чуйско-Курайском и других (рис. 2). Для них $K_{фл}$ составляет 0,7 – 1, что позволяет развивать на указанных территориях до 35-40 ТРД из 53. Следовательно, эти районы обладают наиболее ценными рекреационными угодьями.

Анализ распределения ТРД по сезонам года показал, что в теплый период года разнообразие возможных типов рекреационной деятельности выше для всех районов. Разнообразие природных ландшафтов обуславливает возможность развития многих видов рекреационной деятельности на сравнительно небольшой территории за ограниченный промежуток времени, что позволит значительно интенсифицировать ее развитие.

Важно отметить и эстетическую составляющую рекреационной привлекательности исследуемого региона, поскольку в горах пейзажное разнообразие, мозаичность ландшафтов, разнообразие углы обзора местности, различная степень вертикального и горизонтального расчленения обуславливают высокую аттрактивность территории. В качестве элементов горных рекреационных ресурсов [6] на Алтае, выступают историко-этнографические особенности быта жителей гор, их обычаи, архитектура жилищ, национальная кухня, а также всемирноиз-

Таблица 1

Типы рекреационной деятельности (по И.В. Зорину)

Название ТРД	Примеры ЭРЗ
Купание	плавание в открытом водоеме, плавание в крытом бассейне, зимнее купание, купание в источниках и т.п.
Гелиотерапия	загорание, инсоляции и т.п.
Горнолыжный спуск	слалом, скоростной спуск, сноуборд и т.п.
Катания зимние	катание на лыжах, коньках, санях, снегокатах и т.п.
Альпинизм	восхождение, движение по траверсу, спуск и т.п.
Скалолазание	скалолазание
Спелеотуризм	спелеотуризм
Туристский поход	походы некатегорийные: пешие, горные, лыжные, водные, конные, авто-, вело-, мотопоходы и т.п.

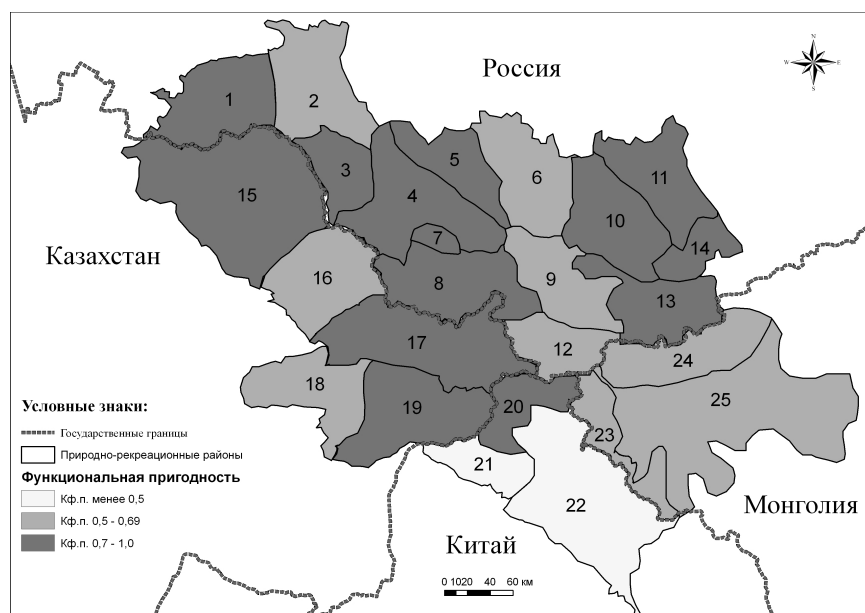


Рис. 2. Функциональная пригодность природно-рекреационных районов:

1 – Тигирекский, 2 – Башелакский, 3 – Коксуйско-Коргонский, 4 – Теректинский, 5 – Семинский, 6 – Тонгошский, 7 – Уймонский, 8 – Катунский, 9 – Северо-Южно-Чуйский, 10 – Улаганский, 11 – Чулышманский, 12 – Укоцкий, 13 – Чуйско-Курайский, 14 – Джулукульский, 15 – Западно-Алтайский, 16 – Холзунский, 17 – Катон-Карагайский, 18 – Курчумский, 19 – Маркакольский, 20 – Канасский, 21 – Кабинский, 22 – Уйчиллктаусский, 23 – Хотон-Даян-Нуурский, 24 – Сайлюгемский, 25 – Улгийский.

вестные объекты и памятники культурно-исторического наследия и т.д.

Таким образом, функциональная оценка природно-рекреационных районов позволила установить пространственно-временную специфику рекреационной деятельности в границах районов, а также выявить наиболее насыщенные природными и культурно-историческими объектами рекреации территории.

Результаты, полученные в процессе оценивания и районирования могут быть успешно использованы при разработке, актуальной в настоящее время, программы развития трансграничного туризма на Алтае.

* Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ мол_рф_нр 13-05-90712.

Библиографический список

1. Бакланов, П.Я. Трансграничные территории: проблемы устойчивого природопользования / П.Я. Бакланов, С.С. Ганзей. – Владивосток, 2008.
2. Самойлова, Г.С. Физико-географическое районирование трансграничной территории гор юга Сибири // Биоразнообразие, проблемы экологии Горного Алтая: материалы междунар. конф. – Горно-Алтайск, 2008.
3. Гармс, Е.О. Рекреационная оценка биоклимата трансграничной территории Алтая / Е.О. Гармс, М.Г. Сухова, Т.В. Ромашова // Вестник ТГУ. – 2013. – № 370.
4. Гармс, Е.О. Перспективы и природно-климатическая специфика трансграничных охраняемых природных территорий (на примере резервата «Алтай») // Современные проблемы науки и образования. – М., 2012. – № 4 [Э/р]. – Р/д: <http://www.science-education.ru/104-6584>
5. Зорин, И.В. Менеджмент туризма. Туризм и отраслевые системы / А.И. Зорин, В.И. Квартальнов, Т.К. Сергеева. – М., 2001.
6. Бероев, Б.М. Особенности рекреационного использования горных территорий Рекреация и горы // Тез. докл. 8-го научно-практ. семинара по рекреационной географии. – Владикавказ, 2010.

Bibliography

1. Baklanov, P.Ya. Transgranichnihe territorii: problemih ustoyichivogo prirotopoljzovaniya / P.Ya. Baklanov, S.S. Ganzeyj. – Vladivostok, 2008.
2. Samoylova, G.S. Fiziko-geograficheskoe rayonirovanie transgranichnoy territorii gor yuga Sibiri // Bioraznoobrazie, problemih ehkologii Gornogo Altaya: materialih mezhdunar. konf. – Gorno-Altayjsk, 2008.
3. Garms, E.O. Rekreatonnaya ocenka bioklimata transgranichnoy territorii Altaya / E.O. Garms, M.G. Sukhova, T.V. Romashova // Vestnik TGU. – 2013. – № 370.
4. Garms, E.O. Perspektivih i prirodno-klimaticheskaya specifika transgranichnikh okhranyaemihkh prirodnihkh territoriy (na primere rezervata «Altayj») // Sovremennihe problemih nauki i obrazovaniya. – M., 2012. – № 4 [Eh/r]. – R/d: <http://www.science-education.ru/104-6584>
5. Zorin, I.V. Menedzhment turizma. Turizm i otraslevihe sistemih / A.I. Zorin, V.I. Kvartal'nov, T.K. Sergeeva. – M., 2001.
6. Beroev, B.M. Osobennosti rekreatcionnogo ispoljzovaniya gornihkh territoriy Rekreatiya i gorih // Tez. dokl. 8-go nauchno-prakt. seminaru po rekreatcionnoj geografii. – Vladikavkaz, 2010.

Статья поступила в редакцию 22.01.14

УДК 332.3+913

Ganja S.V., Krasnoyarova B.A. **MECHANISM OF LAND MORTGAGE LENDING FOR SUSTAINABLE LAND USE IN THE ALTAI REGION.** This article discusses how to land one of the main types of natural resources; highlighted the role of «RAB» in lending for agricultural development; proposed mechanism of land mortgage loans secured by agricultural land for the purpose of securing financial resources for sustainable land management in agro- oriented Altai Region.

Key words: land use, agriculture, exploitation of land resources, land degradation, soil fertility, the WTO, the Altai Territory, land, land and mortgage lending, deposit.

*С.В. Ганжа, АФ ОАО «Россельхозбанк», Б.А. Краснаярова, д-р географ. наук,
Институт водных и экологических проблем СО РАН, г. Барнаул, E-mail: iwer @ iwer.ru*

МЕХАНИЗМ ЗЕМЕЛЬНО-ИПОТЕЧНОГО КРЕДИТОВАНИЯ В ИНТЕРЕСАХ УСТОЙЧИВОГО ЗЕМЛЕПОЛЬЗОВАНИЯ В АЛТАЙСКОМ КРАЕ

Рассматривается землепользование как один из основных видов природопользования; выделена роль ОАО «Россельхозбанка» при кредитовании развития сельского хозяйства; предложен механизм земельно-ипотечно-го кредитования под залог земельных участков сельскохозяйственного назначения с целью обеспечения финансовыми ресурсами устойчивого землепользования в аграрно-ориентированном Алтайском крае.

Ключевые слова: землепользование, сельское хозяйство, эксплуатация земельных ресурсов, деградация почв, почвенное плодородие, ВТО, Алтайский край, земельный участок, земельно-ипотечное кредитование, залог.

Землепользование – это один из самых распространенных видов природопользования, он имеет множество определений и подходов к его толкованию. Хотя и большинство исследований исходят из того, что землепользование это: порядок, условия и формы эксплуатации земель (юр.); совокупность земельных участков, эксплуатируемых землепользователем (адм.) [1, с. 180; 2, с. 218]. Следует отметить всеобщность процессов землепользования, в которых земля выступает как средство или предмет труда либо пространственный базис для иных видов природопользования, являясь как субъектом, так и объектом земельных отношений. Одним из важных отличий земли является ее производительная способность, и любое воздействие на нее ведет к нарушению этой способности. Причем даже если это воздействие несет в себе позитивное начало, повышая, например, продуктивность сельскохозяйственных культур или эстетическую привлекательность ландшафтов, то оно все равно влечет за собой изменение природных свойств этих земельных участков и их возвращение к природным истокам требует дополнительных вложений труда и/или финансовых ресурсов.

В основе любого землепользования лежит земля как природный ресурс и как объект недвижимости. Земля как объект недвижимости обладает, прежде всего, жесткой пространственной привязкой и ограниченностью, а также мультифункциональным характером ее использования. Земля как природный ресурс обладает производительной способностью; возможностью улучшения продуктивного качества при рациональном ее использовании и существенном повышении своей ценности при изменении целевого назначения.

При этом землепользование является и самым незащищенным видом пользования, потому что для его осуществления, как правило, не требуется специальной лицензии за исключением недропользования, которое осуществляется на том или ином земельном участке и может существенно повысить его экономическую оценку с одновременным снижением экологической или эстетической значимости.

Основной экономической оценки земельных участков является их кадастровая стоимость, которая определяется не только, а зачастую и не столько его производительной способностью, сколько местоположением и видом разрешенного использования, который в свою очередь формирует налогооблагаемую базу – земельный налог и/или арендную плату за использование данного земельного участка. Однако вид разрешенного использования не учитывает его качество или характер. В результате допускаются нарушения и технического состояния земельных участков: механическое, химическое или биологическое загрязнение, технологический режим их использования.

Особенно существенные нарушения допускаются при нецелевом или нерациональном использовании сельскохозяйственных земель. В настоящее время не требуется специального разрешения для занятия сельскохозяйственной деятельностью, а также подтверждения наличия специальных знаний и профессиональной подготовки, соответствующего комплекса машин и оборудования, семян соответствующего качества, удобрений и пестицидов. Достаточно лишь наличия права на земельный участок соответствующего вида разрешенного использования и желание такового. В результате повсеместно допускаются нарушения системы севооборотов, не соблюдается технологическая дисциплина; идет существенное превышение выноса питательных веществ из почвы, ни в коей мере не компенсируемое

вносимыми удобрениями, т.е. наблюдается эксплуатация, а зачастую и сверхэксплуатация почвенного плодородия, и в конечном итоге происходит деградация почвенно-земельных ресурсов.

С этих позиций вполне типична ситуация в Алтайском крае – одном из важных аграрно-ориентированных регионов страны. Сельское хозяйство края ориентировано на производство продовольствия (зерна, овощей, молока и мяса) не только для собственного населения, но и для других регионов Сибири, Дальнего Востока, крупных городов. Здесь производится около 3% сельскохозяйственной продукции страны, край занимает 8-е место среди регионов России по данному показателю, отличается высокой долей сельскохозяйственных угодий и распаханностью. Если в общей площади Алтайский край занимает около 1% земельного фонда страны, то по площади сельскохозяйственных угодий – почти 5%, а посевных площадей – более 7%. При этом он отличается низкой фондообеспеченностью как всей экономики (2,4 руб./1руб. ВРП – по краю, 2,7 – по РФ в целом). Фондообеспеченность сельскохозяйственного производства еще ниже, она составляет 1,0 по стране и 1,1 – по Алтайскому краю [3]. И это при среднем по отрасли уровне износа сельскохозяйственной техники более 70% и низких темпах ее обновления, когда технологические потребности в технике удовлетворяются лишь на 40-45%, в средствах химизации и защиты растений и животных от болезней и вредителей – на 30-40%, в энергетических ресурсах – на 50-60%. По показателю энергетической эффективности сельскохозяйственного производства (окупаемость энергетической единицы на тонну условного топлива), который объективно отражает общий уровень его интенсификации, Россия отстает от других развитых стран в 4-5 раз [4]. Столь низкая фондообеспеченность дает очень мало шансов для устойчивого развития сельского хозяйства, требующего расширенного воспроизводства используемых ресурсов, в особенности, земельных.

Существенное сокращение, а в ряде случаев и отказ от государственного субсидирования в связи с вступлением России в ВТО может пагубно сказаться на и без того весьма сложном положении отечественного сельского хозяйства. При этом было принято решение о сокращении допустимого объема поддержки в два раза: с 9 млрд. долл. (2012) до 4,4 млрд. долл. (в 2018 и последующих годах). Имеется возможность государственной поддержки мероприятий «зеленой» и «голубой» корзины, направленных на совершенствование инфраструктуры, научные исследования, образование, информационно-консультационное обслуживание, ветеринарные и фитосанитарные мероприятия, распространение рыночной информации, реализацию программ регионального развития, страхование урожая, содействие структурной перестройке сельского хозяйства и т.д. Дополнительным направлением поддержки в рамках ВТО может стать малый и средний бизнес. Однако российская государственная политика в таких формах практически не осуществлялась либо была неэффективной, а рентабельность малых и средних предприятий в большинстве случаев оставалась отрицательной. По оценкам экспертов рентабельны только крупные агрохолдинги (рис. 1) [5].

С этих позиций очень важно задействовать все имеющиеся у государства механизмы воздействия и поддержки. Одним из таких механизмов (регуляторов) можно назвать ОАО «Россельхозбанк», который является агентом Правительства РФ по выполнению федеральных целевых и региональных программ

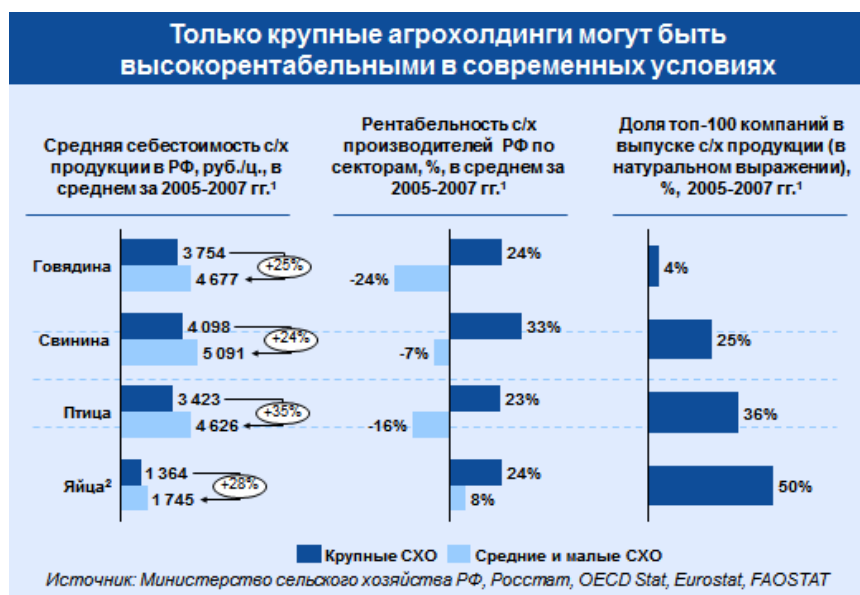


Рис. 1. Оценка рентабельности агрохолдингов

в аграрном секторе, (100 % его акций находится в собственности государства). Он создан в 2000 г. в целях развития национальной кредитно-финансовой системы агропромышленного сектора и сельских территорий Российской Федерации. В настоящее время ОАО «Российский сельскохозяйственный банк» – это универсальный коммерческий банк, предоставляющий все виды банковских услуг и занимающий лидирующие позиции в финансировании агропромышленного комплекса России, который имеет в своей структуре 78 региональных филиалов и более 1500 дополнительных/операционных офисов [6].

На территории Алтайского края, начиная с 2001 г., осуществляет деятельность Алтайский региональный филиал ОАО «Россельхозбанк». Основу клиентской базы кредитной организации составляют производители сельскохозяйственной продукции, в т.ч. крестьянские (фермерские) хозяйства, личные подсобные хозяйства граждан и предприятия, которые занимаются хранением и переработкой сельхозпродукции, осуществляют внутренние и экспортно-импортные торговые операции с товарами сельскохозяйственной номенклатуры, обеспечивают обслуживание и техническую поддержку сельскохозяйственного производства.

Основную долю кредитного портфеля Банка составляют кредиты, предоставленные корпоративным заемщикам. По состоянию на 01.01.2014 Алтайский региональный филиал ОАО «Россельхозбанк» вложил в развитие экономики края свыше 167 млрд. руб. Оказана поддержка в реализации 11 крупных инвестиционных проектов на строительство, реконструкцию и модернизацию объектов АПК с общим объемом кредитов 3,4 млрд. руб. Доля банка в финансировании сезонно-полевых работ в 2013 г. составила 89% (2,6 млрд. руб.) [7]. Структура корпоративного портфеля в зависимости от деятельности клиентов на 01.01.2014 представлена на рисунке 2. При этом около 65 %

корпоративного портфеля составляют кредиты предприятиям животноводства и растениеводства, на втором месте – кредиты элеваторам и хлебным базам (почти 11%), на третьем – предприятия пищевой и перерабатывающей промышленности (8%). В течение 2013 г. объем кредитных вложений в отрасль увеличился на 5% и достиг уровня около 30 млрд.руб., что составляет 85% в общем объеме кредитного портфеля Банка [8]. Доля Алтайского филиала в кредитовании АПК Алтайского края составляет 54%.

Однако отдельному сельхозпредприятию долгосрочные инвестиционные ресурсы в целях развития аграрного бизнеса привлечь довольно сложно. Это связано прежде всего с тем, что как отечественные, так и зарубежные инвесторы не имеют достаточных гарантий по возврату вкладываемых средств. Как правило, объем необходимых инвестиций для реализации аграрных инвестиционных проектов значительно превышает объем предоставляемого инициатором проекта обеспечения (залога), очень низок и уровень ликвидности предлагаемого залога.

Анализ мировой практики показывает, что большинство развитых рыночных стран прибегают в таком случае к механизму ипотечного кредитования под залог земельных участков сельскохозяйственного назначения, права на которые зарегистрированы в центре Государственной регистрации прав на недвижимое имущество и сделок с ним. Сельскохозяйственный производитель, с одной стороны, получает долгосрочные внебюджетные финансовые ресурсы кредитора, предоставляя ему надежное залоговое обеспечение в виде земельного участка сельскохозяйственного назначения. Данные кредитные ресурсы позволяют сельхозпроизводителю расширять производство путем приобретения и включения в оборот дополнительных основных фондов и оборотных средств. При этом физически конкретный земельный участок как предмет залога оформляется в собствен-

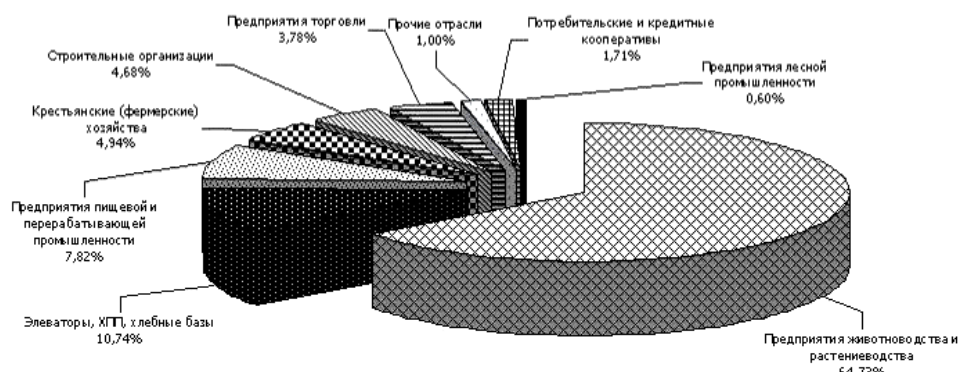


Рис. 2. Структура корпоративного портфеля филиала по видам деятельности

ность залогодателя и обременяется ипотекой. Сельский предприниматель, оставаясь собственником земельного участка, обремененного залогом недвижимости, продолжает владеть и пользоваться заложенным объектом, который имеет тенденцию создавать прибавочную стоимость и за счет получения дополнительных доходов получает возможность исполнять свои кредитные обязательства, погашая стоимость ипотечного кредита.

С другой стороны, формируется эффективный собственник, который в условиях конкурентной борьбы за рынки сбыта сельскохозяйственной продукции стремится производить конкурентоспособную продукцию. Кроме того, система земельно-ипотечного кредитования за счет регистрации права собственности на земельный участок, оформления закладной, выпуска и обращения ценных ипотечных бумаг, обеспеченных земельными участками сельскохозяйственного назначения позволяет привлекать значительный свободный капитал в аграрный сектор экономики.

Практика показывает, что запуском системы земельно-ипотечного кредитования в современной России, можно считать период разработки и начало функционирования приоритетного национального проекта по развитию АПК, который действует с 2006 г., а с 2008 г. приобрел формат «Государственной программы развития сельского хозяйства и регулирования рынков сельскохозяйственной продукции». Одно из направлений федеральной программы – «Стимулирование развития малых форм хозяйствования», что предусматривает создание системы кредитования под залог земельных участков из состава земель сельскохозяйственного назначения. Правительством РФ был определен оператор земельно-ипотечной системы в лице государственного банка ОАО «Россельхозбанк», который осуществляет формирование земельно-ипотечного рынка на принципах разработанной Министерством сельского хозяйства РФ Концепции системы земельно-ипотечного кредитования [9]. Согласно данной Концепции заемщику (залогодателю) предоставляется земельно-ипотечный кредит банком (залогодержателем) под залог земельного участка сельскохозяйственного назначения как на инвестиционные цели, связанные с приобретением земельного участка сельскохозяйственного назначения, строительством, реконструкцией и модернизацией животноводческих комплексов (ферм), включая покупку племенного скота и приобретения техники, также и на текущие цели (пополнение оборотных средств заемщика).

Обязательным условием предоставления ОАО «Россельхозбанк» ипотечного кредита является наличие у заемщика бизнес-плана (технично-экономического обоснования) инвестиционного проекта. Максимальная сумма кредита не может превышать 70% стоимости приобретаемого земельного участка, кредиты выдаются и погашаются в рублях; процентная ставка по кредитам и порядок его погашения устанавливается в рамках установленных в Банке норм и правил.

Очень важно, что для оформления ипотечного кредита под залог земельного участка заемщику необходимо предоставить не только правоустанавливающие документы, но и кадастровый и ситуационный планы земельного участка, откорректированные не менее чем за 3 месяца к моменту подачи заявки, а также документы, подтверждающие оценку стоимости предлагаемого в залог земельного участка.

На наш взгляд, существенным фактором в обеспечении устойчивого землепользования выступает мониторинг земельно-ипотечной сделки на этапе исполнения обязательств заемщика. Финансовый институт, например, «Россельхозбанк» или любой из его филиалов, в ходе проведения мероприятий по сопровождению кредитов осуществляет проверку фактического состояния и использования заложенного земельного участка.

Контроль за использованием и состоянием находящегося в залоге земельного участка осуществляется на протяжении всего срока действия кредитного договора специалистами кредитного подразделения. В таком случае регулярно подтверждение указанных в Заключении об использовании и состоянии пе-

редаваемого в залог земельного участка и договоре об ипотеке (залоге) земельного участка характеристик земельного участка минимизирует риски кредитора, связанные с возможными неблагоприятными воздействиями хозяйственной и иной деятельности заемщика, нарушений в использовании земельного участка, ведущих к уменьшению его рыночной (кадастровой) стоимости и связанных с ними последствий реализации предмета залога. Вся информация о земельном участке и другие сведения, по результатам которых может быть вынесено негативное заключение о выполнении условий договора в части использования земельного участка заемщиком, фиксируются кредитором.

Для обеспечения устойчивого землепользования в системе развития земельно-ипотечного кредитования, на наш взгляд, представляется весьма важным осуществление со стороны кредитора следующих обязательных мероприятий:

- контроль использования земель в соответствии с их целевым назначением и разрешенным использованием, бизнес-планом инвестиционного проекта (ТЭО), а также выполнение залогодателем условий установленного сервитута или иного обременения;
- проверка качественного состояния переданных в залог земельных участков на предмет засорения почв, загрязнения и захламления почв бытовыми отходами, состояние мелиоративных (водохозяйственных) систем и сооружений и т.д.;
- проверка наличия и сохранности межевых знаков, закрепляющих в натуре границы земельного участка;
- контроль соответствия хозяйственной и иной деятельности залогодателя условиям договора об ипотеке (залоге) земельного участка и своевременного устранения выявленных нарушений;
- выявление изменения структуры земель и их культурно-технического состояния (зарастание мелколесьем и кустарником, заболачивание, несанкционированное нарушение земель в процессе хозяйственной деятельности – разработка карьеров, снятие плодородного слоя, проявление эрозии почв и т.д.);
- анализ и оценка, в т.ч. с привлечением независимых экспертов, возможных негативных последствий нерационального использования земель, которые могут повлиять на рыночную и залоговую стоимость предмета ипотеки (залога);
- анализ действующих и принимаемых актов субъекта Российской Федерации и органов местного самоуправления (издаваемых в пределах установленных полномочий), содержащих нормы земельного права.

В процессе сопровождения кредитной сделки также следует обращать внимание на выполнение иных мероприятий залогодателем (собственником земельного участка сельскохозяйственного назначения), предусмотренных нормативными документами, федеральными и региональными программами и направленными на улучшение земель и охрану почв от дефляции и водной эрозии, заболачивания, подтопления, предотвращение и ликвидацию других процессов, ухудшающих качественное состояние земель и вызывающих их деградацию; соблюдение требований по предотвращению уничтожения, самовольного снятия и перемещения плодородного слоя почвы, а также загрязнения земель в результате нарушения правил обращения с пестицидами, агрохимикатами или иными опасными для здоровья людей и окружающей среды веществами и отходами производства; проведение работ по мелиорации земель, а также за использование и состояние осушенных и орошаемых земель. В случае несоблюдения данных требований банк может принимать различные санкции, предусмотренные кредитным договором, в отношении недобросовестного землепользователя. При соблюдении технических и технологических регламентов землепользования, ведущих к сохранению/росту почвенного плодородия и улучшению качественного состояния земельного участка, Банк может выступить с поддержкой данного землепользователя как бенефицианта государственной или региональной программ поддержки эффективного предпринимательства либо инициировать снижение ставки по кредитам.

Библиографический список

1. Реймерс, Н.Ф. Природопользование: словарь-справочник. – М., 1990.
2. Геоэкология и природопользование. Понятийно-терминологический словарь / авторы-сост. В.В. Козин, В.А. Петровский. – Смоленск, 2005.
3. Регионы России. Социально-экономические показатели. 2013: стат. сб. – М., 2013.
4. Павлова, Г.Н. Проблемы инновационного развития АПК Сибири / Г.Н. Павлова, А.Г. Кулакова // Инновационные подходы в управлении агропромышленным комплексом: матер. XII-й междунар. научно-практич. конф. – Барнаул, 2013.
5. Последствия присоединения России к Всемирной Торговой Организации. – М., 2012 [Э/п]. – П/д: http://www.brochure_wto.ru

6. АО «Россельхозбанк» – О банке [Э/п]. – Р/д: [http:// www.rshb.ru/about](http://www.rshb.ru/about)
7. Алтайский РФ ОАО «Россельхозбанк» подводит предварительные итоги 2013 г. [Э/п]. – Р/д: <http://www.BarnaulAltai.ru>.
8. Структура кредитных вложений Алтайского РФ ОАО «Россельхозбанк» [Э/п]. – Р/д: <http://www.rshb.ru/filiali/2/news/28019/>
9. Концепция системы земельно-ипотечного кредитования [Э/п]. – Р/д: <http://www.mcx.ru>

Bibliography

1. Reyjmers, N.F. Prirodopoljzovanie: slovarj-spravochnik. – M., 1990.
2. Geohkologiya i prirodopoljzovanie. Ponyatijno-terminologicheskij slovarj / avtorih-sost. V.V. Kozin, V.A. Petrovskij. – Smolensk, 2005.
3. Regionih Rossii. Socialjno-ehkonomicheskie pokazateli. 2013: stat. sb. ? M., 2013.
4. Pavlova, G.N. Problemih innovacionnogo razvitiya APK Sibiri / G.N. Pavlova, A.G. Kulakova // Innovacionnihe podkhodih v upravlenii agropromishlennih kompleksom: mater. XII-yj mezhdunar. nauchno-praktich. konf. – Barnaul, 2013.
5. Posledstviya prisoedineniya Rossii k Vsemirnoj Torgovoy Organizacii. – M., 2012 [Eh/r]. – R/d: <http://www.brochure-wto.ru>
6. АО «Россельхозбанк» – О банке [Eh/r]. – R/d: <http:// www.rshb.ru/about>
7. Altajskij RF ОАО «Roseljkhozbank» podvodit predvariteljnihe itogi 2013 g. [Eh/r]. – R/d: <http://www.BarnaulAltai.ru>.
8. Struktura kreditnihk vlozhenij Altajskogo RF ОАО «Roseljkhozbank» [Eh/r]. – R/d: <http://www.rshb.ru/filiali/2/news/28019/>
9. Konceptiya sistemih zemeljno-ipotechnogo kreditovaniya [Eh/r]. – R/d: <http://www.mcx.ru>

Статья поступила в редакцию 22.01.14

УДК 597.8:591.53

Ruchin A.B. THE SPECTRUM OF FOOD OF THE GRASSY FROG (RANA TEMPORARIA) IN MORDOVIA. The trophic range of *Rana temporaria* within Mordovia consisted of representatives of three types of invertebrates (Annelida, Mollusca, Arthropoda). By relative quantity in a diet coleoptera (more ground beetles), mollusks and caterpillars of butterflies prevailed.

Key words: common frog, *Rana temporaria*, food, spectrum of food, Mordovia.

А.Б. Ручин, д-р биол. наук, директор ФГБУ «Мордовский гос. природный заповедник им. П.Г. Смидовича», Республика Мордовия, пос. Пущта, E-mail: sasha_ruchin@mail.ru

СПЕКТР ПИТАНИЯ ТРАВЯНОЙ ЛЯГУШКИ (*RANA TEMPORARIA*) В МОРДОВИИ

Трофический спектр *Rana temporaria* в пределах Мордовии состоял из представителей трех типов беспозвоночных (Annelida, Mollusca, Arthropoda). По относительному количеству в диете преобладали жесткокрылые (в большей степени жуки), моллюски и гусеницы бабочек.

Ключевые слова: травяная лягушка, *Rana temporaria*, пища, спектр питания, Мордовия.

Во взрослом состоянии все амфибии являются консументами второго и следующих порядков. Они играют немаловажную роль в наземных и околоводных биоценозах, потребляя значительное количество самых разнообразных таксономических групп беспозвоночных животных (Ручин, 2013б). Как потребители животных кормов, они сдерживают массовое развитие различных фитофагов, и ослабляют их пресс на растительные сообщества. Изучению экологии питания земноводных посвящено довольно большое количество работ. Однако в ряде регионов в пределах распространения спектр питания некоторых видов остается пока малоизученным. В Мордовии изучали трофические спектры остромордой и озерной лягушек, чесночницы, гребенчатого тритона [1–8].

Один из видов бурых лягушек – травяная лягушка (*Rana temporaria* Linnaeus, 1758) – населяет Европу от Пиренеев до Урала и Западной Сибири. Она характерна для таежной полосы, где обитает в хвойных, смешанных и лиственных лесах, на заболоченных гарях и сфагновых болотах, по сырым лугам речных долин и оврагам [9, 10]. В пределах бассейна реки Волга травяная лягушка обитает только в северной его части, а южная граница ареала здесь проходит на восток через Воронежскую область, затем на северо-восток через Тамбовскую в Пензенскую и Ульяновскую области. В Республике Мордовия травяная лягушка распространена близко к границам своего ареала, но встречается относительно часто, хотя до сих пор еще занесена в региональную Красную книгу [11–15].

Материал собирали в 2005–2008 гг. в разных биотопах. Во всех случаях по возможности пищевые объекты определялись до вида. Когда определение было затруднено, объект относили к тому или иному роду или семейству (в дальнейшем все идентифицированные объекты «доводили» до одного систематического ранга). Использовались обычные определители по беспозвоночным [16–20]. При расчетах относительного количества тех или иных объектов питания данные округлялись до сотых. Кроме того, была проведена их дифференцировка по степени подвижности и пространственной группировке. При этом за основу подобного разделения взяли монографию [21].

Обобщенный спектр питания травяной лягушки в Мордовии состоял из представителей трех типов беспозвоночных (Annelida, Mollusca, Arthropoda), среди которых основную роль в питании играли последние (табл. 1). Позвоночные животные в пище не найдены. Основная часть объектов питания была представлена несколькими таксономическими группами. Среди них выделяется отряд жесткокрылых, относительное количество которых в рационе в сумме составляло 43,95%. Второе место в пище лягушек занимали моллюски – 11,63%. Стоит отметить, что в основном это были брюхоногие без раковины – слизни, в то время как брюхоногие с раковиной (мелкие почвенные виды клаузилиды, янтарки) потреблялись в значительно меньшем количестве. И третью позицию в рационе травяной лягушки занимали личинки чешуекрылых – 10,35%. Таким образом, жуки, моллюски и гусеницы составляли практически две трети относительного количества от всех съеденных объектов. Особое место в пище травяной лягушки занимали жуки. В основном амфибии потребляли различные виды *Pterostichus*, *Poecilus*, *Agonum*, т.е. подвижные виды. Из гусениц поедались личинки совок, пядениц и др. Отметим в пище высокую численность имаго двукрылых (мух, комаров-долгоножек, короткоусых комаров) и мелких клещей. Видимо, двукрылые попадали в пищу во время вечерней росы, когда у лягушек наступал максимум активности.

Характерно, что наибольшей встречаемостью в пищевом комке травяной лягушки характеризовались те же группы беспозвоночных, которые доминировали по относительному количеству объектов. Таким образом, лягушки потребляли все, что было в тот момент во время охоты, т.е. способ питания неселективный. Сходные зависимости наблюдали и другие авторы [9; 22].

Сходные пищевые объекты встречались у травяной лягушки в других регионах России [9, 10, 22–31]. Например, трофический спектр травяной лягушки в Калужской области слагали несколько групп беспозвоночных: пауки, жуки, стафилиниды, перепончатокрылые, личинки бабочек и двукрылые. Травяная лягушка потребляла больше беспозвоночных наземного и травянистого яруса [32]. В пойменных лугах в Рязанской области основную часть пищевого комка травяной лягушки состав-

Таблица 1

Спектр питания травяных лягушек в Мордовии

Таксон добычи	Встречаемость, %	Относительное количество объектов, %
Annelida		
Oligochaeta	9,2	3,79
Mollusca		
Gastropoda (Limacoidea)	23,1	8,84
Gastropoda (Succineoidea и Clausilioidea)	10,8	2,79
Arthropoda		
Crustacea		
Isopoda	1,5	0,25
Arachnida		
Opiliones	1,5	0,25
Aranei	23,1	5,30
Acarina	3,1	0,50
Myriapoda		
Diplopoda	1,5	0,76
Chilopoda	1,5	0,25
Insecta	1,5	0,25
Collembola	3,1	0,50
Orthoptera	3,1	0,50
Dermaptera	4,6	0,76
Homoptera		
Auchenorrhyncha	7,7	2,02
Aphidodea	1,5	1,26
Heteroptera	7,7	1,52
Coleoptera, l. (неопред.)	3,1	1,01
Coleoptera, im. (неопред.)	4,6	1,01
Carabidae, l.	1,5	0,50
Carabidae, im.	46,2	21,21
Silphidae, im.	6,2	2,02
Staphylinidae, l.	1,5	1,01
Staphylinidae, im.	9,2	2,27
Scarabaeidae, im.	4,6	1,01
Elateridae, im.	9,2	2,02
Cantharidae, im.	13,8	3,54
Nitidulidae, im.	4,6	1,52
Cerambycidae, im.	1,5	0,25
Coccinellidae, l.	1,5	0,76
Coccinellidae, im.	6,2	1,01
Mycetophagidae, im.	1,5	0,25
Chrysomelidae, im.	6,2	1,77
Curculionidae, im.	12,3	2,79
Hymenoptera		
Hymenoptera, l.	1,5	0,50
Ichneumonidae, im.	9,2	2,53
Apidae, im.	1,5	0,25
Vespidae, im.	1,5	0,25
Formicidae	10,8	2,02
Lepidoptera, l.	40,0	10,35
Lepidoptera, im.	4,6	1,26
Diptera		
Diptera, l. (неопред.)	6,2	1,52
Tipulidae, im.	3,1	2,02
Brachycera, im.	10,8	3,79
Muscidae, im.	10,8	2,02
Обработано особей		65
Количество объектов в пище		396

Примечание: l. – личинки, im. – имаго (взрослые)

ляли тли, цикадовые, гусеницы бабочек, жуки, жулики, листоеды, комары [33]. При этом в аналогичных биотопах Владимирской области в пище преобладали цикады, моллюски (в основном янтарки), жуки, стафилиниды, гусеницы бабочек, двукрылые (мухи) [33]. В пище травяной лягушки в Англии было найдено значительное число типулид и личинок чешуекрылых, которые сформировали две пятые диеты, в то время как Phalangidae, жесткокрылые и брюхоногие – по одной десятой [34]. В пище

травяных лягушек из Польши преобладали жесткокрылые, двукрылые и клопы [35].

Таксономический спектр питания бурых лягушек связан с их большей подвижностью и активностью при охоте [36]. Чем сильнее развита у амфибий способность к прыжкам, тем выше в их диете доля беспозвоночных травянистого яруса (рис. 1, 2). Именно это и наблюдалось в наших исследованиях: доля пищевых объектов травянистого яруса в спектре питания была са-

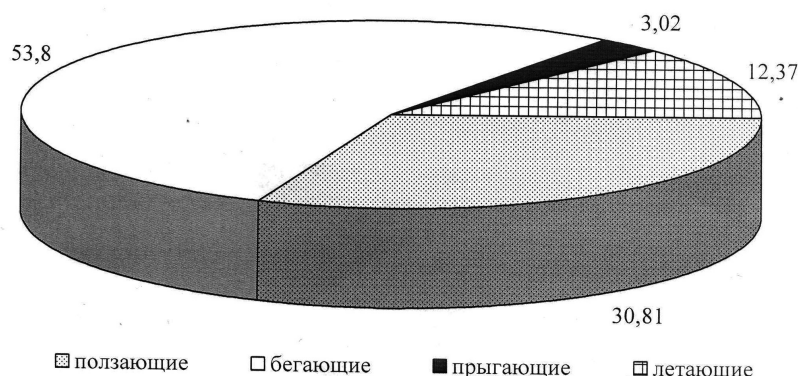


Рис. 1. Относительное количество объектов питания в пищевом комке травяной лягушки по степени их подвижности (%)

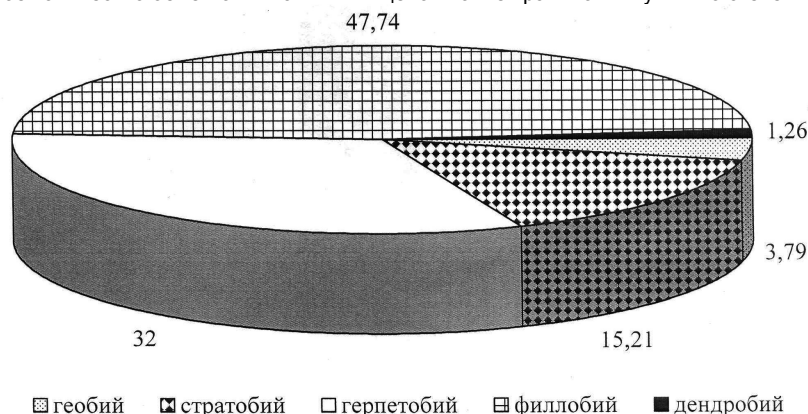


Рис. 2. Относительное количество объектов питания в пищевом комке травяной лягушки по их пространственной группировке (%)

мой высокой. По степени подвижности среди компонентов пищевого комка доминировали бегающие и ползающие формы. Помимо обитателей травянистого яруса среди жертв по пространственной группировке также лидировали беспозвоночные подстилки (герпетобия).

Таким образом, спектр питания травяной лягушки в пределах Мордовии составляют 3 типа беспозвоночных живот-

ных: кольчатые черви, моллюски и членистоногие. Основа объектов питания – различные группы членистоногих (жесткокрылые, бабочки, двукрылые). По относительному количеству в диете преобладали жесткокрылые (в большей степени жуки-щелкуны), моллюски и гусеницы бабочек. Селективности в питании не выявлено.

Библиографический список

- Астрадамов, В.И. О питании амфибий Мордовии // Материалы конф. мол. ученых. Медицинские и естественные науки. – Саранск, 1973.
- Лукиянов, С.В. Спектр и динамика питания *Rana arvalis* Nilsson в условиях Мордовии / С.В. Лукиянов, А.Б. Ручин, М.К. Рыжов // Самарская Лука. – 2006. – № 17.
- Лукиянов, С.В. Спектры питания обыкновенной чесночницы и остромордой лягушки (*Anura*) при обитании в одной станции / С.В. Лукиянов, А.Б. Ручин // Вестник Мордовского университета. – 2007. – № 4.
- Ручин, А.Б. Особенности питания локальных популяций обыкновенной чесночницы (*Pelobates fuscus*) в бассейне Волги и Дона / А.Б. Ручин, И.В. Чихляев, С.В. Лукиянов, М.К. Рыжов // Поволжский экологический журнал. – 2007. – № 3.
- Ручин, А.Б. Биология остромордой лягушки *Rana arvalis* в Мордовии. Сообщение 2. Размножение, активность и питание / А.Б. Ручин, С.В. Лукиянов, М.К. Рыжов, И.В. Чихляев // Биологические науки Казахстана. – 2008. – № 2.
- Ручин, А.Б. Распространение и питание гребенчатого тритона, *Triturus cristatus* (Laurenti, 1768), в Мордовии // Герпетологические исследования в Казахстане и сопредельных странах. – Алматы, 2010.
- Ручин, А.Б. Экология земноводных и пресмыкающихся Мордовии. Сообщение 1. Обыкновенная чесночница, *Pelobates fuscus* (Laurenti, 1768) // Труды Мордовского государственного природного заповедника имени П.Г. Сидовича. – Саранск; Пушта, 2014. – Вып. 12.
- Ruchin, A.B. On the diet of the marsh frog (*Rana ridibunda*) in the Sura and Moksha Watershed, Mordovia / A.B. Ruchin, M.K. Ryzhov // Advances Amphibian Res. Former Soviet Union. – 2003. – V. 7. – № 2.
- Гаранин, В.И. Земноводные и пресмыкающиеся Волго-Камского края. – М., 1983.
- Кузьмин, С.Л. Земноводные бывшего СССР. – М., 1999.
- Ручин, А.Б. Амфибии и рептилии Мордовии: эколого-фаунистический обзор / А.Б. Ручин, М.К. Рыжов // Поволжский экологический журнал. – 2003. – № 2.
- Ручин, А.Б. Травяная лягушка – редкий вид, включенный в Красную книгу Республики Мордовия / А.Б. Ручин, М.К. Рыжов // Татищевские чтения: актуальные проблемы науки и практики. – Тольятти, 2004.
- Ручин, А.Б. Новые данные о редких видах амфибий и рептилий Мордовии / А.Б. Ручин, А.Г. Бакиев, М.К. Рыжов // Известия Самарского научного центра РАН. – 2007. – Т. 9. – № 1(19).
- Ручин, А.Б. Амфибии и рептилии города: видовой состав, распределение, численность и биотопы (на примере г. Саранска) / А.Б. Ручин, М.К. Рыжов, О.Н. Артаев, С.В. Лукиянов // Поволжский экологический журнал. – 2005. – № 1.
- Ручин, А.Б. Травяная лягушка – редкий вид! // Мордовский заповедник. – 2012. – № 2.
- Мамаев, Б.М. Определитель насекомых европейской части СССР / Б.М. Мамаев, Л.Н. Медведев, Ф.Н. Правдин. – М., 1976.
- Негробов, О.П. Определитель семейств насекомых / О.П. Негробов, Ю.И. Черненко. – Воронеж, 1989.
- Определитель насекомых Европейской части СССР. – М.; Л., 1965. – Т. II. Жесткокрылые и веерокрылые.
- Горностаев, Г.Н. Насекомые. – М., 1998.
- Горностаев, Г.Н. Определитель отрядов и семейств насекомых фауны России. – М., 1999.
- Кузьмин, С.Л. Трофология хвостатых земноводных: экологические и эволюционные аспекты. – М., 1992.

22. Blackith, R. Food and feeding habits of the frog *Rana temporaria* in bogland habitats in the West of Ireland / R. Blackith, M. Speight // J. Zoology. – 1974. – V. 172. – Is. 1.
23. Борисовский, А.Г. Анализ избирательности питания бурых лягушек (*Rana temporaria*, *R. arvalis*) на пойменном лугу // Вест. Удмурт. ун-та. – 1999. – Сер. Биологическое разнообразие Удмуртской Республики. – Вып. 2.
24. Иноземцев, А.А. Трофические связи бурых лягушек в хвойных лесах Подмосковья // Зоол. журнал. – 1969. – Т. 48. – № 11.
25. Лебединский, А.А. К изучению питания травяной лягушки // Новые проблемы зоологической науки и их отражение в вузовском преподавании. – Ставрополь, 1979.
26. Никифорова, Е.В. Выявление избирательности в питании бесхвостых земноводных в биоценозах с разной степенью трансформации / Е.В. Никифорова, О.Б. Чехонина // Вестн. МГОУ. – 2011. – № 1. – Сер. Естественные науки.
27. Ручин, А.Б. Изучение спектров питания трех совместно обитающих видов амфибий (Anura, Amphibia) / А.Б. Ручин, С.К. Алексеев // Современная герпетология. – 2008. – Т. 8. – Вып. 2.
28. Рыжович, К.К. Соотношение ритмов суточной активности и пищевых спектров остромордой и травяной лягушек в луговых биотопах / Вопросы герпетологии. – Л., 1985.
29. Pikulik, M.M. Summer abundance and habitat distribution of frog (*Rana temporaria*, *R. arvalis*, *R. kl. esculenta*) and toads (*Bufo bufo*) in the Bialowieza Primeval Forest, E Poland / M.M. Pikulik, V.E. Sidorovich, B. Jedrzejewska, W. Jedrzejewski // Folia Zool. – 2001. – V. 50. – № 1.
30. Ferenti, S. Comparative data on the trophic spectrum of syntopic Bombina variegata and Rana temporaria (Amphibia: Anura) populations from the Iezer Mountains, Romania / S. Ferenti, S.-D. Covaci-Marcov // Ecologia Balcanica. – 2011. – V. 3.
31. Franca, L.F. Trophic and spatial niches of two large-sized species of Leptodactylus (Anura) in southeastern Brazil / L.F. Franca, K.G. Facure, A.A. Giaretta // Stud. Neotrop. Fauna and Environ. – 2004. – V. 39. – № 3.
32. Ручин, А.Б. Материалы к питанию травяной лягушки – *Rana temporaria* (Anura, Amphibia) в Калужской области / А.Б. Ручин, С.К. Алексеев // Современная герпетология. – 2008. – Т. 8. – Вып. 1.
33. Ручин, А.Б. Материалы по изучению спектров питания травяной лягушки (*Rana temporaria*) в пойменных лугах // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2013. – № 1 (48).
34. Houston, W. The food of the Common frog, *Rana temporaria*, on high moorland in northern England // J. Zoology. – 1973. – V. 171. – Is. 2.
35. Stojanova A.M. Diet and trophic niche overlap of the moor frog (*Rana arvalis* Nilsson, 1842) and the common frog (*Rana temporaria* L., 1758) from Poland / A.M. Stojanova, I.A. Mollov // Proc. of the Anniversary scientific conference of ecology. – Plovdiv, 2008.
36. Ручин, А.Б. Экологические ниши амфибий в синтопических условиях // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 1(38).

Bibliography

1. Astradamov, V.I. О питании амфибий Мордовии // Материалы конф. мол. ученых. Медицинские и естественные науки. – Саранск, 1973.
2. Lukiyanov, S.V. Spektr i dinamika pitaniya Rana arvalis Nilsson v usloviyakh Mordovii / S.V. Lukiyanov, A.B. Ruchin, M.K. Rihzhov // Samarskaya Luka. – 2006. – № 17.
3. Lukiyanov, S.V. Spektr pitaniya obihknovennoy chesnochnich i ostromordoy lyagushki (Anura) pri obitanii v odnoy sticii / S.V. Lukiyanov, A.B. Ruchin // Vestnik Mordovskogo universiteta. – 2007. – № 4.
4. Ruchin, A.B. Osobennosti pitaniya lokalnykh populyatsiy obihknovennoy chesnochnich (Pelobates fuscus) v bassejnye Volgi i Dona / A.B. Ruchin, I.V. Chikhlyayev, S.V. Lukiyanov, M.K. Rihzhov // Povolzhskiy ehkologicheskij zhurnal. – 2007. – № 3.
5. Ruchin, A.B. Biologiya ostromordoy lyagushki Rana arvalis v Mordovii. Soobshchenie 2. Razmnozhenie, aktivnost i pitanie / A.B. Ruchin, S.V. Lukiyanov, M.K. Rihzhov, I.V. Chikhlyayev // Biologicheskie nauki Kazakhstana. – 2008. – № 2.
6. Ruchin, A.B. Rasprostraneniye i pitaniye grebenchatogo tritona, Triturus cristatus (Laurenti, 1768), v Mordovii // Gerpetologicheskie issledovaniya v Kazakhstane i soprodelnykh stranakh. – Almaty, 2010.
7. Ruchin, A.B. Ehkologiya zemnovodnykh i presmikhayutikhysya Mordovii. Soobshchenie 1. Obihknovennaya chesnochnica, Pelobates fuscus (Laurenti, 1768) // Trudih Mordovskogo gosudarstvennogo prirodnogo zapovednika imeni P.G. Smidovicha. – Saransk; Pushta, 2014. – Vihp. 12.
8. Ruchin, A.B. On the diet of the marsh frog (*Rana ridibunda*) in the Sura and Moksha Watershed, Mordovia / A.B. Ruchin, M.K. Ryzhov // Advances Amphibian Res. Former Soviet Union. – 2003. – V. 7. – № 2.
9. Garaniin, V.I. Zemnovodniye i presmikhayutichesya Volzhsko-Kamskogo kraya. – M., 1983.
10. Kuzjmin, S.L. Zemnovodniye bihvshego SSSR. – M., 1999.
11. Ruchin, A.B. Amfibii i reptilii Mordovii: ehkologo-faunisticheskij obzor / A.B. Ruchin, M.K. Rihzhov // Povolzhskiy ehkologicheskij zhurnal. – 2003. – № 2.
12. Ruchin, A.B. Travyanaya lyagushka – redkiy vid, vkluchenniy v Krasnuyu knigu Respubliki Mordoviya / A.B. Ruchin, M.K. Rihzhov // Tatithevskie chteniya: aktualniye problemih nauki i praktiki. – Tolyatti, 2004.
13. Ruchin, A.B. Noviiye danniiye o redkikh vidakh amfibii i reptilii Mordovii / A.B. Ruchin, A.G. Bakiev, M.K. Rihzhov // Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra RAN. – 2007. – T. 9. – № 1(19).
14. Ruchin, A.B. Amfibii i reptilii goroda: vidovoy sostav, raspredeleniye, chislennost i biotopih (na primere g. Saranska) / A.B. Ruchin, M.K. Rihzhov, O.N. Artaev, S.V. Lukiyanov // Povolzhskiy ehkologicheskij zhurnal. – 2005. – № 1.
15. Ruchin, A.B. Travyanaya lyagushka – redkiy vid! // Mordovskiy zapovednik. – 2012. – № 2.
16. Mamaev, B.M. Opredelitel nasekomihkh evropeyskoy chasti SSSR / B.M. Mamaev, L.N. Medvedev, F.N. Pravdin. – M., 1976.
17. Negrobov, O.P. Opredelitel semeystv nasekomihkh / O.P. Negrobov, Yu.I. Chernenko. – Voronezh, 1989.
18. Opredelitel nasekomihkh Evropeyskoy chasti SSSR. – M.; L., 1965. – T. II. Zhestkokrihliye i veerokrihliye.
19. Gornostaev, G.N. Nasekomiye. – M., 1998.
20. Gornostaev, G.N. Opredelitel otrayadov i semeystv nasekomihkh faunih Rossii. – M., 1999.
21. Kuzjmin, S.L. Trofologiya khvostatikh zemnovodnykh: ehkologicheskie i ehvolyucionniye aspektih. – M., 1992.
22. Blackith, R. Food and feeding habits of the frog *Rana temporaria* in bogland habitats in the West of Ireland / R. Blackith, M. Speight // J. Zoology. – 1974. – V. 172. – Is. 1.
23. Borisovskiy, A.G. Analiz izbiratel'nosti pitaniya burikh lyagushek (*Rana temporaria*, *R. arvalis*) na poymennom lugu // Vest. Udmurt. un-ta. – 1999. – Ser. Biologicheskoe raznoobrazie Udmurtskoy Respubliki. – Vihp. 2.
24. Inozemcev, A.A. Troficheskie svyazi burikh lyagushek v khvoynikh lesakh Podmoskovya // Zoolog. zhurnal. – 1969. – T. 48. – № 11.
25. Lebedinskij, A.A. K izucheniyu pitaniya travyanoy lyagushki // Noviye problemih zoologicheskoy nauki i ikh otrazheniye v vuzovskom prepodavanii. – Stavropol, 1979.
26. Nikiforova, E.V. Vihyavleniye izbiratel'nosti v pitanii beskhvostikh zemnovodnykh v biocenozakh s raznoy stepeniyu transformatsii / E.V. Nikiforova, O.B. Chexonina // Vestn. MGOU. – 2011. – № 1. – Ser. Estestvenniye nauki.
27. Ruchin, A.B. Izucheniye spektrov pitaniya trekh sovместно obitayutikh vidov amfibii (Anura, Amphibia) / A.B. Ruchin, S.K. Alekseev // Sovremennaya gerpetologiya. – 2008. – T. 8. – Vihp. 2.
28. Rihzhovich, K.K. Sootnosheniye ritmov sutochnoy aktivnosti i pitheviikh spektrov ostromordoy i travyanoy lyagushek v lugovikh biotopakh // Voprosih gerpetologii. – L., 1985.
29. Pikulik, M.M. Summer abundance and habitat distribution of frog (*Rana temporaria*, *R. arvalis*, *R. kl. esculenta*) and toads (*Bufo bufo*) in the Bialowieza Primeval Forest, E Poland / M.M. Pikulik, V.E. Sidorovich, B. Jedrzejewska, W. Jedrzejewski // Folia Zool. – 2001. – V. 50. – № 1.
30. Ferenti, S. Comparative data on the trophic spectrum of syntopic Bombina variegata and Rana temporaria (Amphibia: Anura) populations from the Iezer Mountains, Romania / S. Ferenti, S.-D. Covaci-Marcov // Ecologia Balcanica. – 2011. – V. 3.
31. Franca, L.F. Trophic and spatial niches of two large-sized species of Leptodactylus (Anura) in southeastern Brazil / L.F. Franca, K.G. Facure, A.A. Giaretta // Stud. Neotrop. Fauna and Environ. – 2004. – V. 39. – № 3.
32. Ruchin, A.B. Materialih k pitaniyu travyanoy lyagushki – *Rana temporaria* (Anura, Amphibia) v Kaluzhskoy oblasti / A.B. Ruchin, S.K. Alekseev // Sovremennaya gerpetologiya. – 2008. – T. 8. – Vihp. 1.
33. Ruchin, A.B. Materialih po izucheniyu spektrov pitaniya travyanoy lyagushki (*Rana temporaria*) v poymennikh lugakh // Aktualniye problemih gumanitarnikh i estestvennykh nauk. – 2013. – № 1 (48).

34. Houston, W. The food of the Common frog, *Rana temporaria*, on high moorland in northern England // J. Zoology. – 1973. – V. 171. – Is. 2.
35. Stojanova A.M. Diet and trophic niche overlap of the moor frog (*Rana arvalis* Nilsson, 1842) and the common frog (*Rana temporaria* L., 1758) from Poland / A.M. Stojanova, I.A. Mollov // Proc. of the Anniversary scientific conference of ecology. – Plovdiv, 2008.
36. Ruchin, A.B. *Ehkolozicheskie nishi amfibiy v sintopichnikh usloviyakh* // Mir nauki, kul'turii, obrazovaniya. – 2013. – № 1(38).

Статья поступила в редакцию 12.01.14

УДК 581: 633.2.032.3 (235.223)

Sambyla Ch.N. THE RATIO OF TOP GROUND AND UNDERGROUND PHYTOMASSES IN THE WESTERN SAYAN SUBALPINE MEADOW BELT. Top ground and underground phytomasses in the Western Sayan subalpine meadow communities are investigated. As follows from these values analysis, their ratio made up to 1,4-2,7:1 in tall-forbs, 1:1,5-2,8 in subalpine meadows and 1:2,3-3,7 in alpine meadows is determined.

Key words: ratio, top ground and underground phytomass, meadows, subalpine belt, Western Sayan.

Ч.Н. Самбыла, канд. биол. наук, с.н.с. Убсунурского международного центра биосферных исследований Республики Тыва, г. Кызыл, E-mail: choigansam@mail.ru

СООТНОШЕНИЕ НАДЗЕМНОЙ И ПОДЗЕМНОЙ ФИТОМАССЫ В ЛУГОВЫХ СООБЩЕСТВАХ СУБАЛЬПТИЙСКОГО ПОЯСА ЗАПАДНОГО САЯНА*

Исследовались надземные и подземные фитомассы в луговых сообществах субальпийского пояса хребта Западного Саяна. В результате анализа данных величин определено их соотношение, составившее 1,4-2,7:1 в высокотравных, 1:1,5-2,8 субальпийских и 1:2,3-3,7 альпийских лугах.

Ключевые слова: соотношение, надземная и подземная фитомасса, луга, субальпийский пояс, Западный Саян.

В литературе неоднократно подчеркивалось преобладание подземной растительной массы над надземной в луговых, степных и пустынных сообществах [1-6]. Наиболее детальный анализ соотношения надземных и подземных частей сообществ дан М.С. Шалыт (1950) на примере фитоценозов лесной и степной зон [1]. По высокогорным же сообществам, в частности Алтае-Саянской горной области, такие данные практически отсутствуют.

Проведенные нами исследования по количественному учету надземной и подземной фитомассы в луговых сообществах субальпийского пояса Западного Саяна дают возможность выявить их соотношение на примере субальпийского высокотравья, субальпийских и альпийских лугов, позволяющее отметить особенности адаптации видов растений, слагающие вышеуказанные сообщества к экстремальным условиям высокогорий.

В районе исследования луговые сообщества изучены в пределах высот 1182-1622 м над ур. м. Характеристика условий местообитания и видового состава луговых сообществ даны в ранее опубликованных работах [7-10].

Цель исследования: анализ соотношения надземной и подземной фитомассы в луговых сообществах субальпийского пояса Западного Саяна.

Материалы и методика изучения. Исследования проводились в сообществах субальпийского высокотравья (хребет Ойский), субальпийских (хребты Ойский, Куртушибинский) и альпийских (хребты Ергаки, Кулумыс) лугах. Исходным материалом для исследования послужили собственные данные автора, полученные в полевой сезон 2010 г. В анализ включены результаты взятые с 7-ми пробных площадей размером 100 м², на которых выполнялись геоботанические описания по стандартной методике [11]. Надземная фитомасса определялась на тех же пробных площадях размером 100 м², на каждой пробной площади были заложены учетные площадки размером 0,25 м² (со сторонами 50х50 см) в пяти – и десятикратной повторности [12]. В учетных площадках, предназначенной для последующей выемки образцов с корнями, надземная фитомасса бралась методом укосов по следующим группам: кустарники, кустарнички, травы, мхи, лишайники и мортмасса. При количественном учете подземной фитомассы сообществ применялся метод монолитов [13]. Надземная и подземная фитомасса сообществ промывалась и взвешивалась в воздушно-сухом состоянии. Все цифры пересчитаны на площадь 1 м². Для достоверности показателей в статистический анализ были включены результаты 50 учетных площадок. Выделение и название сообществ приведены согласно подходам эколого-исторической классификации [7]. Названия растений приведены в соответствии со сводкой «Сосудистые растения России и сопредельных государств» [14].

Обсуждение результатов. В результате исследования проведен анализ соотношений надземной (НФМ) и подземной (ПФМ) фитомассы в сообществах субальпийского высокотравья, субальпийских и альпийских лугах соответственно (таблица 1).

Субальпийское высокотравье. Запасы надземной и подземной фитомассы определены в сообществах с доминированием *Aconitum sajanense* и *Stemmacantha carthamoides* (Красноярский край, Ермаковский район, хр. Ойский). Литературные данные позволяют нам отметить, что данные сообщества относятся к криомезофильному эколого-историческому ряду растительности [7]. К существенному фитоценологическому показателю сообществ субальпийского высокотравья относится высота травостоя, достигающая до 1,5 и 2-х метров (таблица 1).

Сообщества с доминированием *Aconitum sajanense* (1300-1550 м над ур. м.) приурочены к склонам северной и восточной экспозиции крутизной 15°. Общее проективное покрытие сообщества (ОПП) – 95-100%, средняя видовая насыщенность (СВН) – 25 видов на 100 м² [9]. Соотношение надземной и подземной масс выявлено в разнотравно-борцовом ассоциации (табл.). Вертикальная структура – двухъярусная. Высота верхнего и нижнего ярусов составляет 120-200 см и 60-85 см соответственно. НФМ сообщества составляет 918,0 г/м², подземные органы растений проникают до глубины 8-14 см, их фитомасса составляет 336,0 г/м² (рис. 1). Ниже, из-за присутствия большого количества крупных выходов и обломков горных пород, корни, в том числе и мелкозем, постепенно исчезают.

Сообщества с доминированием *Stemmacantha carthamoides* встречаются среди еловых редколесий (1100-1600 м над ур. м., склоны южной, юго-восточной и юго-западной экспозиции, крутизна 2-3°). ОПП – 95-100%, СВН – 31 видов на 100 м² [8]. Соотношение надземной и подземной фитомассы выявлено в разнотравно-лещевом ассоциации (таблица 1), ВС – двухъярусная. Высота верхнего яруса – 120-150 см, нижнего – 65-75 см. Запасы НФМ – 700,5 г/м², Подземные органы растений распространены до глубины 10-12 см, их масса составляет 496,0 г/м² (рис. 1).

Субальпийские луга. Соотношение надземной и подземной фитомассы определено в сообществах с доминированием *Trollius asiaticus* и *Bistorta major*, относимые к криомезофильному эколого-историческому ряду растительности [7]. В данных сообществах высота травостоя не превышает 100 см.

Троллиусовые сообщества (1497 м над ур. м. и хр. Ойский, склон юго-западной экспозиции, крутизна 5°). ОПП – 95-100 %. СВН – 32 вида на 100 м². ВС – двухъярусная. Высота трав колеблется от 3 до 100 см. НФМ в молочаево-троллиусовом ассоциации составляет 432,0 г/м², ПФМ – 672,0 г/м² (рис. 1), последние из которых проникают до глубины 10-12 см, ниже вовсе исчезают.



Примечание: 1 – разнотравно-борцовая, 2 – разнотравно-левзеевая 3 – молочаево-троллиусовая, 4 – осоково-горцовая, 5 – разнотравно-водосборная, 6 – разнотравно-шувльцевая, 7 – сиббальдиевая.

Рис. 1. Запасы надземной и подземной фитомассы в луговых сообществах субальпийского пояса хребта Западного Саяна, г/м² (вес воздушно-сухой)

Горцовые сообщества небольшими участками встречаются на всем протяжении хребта Западного Саяна (1550-1650 м над ур. м., хр. Куртушибинский, склон юго-западной экспозиции, крутизна 3-5°). ОПП – 75-90%, СВН – 25 видов на 100 м² [7], высота травостоя – 5-60 см. Соотношение надземной и подземной фитомассы выявлено в осоково-горцовом ассоциации. НФМ сообщества составляет 516,2 г/м² (таблица 1). Подземные органы растений проникают до глубины 8-11 см, ниже они отсутствуют, их масса достигает 1440,0 г/м² (рис. 1).

Альпийские луга. Соотношение надземной и подземной фитомасс нами определено в гемихианофильном с доминированием *Aquilegia glandulosa* и хианофильных – *Sibbaldia procumbens* и *Schulzia crinita* лугах (Красноярский край, Ермаковский район, хр. Ергаки, Кулумыс), относящихся к криогемигрофильному эколого-историческому ряду растительности [7].

Водосборные сообщества (1600 -1750 м над ур. м, хр. Ергаки, склон западной, юго-западной экспозиции, крутизна 10-15°). ОПП сообщества – 75-90%, СВН – 24 вида на 100 м² [8]. Высота верхнего яруса составляет 40-50 см, нижнего – 3-20 см. НФМ в разнотравно-водосборном ассоциации составляет 468,6 г/м². Подземные органы растений проникают до глубины 7 см, их масса – 1088,0 г/м² (таблица 1).

Шувльцевые сообщества (1465 м над ур. м, хр. Кулумыс, участки склонов крутизна не более 1-2°). ОПП – 80-90%. ВС – двухъярусная, СВН – 18 видов на 100 м² [7]. ОПП сообщества – 90 %, высота травостоя – 4-35 см. Верхний ярус достигает 20-35 см высоты, нижний не превышает 4-15 см. Запасы НФМ в разнотравно-шувльцевом ассоциации составляют 260,4 г/м² (таблица 1). Подземные органы растений проникают до 25 см глубины, их масса – 960,0 г/м² (рис. 1).

Сиббальдиевые сообщества (1483 м над ур. м, хр. Ергаки, склон северо-западной экспозиции, крутизна 5°). ОПП – 65%, СВН – 21 видов на 100 м², ВС – двухъярусная [7]. Высота трав – 5-20 см. Запасы НФМ сообщества не превышают 187,2 г/м². Подземные органы растений проникают до глубины 12 см, ниже корни отсутствуют. В данных условиях подземная масса растений в сиббальдиевом ассоциации составляет 448,0 г/м² (таблица 1).

Общий запас надземной и подземной фитомассы луговых сообществ варьирует от 635,2 до 1956,2 г/м² (таблица 1). Наименьшая ее величина соответствует альпийским лугам, наибольшая – сообществам субальпийского высокогорья.

В луговых сообществах величина НФМ колеблется от 187,2 до 918,0 г/м² (таблица 1, рис. 1). Если рассматривать данную

величину по направлению субальпийское высокогорье, субальпийские и альпийские луга, то в высокогорных сообществах она варьирует от 700,5 до 918,0 г/м², субальпийских лугах – от 432,0 до 516,2 г/м² и альпийских – от 187,2 до 468,6 г/м². В данном ряду наблюдается не только постепенное уменьшение НФМ, но и снижение высоты травостоя до 20 см и общего проективного покрытия сообщества – 65 % (например, сиббальдиевые луга). Выявление зависимости величины надземной фитомассы от высоты травостоя показало тесную их связь (коэффициент корреляции равен 0,73). Полученные результаты позволяют отметить, что в подобных исследованиях наиболее значимым является показатель высоты травостоя или, как отмечает В.П. Седельников (1988), «вертикальная мощность фитосреды» [7]. Напротив данные проективного покрытия сообществ в данном случае оказались не столь показательными, т.к. остаются довольно стабильными в пределах субальпийского пояса (кроме сиббальдиевых лугов).

Масса подземных органов растений в сообществах колеблется от 336,0 до 1440,0 г/м² (таблица 1). Наименьшие их значения выявлены в сообществах субальпийского высокогорья (336,0-496,0 г/м²), наибольшие в субальпийских (672,0-1440,0 г/м²) и альпийских (960,0-1088,0 г/м²) лугах. Видно, что в высокогорных сообществах доля участия подземных органов растений в общем запасе снижается до 27%, напротив, в субальпийских и альпийских лугах увеличивается. Видимо, в сообществах субальпийского высокогорья, произрастающих в условиях нормального или несколько избыточного увлажнения и мощного снежного покрова, предохраняющего почвы от промерзания, наблюдается увеличение запасов фитомассы в сторону надземной части. Иная ситуация наблюдается в субальпийских и альпийских лугах, где повышенное снегонакопление в зимний период, избыточное холодное увлажнение в первую половину вегетационного периода и сильное охлаждение надпочвенного слоя воздуха способствуют формированию значительного количества запасов подземной фитомассы. Наибольшие запасы подземной фитомассы характерны для осоково-горцового луга (1440,0 г/м²), что помимо экологических условий местообитания, следует связать и с особенностями корневой системы доминирующего вида.

Практически во всех исследованных луговых сообществах основная масса подземных органов растений (80-100 %) концентрируется на глубине 0-7-9 см, ниже проникновение корней резко снижается до 0,1%, и только в шувльцевых лугах подземные органы растений обнаруживаются до глубины 25 см, что составляют до 20% от подземной фитомассы. Соотношения

Таблица 1

Соотношение надземной и подземной фитомассы в луговых сообществах субальпийского пояса хребта Западного Саяна, в г/м² (вес воздушно-сухой)

Ряд растительности	Флороценотип	Формация	Ассоциация	Общий запас	Надземная фитомасса	Подземная фитомасса	Соотношение фитомасс
Криомезофильный эколого-исторический	Субальпийское высокотравье	<i>Aconitum sajanense</i>	Разнотравно-борцовая	1253,8	918,0	336,0	2,7:1
		<i>Stemmacantha carthamoides</i>	Разнотравно-левзеевая	1196,5	700,5	496,0	1,4:1
	Субальпийские луга	<i>Trollius asiaticus</i>	Молочаево-троллиусовая	1104,0	432,0	672,0	1:1,5
		<i>Bistorta major</i>	Осоково-горцовая	1956,2	516,2	1440,0	1:2,8
Криогимигрифный эколого-исторический	Альпийские луга	<i>Aquilegia glandulosa</i>	Разнотравно-водосборная	1556,6	468,6	1088,0	1:2,3
		<i>Schulzia crinita</i>	Разнотравно-шувальцевая	1220,4	260,4	960,0	1:3,7
		<i>Sibbaldia procumbens</i>	Сиббальдиевая	635,2	187,2	448,0	1:2,3

надземной и подземной фитомассы в сообществах субальпийского высокотравья составляют 1,4-2,7:1, где надземная фитомасса в 1,4 и 2,7 раза больше чем подземная (таблица 1). В субальпийских и альпийских лугах данное соотношение составляет 1:1,5-2,8 и 1:2,3-3,7, где величина надземной фитомассы меньше в 2,3-3,7 раза.

Заключение

1. Общий запас фитомассы в луговых сообществах Западного Саяна колеблется от 635,2 до 1956,2 г/м². Запасы надземной фитомассы луговых и высокотравных сообществ варьируют от 187,2 до 918,0 г/м² соответственно, доля их участия в общем запасе – от 29,4 до 73,2%.

2. Масса подземных органов растений в сообществах колеблется от 336,0 до 1440,0 г/м². В сообществах субальпийско-

го высокотравья доля участия подземных органов растений в общем запасе снижается до 27%, в субальпийских и альпийских лугах увеличивается – 70%. Практически во всех исследованных луговых сообществах основная масса (80% -100%) подземных органов растений концентрирована на глубине 0-7-9 см.

3. В сообществах субальпийского высокотравья надземная фитомасса в 1,4-2,7 раза больше чем подземная, напротив, в субальпийских и альпийских лугах она снижается в 1,5-2,8 и 2,3-3,7 раза соответственно.

* Работа выполнена при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проекты № 07-04-00364-а и 10-04-01025).

Библиографический список

- Шалыт, М.С. Подземная часть некоторых луговых, степных и пустынных растений и фитоценозов // Труды Ботан. инст. АН СССР. – 1950. – Сер. III. Геоботаника. – Вып. 6. – Ч. I. Травянистые и полукустарничковые растения и фитоценозы лесной (луга) и степной зоны.
- Родин, Л.Е. Динамика органического вещества и биологический круговорот зольных элементов и азота в основных типах растительности земного шара / Л.Е. Родин, Н.И. Базилевич. М.; Л., 1965.
- Рустамов, И.Г. Соотношение надземной и подземной масс растительности в некоторых пустынных сообществах // Бот. журн. – 1965. – № 5. – Т. 50.
- Казанцева, Т.И. Продуктивность / Т.К. Гордеева, Ц. Даважамц // Сухие степи МНР. – Л., 1988. – Ч. 2. Стационарные исследования (сомон Унджул).
- Курбатская, С.С. Степные экосистемы Убсунурской котловины – природной биосферной лаборатории. Метод функциональной экологии. – Кызыл, 2001.
- Казанцева, Т.И. Продуктивность зональных растительных сообществ степей и пустынь Гобийской части Монголии. – М., 2009.
- Седельников, В.П. Высокогорная растительность Алтае-Саянской горной области. – Новосибирск, 1988.
- Зибзеев, Е.Г. Эколого-фитоценологическая характеристика высокогорных сообществ восточной части Ойского хребта (Западный Саян) / Е.Г. Зибзеев, Т.С. Черникова // Растительность России. – 2006. – № 9.
- Зибзеев, Е.Г. Классификация и ценологическая характеристика некоторых высокотравных сообществ гумидных высокогорий Западного Саяна / Е.Г. Зибзеев, Е.А. Басаргин // Вестник НГУ. – 2012. – № 2.
- Самбыла, Ч.Н. Запасы фитомассы луговых сообществ субальпийского пояса Западного Саяна // Растительный мир Северной Азии: проблемы изучения и сохранения биоразнообразия: материалы Всероссийской конф. – Новосибирск, 2013.
- Полевая геоботаника. – М.; Л., 1972. Т. 4.
- Базилевич, Н.И. Учет динамики растительной органической массы в тундровых сообществах / Н.И. Базилевич, Л.Е. Родин // Методы изучения биологического круговорота в различных природных зонах. – М., 1978.
- Шалыт, М.С. Изучение подземных частей компонентов растительных сообществ // Полевая геоботаника. – М.; Л., 1960. Т. 2.
- Черепанов, С.К. Сосудистые растения России и сопредельных государств. – СПб., 1995.

Bibliography

- Shaliht, M.S. Podzemnaya chastj nekotoryhkh lugovihkh, stepnihkh i pustihnnihkh rastenij i fitocenozov // Trudih Botan. inst. AN SSSR. – 1950. – Ser. III. Geobotanika. – Vihp. 6. – Ch. I. Travjanistihe i polukustarnichkovihe rastenija i fitocenozih lesnoj (luga) i stepnoj zonih.
- Rodin, L.E. Dinamika organicheskogo vethstva i biologicheskij krugovorot zolnihkh ehlementov i azota v osnovnihkh tipakh rastitel'nosti zemnogo shara / L.E. Rodin, N.I. Bazilevich. M.; L., 1965.
- Rustamov, I.G. Sootnoshenie nadzemnoj i podzemnoj mass rastitel'nosti v nekotoryhkh pustihnnihkh soobtheshvakh // Bot. zhurn. – 1965. – № 5. – Т. 50.
- Kazanceva, T.I. Produktivnostj / T.K. Gordeeva, C. Davazhamc // Sukhie stepi MNR. – L., 1988. – Ch. 2. Stacionarnihe issledovaniya (somon Undzhul).

5. Kurbatskaya, S.S. Stepihe ehkositimih Ubsunurskoy kotlovinih – prirodnoy biosfernoy laboratorii. Metod funkcionalnoy ehkologii. – Kihzihi, 2001.
6. Kazanceva, T.I. Produktivnostj zonalnihkh rastitelnihkh soobthestv stepej i pustihnj Gobijskoy chasti Mongolii. – M., 2009.
7. Sedel'nikov, V.P. Vihskogornaya rastitelnostj Altae-Sayanskoy gornoj oblasti. – Novosibirsk, 1988.
8. Zibzeev, E.G. Ehkologo-fitocenoticheskaya kharakteristika vihskogornihkh soobthestv vostochnoj chasti Ojjskogo khrebt (Zapadnihy Sayan) / E.G. Zibzeev, T.S. Chernikova // Rastitelnostj Rossii. – 2006. – № 9.
9. Zibzeev, E.G. Klassifikaciya i cenoticheskaya kharakteristika nekotorykh vihskotravnihkh soobthestv gumidnihkh vihskogorij Zapadnogo Sayana / E.G. Zibzeev, E.A. Basargin // Vestnik NGU. – 2012. – № 2.
10. Sambihla, Ch.N. Zapasih fitomassih lugovihkh soobthestv subalpijskogo poyasa Zapadnogo Sayana // Rastitelnihy mir Severnoy Azii: problemih izucheniya i sokhraneniya bioraznoobraziya: materialih Vserossiyskoy konf. – Novosibirsk, 2013.
11. Polevaya geobotanika. – M.; L., 1972. T. 4.
12. Bazilevich, N.I. Uchet dinamiki rastitelnoy organicheskoy massih v tundrovihkh soobthestvakh / N.I. Bazilevich, L.E. Rodin // Metodih izucheniya biologicheskogo krugovorota v razlichnihkh prirodnihkh zonakh. – M., 1978.
13. Shalht, M.S. Izuchenie podzemnihkh chastej komponentov rastitelnihkh soobthestv // Polevaya geobotanika. – M.; L., 1960. T. 2.
14. Cherepanov, S.K. Sosudistihe rasteniya Rossii i sopredelnykh gosudarstv. – SPb., 1995.

Статья поступила в редакцию 12.01.14

УДК 630.43(571.15)

Frolenkov I.M., Frolenkov O.M. DYNAMICS OF DISTRIBUTION OF FOREST FIRES IN THE ALTAI REGION. The work was carried out comprehensive analysis of the factors affecting the appearance and increase in the number of fires in the forests of the Altai Territory, pyrological characteristics were calculated, calculated the indicators reflecting the dynamics of the spread of forest fires.

Key words: forest fires, Altai territory, temperature, pyrological characteristics, natural zones, dynamics, periods.

И.М. Фроленков, аспирант ИВЭП СО РАН, г. Барнаул; О.М. Фроленков, аспирант ИВЭП СО РАН, г. Барнаул, E-mail: Frolencov@mail.ru

ДИНАМИКА РАСТРОСТРАНЕНИЯ ЛЕСНЫХ ПОЖАРОВ В АЛТАЙСКОМ КРАЕ

Проведен анализ основных факторов, влияющих на возникновение и площади лесных пожаров в Алтайском крае, выполнен расчет показателей, отражающих их динамику за 1950-2012 гг., а также выявлена современная структура лесных пожаров в зависимости от причин возгораний.

Ключевые слова: лесные пожары, Алтайский край, температура, пирологическая характеристика, площади лесных пожаров, динамика, причины возгораний.

Проблема изменения окружающей природной среды является наиболее актуальной в условиях нарастания антропогенного воздействия. Особенно остро стоит вопрос сохранения как возобновляемых, так и невозобновляемых природных ресурсов. Так для Алтайского края одним из приоритетных направлений в области охраны окружающей среды является сохранение лесных массивов, их мониторинг и предотвращение пожароопасных ситуаций, так как его территория, характеризуется достаточно высокой лесистостью и интенсивностью лесных пожаров [1]. Максимальным числом пожаров за рассматриваемый период отличался 1997 г., а пройденная огнем площадь составила 144,2 тыс. га. Подобные случаи были зарегистрированы в 1949-1953 гг., когда огонь уничтожил более 70 тыс. га ленточных боров, на восстановление которых потребовалось 25 лет [4].

Цель данной статьи заключается в расчете показателей, отражающих динамику распространения лесных пожаров в Ал-

тайском крае. Следует отметить, что рассмотрению этой проблемы посвящено большое количество работ, в которых отражены различные методологические, теоретические, экспериментальные и прикладные аспекты подобных ситуаций [2-3]. Однако вопросы прогноза возникновения пожаров и расчета пирологических характеристик остается открытым и не теряет своей значимости.

Объектом данного исследования является лесной фонд Алтайского края, расположенный на юго-востоке Западной Сибири и включающий равнинные и горные территории на западе северо-западе и севере. Лесной фонд составляет более четверти региона и занимает площадь 4432,9 тыс.га по данным на конец декабря 2013 г. [9] Лесные экосистемы отличаются большим разнообразием по составу пород, продуктивности, функциональному назначению и возрастной структуре [5].

Для анализа были использованы методики расчета основных пирологических характеристик, представленные в работах [2, 6], отчетные данные МЧС и Федерального агентства лесного хозяйства (Рослесхоз) [7-8]. Был проведен анализ данных по динамике горимости лесов за временной период с 1950 по 2012 гг., рассчитана средняя площадь одного пожара за каждый год, а также выявлены причины возгорания и годы максимальных пирологических показателей, что позволяет определить тренды увеличения числа и площади пожаров. Используя метеорологические данные, анализировались среднегодовые и сезонные (лето, зима) температуры воздуха, проведен анализ трендов изменения температур и числа пожаров, а также определена их структура в зависимости от причин их возникновения. Выбранные показатели рассматривались по 10-летним периодам.

Результаты и обсуждение. Полученные данные представлены на рис. 1, который демонстрирует изменение показателей пожаров за исследуемый период.

Динамика горимости за 1950-2000 гг. представлена согласно опубликованным данным [4], за 2001-2012 гг. – рассчитана авторами по статистическим данным [7-8].

Как видно из таблицы 1, общее количество пожаров существенно колебалось по 10-летним периодам. Самые

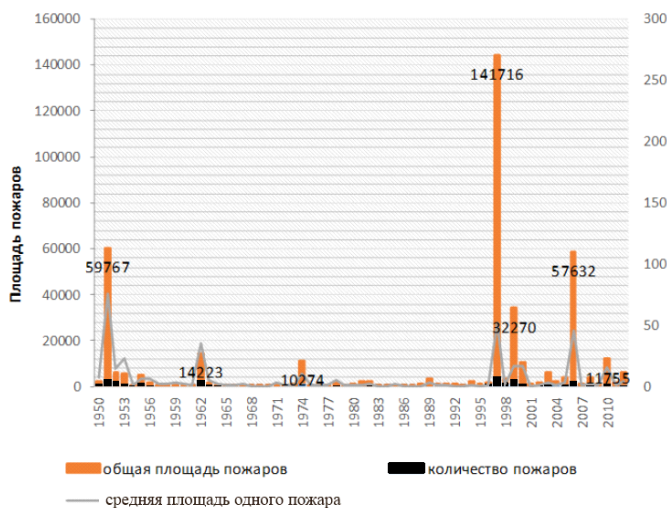


Рис. 1. Динамика горимости лесов в Алтайском крае, 1950-2012 г.

крупные пожары были зарегистрированы в 1950-1959 гг. Затем за следующие 10 лет пирологическая ситуация улучшилась, однако далее она изменилась в худшую сторону. Очень сложным стал период 1990-1999 гг., когда число пожаров выросло более чем в два раза по сравнению с предыдущим 10-летием, а общая площадь лесных пожаров выросла в 24,3 раза. Следующие годы характеризуются большим количеством возгораний, но средняя площадь одного из них и общая площадь в целом существенно сократилась, хотя и следует констатировать высокую пирологическую опасность в лесах края.

Ежегодная средняя площадь одного пожара является одним из важных показателей горимости и уровня организации охраны лесов [4]. Если проанализировать начало XXI в. (рис. 1), то видно, что годы с большим числом пожаров не совпадают с периодами, имеющими высокий уровень горимости по площади. Так в 2010 г. их количество составляло 642, а огнем было пройдено 11755 га земель лесного фонда, в то же время в 2007 г. произошло 654 возгорания, а их площадь – 664 га. Такая статистика служит косвенным подтверждением того, что площадь пожаров не зависит от количества возгораний, а определяется главным образом мероприятиями противопожарной деятельности или эффективной борьбы с ними.

В результате анализа данных было установлено, что наибольшее количество пожаров (более 500) случалось в 1951, 1955, 1974, 1980-1982, 1989, 1996-2000, 2001-2012 гг., особенно выделялся 1997 г. Общая площадь, пройденная огнем за 62 года, составляет почти 400 тыс. га. В среднем за 50 летний период XX в. ежегодно происходило 470 пожаров, а за прошедшие 12 лет XXI в. – 988, т.е. прослеживается ежегодный рост количества возгораний более, чем в два раза. Средняя площадь одного пожара по 10-летним периодам не отражает масштабы горимости лесов, но характеризует уровень организации противопожарной охраны лесов [4]. Проведенный анализ также показывает, что частота периодов с крупными пожарами продолжает неуклонно повышаться, что имеет свои особенности в отдельных физико-географических районах и зависит от различных показателей, например, таких, как пирологическая характеристика леса.

Кроме того, в работе была осуществлена попытка выявления зависимости частоты возникновения пожаров от изменения среднегодовых и сезонных параметров температур. Для уста-

Таблица 1
Сумма показателей горимости лесов в Алтайском крае, 1950-2012 гг.

Годы	Количество пожаров, шт.	Общая площадь пожаров, га	Средняя площадь одного пожара, га
1950-1959	3138	80103	25,53
1960-1969	2380	17681	7,43
1970-1979	3429	15022	4,38
1980-1989	4466	7393	1,65
1990-1999	9688	179678	18,55
<i>Всего за 1950-1999</i>	<i>23101</i>	<i>299877</i>	<i>12,98</i>
2000-2009	9888	82291	8,32
2010-2012	2568	17690	6,9

новления подобной зависимости авторы использовали показатели [6], дополненные расчетными данными за периоды: 1950-1959, 2000-2008 гг. (таблица 2). Анализировались среднегодовые и сезонные (лето, зима) температуры воздуха по метеостанциям Заринск, Барнаул, Волчиха и Ключи, расстояние между которыми по меридиану составляет около 400 км. Показатели рассматривались по 10-летним периодам: с 1950 по 1999 гг. и с 2000 по 2008 гг. Было установлено, что во всех пунктах наблюдений (таблица 2) происходит повышение среднегодовой температуры воздуха.

С помощью климатических показателей по метеостанциям Заринск, Барнаул, Волчиха и Ключи (табл. 2) был построен тренд изменений среднегодовых температур, который имеет тенденцию к росту. На рассматриваемых метеостанциях отмечено повышение температуры зимой в среднем на 2,6 °С, а летом – на 0,3 °С.

На рис. 2 отражено изменение среднегодовой температуры. С каждым отрезком времени на всех метеостанциях благодаря линии тренда по среднегодовым значениям, рассчитанных и усредненных по 10-летним временным промежуткам, видна четкая динамика роста. Подобные тенденции роста температур в наиболее опасный летний пирологический период и сравнение линий тренда роста лесных пожаров по годам, а также изменения температур позволяет сомневаться, что пирологическая опасность в лесах Алтайского края обусловлена ростом летних температур.

Лесные пожары наносят значительный ущерб землям лесного фонда, населению и экономике Алтайского края. Например, в 2010 г. в пострадавших от огня населенных пунктах без крова остались более тысячи человек, а экономические последствия составили 17 млрд. руб. Одной из основных причин воз-

Таблица 2
Динамика температуры по сезонам, °С

Метеостанция	Сезоны	1950-1959	1960-1969	1970-1979	1980-1989	1990-1999	2000-2008	Изменение средних значений периодов
Заринск	лето (+)	–	17,8	17,5	17,7	18,2	18,1*	0,3*
	зима (–)	–	12,3*	12,7*	10,5*	11,3*	10,5*	1,8*
	сред.год	–	1,01	1,20	1,88	2,42	2,7*	1,69*
Барнаул	лето(+)	–	18,0	19,2	18,0	18,6	18,5*	0,5*
	зима (–)	–	12,1*	12,2*	10,9*	8,7*	8,5*	3,6*
	сред.год	–	1,73	1,65	2,26	2,78	3,2*	1,47*
Волчиха	лето (+)	18,8*	18,7	18,3	18,7	19,0	18,9*	0,1**
	зима (–)	14,8*	13,2*	13*	11,8*	11,7*	10,5*	2,3**
	сред.год	0,9*	1,42	1,47	2,23	2,61	3,2*	2,3**
Ключи	лето (+)	19,4*	19,6	19,4	19,7	20,2	19,8*	0,3**
	зима (–)	14,2*	12,2*	12,3*	11,1*	10,8*	9,7*	4,5**
	сред.год	1,6*	2,09	2,47	3,00	3,87	4*	2,4**
Среднее	лето (+)	–	18,5	18,6	18,5	19,1	18,8*	0,3*
	зима (–)	–	12,4*	12,5*	11,1*	10,6*	9,8*	2,6*
	сред.год	–	1,56	1,70	2,34	2,92	3,3*	1,74*

Примечание: * – расчетные данные, посчитанные с 1950 г;

** – расчетные данные, посчитанные с 1960 г.; «–» – нет данных.

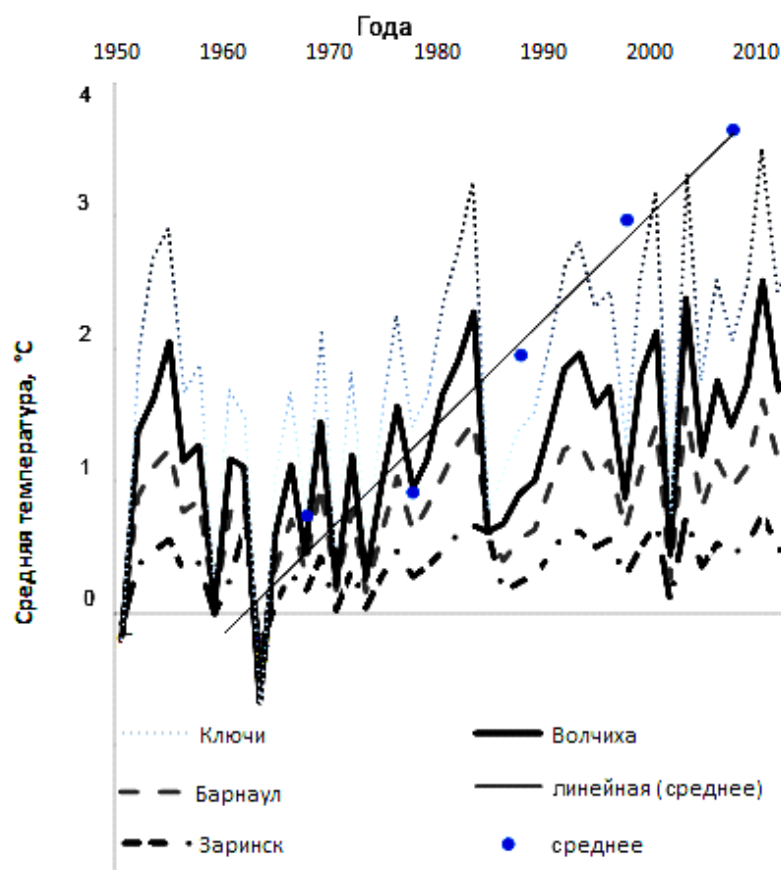


Рис. 2. Динамика изменения температуры воздуха метеостанций: Заринск, Барнаул, Волчиха, Ключи, 1950-2009 гг.

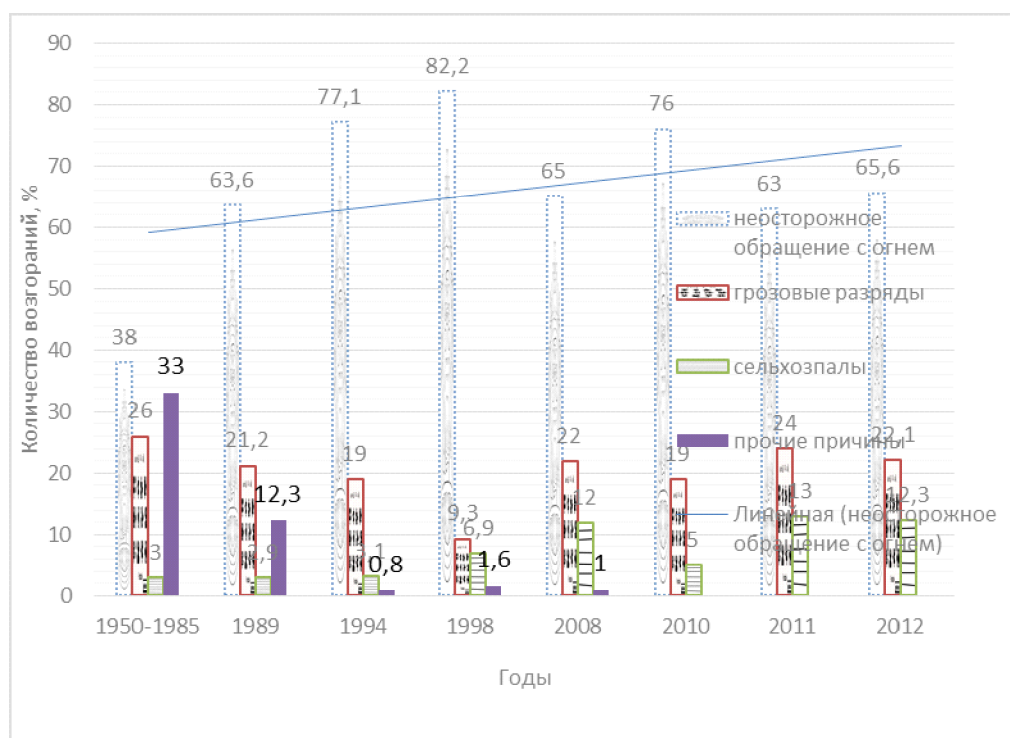


Рис. 3. Причины возникновения лесных пожаров, 1950-2012 гг.

никновения лесных пожаров является хозяйственная деятельность людей, т.е. факторы антропогенного происхождения. Наибольшее их число приходится на районы с высокой плотностью населения и развитой дорожной сетью. Крупные пожароопасные ситуации возникают в засушливые периоды года и, прежде всего, в местах распространения сосновых насаждений, кото-

рые наиболее подвержены возгораниям. К примеру, в 2012 г. человеческий фактор стал причиной 872 пожаров (65,6%), грозы – 246 (22,1%) [8].

Неосторожное обращение с огнем занимает почти две трети от общего количества возгораний (рис. 3), что является убедительным показателем лидерства этого фактора среди дру-

гих причин возникновения пожаров. По линии тренда видно увеличение числа пожаров от неосторожного обращения с огнем. Вторая причина по значимости – грозы, что обусловлено сухостью воздуха. На третьем месте находятся пожары, вызванные сельхозпалами, последнее время прослеживается их увеличение: 1950 г. – 3%, к 2012 г. – 12,3% возгораний. Как правило, это результат нарушения технологии проведения подобных мероприятий.

Выводы

В ходе проведенного анализа было установлено, что наибольшее количество пожаров (более 500) зафиксировано в 1951, 1955, 1974, 1980-1982, 1989, 1996-2000, 2001-2012 гг. Общая площадь, пройденная огнем за 62 года, составляет почти 400 тыс. га. Территория лесных пожаров имеет самое высокое значение в 1990-1999 гг., в дальнейшем их число продолжает расти, а средняя площадь одного пожара сокращается.

Выявлено, что максимальная площадь лесных пожаров приходится на 1990-1999 гг., характеризующихся повышенным температурным фоном. На рассматриваемых метеостанциях отмечено увеличение температуры в зимний период в среднем на 2,6 °C, а летом – на 0,3 °C. Повышение температуры в зимой не является показателем увеличения пожаров, т.к. они происходят во время пожароопасного сезона: со дня схода снежного

покрова до установления устойчивой дождливой осенней погоды или образования снежного покрова в лесах. Официальные даты начала и завершения этого периода определяются каждым субъектом РФ. Увеличение летних температур незначительно, однако четко выявляется динамика их роста.

Было установлено, что неосторожное обращение с огнем лидирует среди факторов, являющихся причиной пожаров. Сельхозпалы в связи с этим являются весьма опасными для лесных культур, они проявляют тенденцию роста и могут привести к серьезным последствиям.

Показатели, отражающие динамику распространения лесных пожаров в Алтайском крае, могут быть использованы для мониторинга состояния лесных массивов и позволяют более достоверно оценить риск возникновения пожароопасных ситуаций. Учет количества возгораний в лесах по годам помогает проследить рост числа пожаров за последние годы и сокращение средней площади одного пожара, что свидетельствует не только о недостаточной профилактической работе среди населения края, но и более эффективной работе противопожарных служб.

Выражаем глубокую благодарность и признательность Ю.Н. Марковой за помощь в написании статьи.

Библиографический список

1. Янко, И.В. Пирологическая оценка территории Томской области: автореф. дис. ... канд. г. наук. – Томск, 2005.
2. Заблоцкий, В.И. Стратегия повышения пожароустойчивости и снижения горимости ленточных боров Алтая / В.И. Заблоцкий, В.А. Черных, В.В. Фуряев // Лесное хозяйство. – 2003. – № 3.
3. Парамонов, Е.Г. Крупные лесные пожары в Алтайском крае / Е.Г. Парамонов, Я.Н. Ишутин. – Барнаул, 2005.
4. Фуряев, В.В. Проблема лесных и степных пожаров в Алтае – Саянском экорегионе / В.В. Фуряев, В.И. Заблоцкий, В.А. Черных, С.Д. Самсоненко, Л.П. Злобина. – Красноярск, 2007.
5. Государственный доклад «О состоянии и об охране окружающей среды в Алтайском крае в 2012 г.». – Барнаул, 2013.
6. Парамонов, Е.Г. Потепление климата и устойчивое природопользование в агролесоландшафтах сухой степи / Е.Г. Парамонов, М.В. Ключников // Вестник АГАУ. – № 4(54). – 2009.
7. ГУ МЧС России по Алтайскому краю [Э/п]. – Р/д: <http://www.22.mchs.gov.ru/>
8. Федеральное агентство лесного хозяйства (Рослесхоз) [Э/п]. – Р/д: <http://www.rosleshoz.gov.ru/>
9. Главное управление экономики и инвестиций Алтайского края [Э/п]. – Р/д: <http://www.econom22.ru/economy/AltaiRegionCharacteristic/>

Bibliography

1. Yanko, I.V. Pirologicheskaya ocenka territorii Tomskoy oblasti: avtoref. dis. ... kand. g. nauk. – Tomsk, 2005.
2. Zablockiy, V.I. Strategiya povysheniya pozharoustoychivosti i snizheniya gorimosti lentochnykh borov Altaya / V.I. Zablockiy, V.A. Chernikh, V.V. Furyaev // Lesnoe khozyaystvo. – 2003. – № 3.
3. Paramonov, E.G. Krupnye lesnye pozharhi v Altayskom krae / E.G. Paramonov, Ya.N. Ishutin. – Barnaul, 2005.
4. Furyaev, V.V. Problema lesnykh i stepnykh pozharov v Altae – Sayanskom ehkoregione / V.V. Furyaev, V.I. Zablockiy, V.A. Chernikh, S.D. Samsonenko, L.P. Zlobina. – Krasnoyarsk, 2007.
5. Gosudarstvenniy doklad «O sostoyanii i ob okhrane okruzhayuthey sredih v Altayskom krae v 2012 g.». – Barnaul, 2013.
6. Paramonov, E.G. Poteplenie klimata i ustoychivoe prirodoopolzovanie v agrolesolandshtakh sukhoy stepi / E.G. Paramonov, M.V. Klyuchnikov // Vestnik AGAU. – № 4(54). – 2009.
7. GU MChS Rossii po Altayskomu krayu [Eh/r]. – R/d: <http://www.22.mchs.gov.ru/>
8. Federal'noe agentstvo lesnogo khozyaystva (Rosleskhoz) [Eh/r]. – R/d: <http://www.rosleshoz.gov.ru/>
9. Glavnoe upravlenie ekonomiki i investitsiy Altayskogo kraya [Eh/r]. – R/d: <http://www.econom22.ru/economy/AltaiRegionCharacteristic/>

Статья поступила в редакцию 22.01.14

УДК 504.4:626(574)

Frolencov O.M., Frolencov I.M. ASSESSMENT OF RISK OF EMERGENCY SITUATIONS RELATED TO WATER CONTROL STRUCTURES MIDDLE PART OF THE BASIN OF THE IRTYSH RIVER. Calculation of the coefficients of the potential danger of accidents at hydraulic structures. The analysis of geoecological conditions, defined the size of the potential danger in every administrative district of the Central part of the basin of the Irtysh river.

Key words: coefficient, basin, river, Irtysh river, danger, emergency situation, reservoirs, volume, area, area.

О.М. Фроленков, аспирант ИВЭП СО РАН, г. Барнаул; **И.М. Фроленков**, аспирант ИВЭП СО РАН, г. Барнаул, E-mail: Frolencov@mail.ru

ОЦЕНКА РИСКА ВОЗНИКНОВЕНИЯ ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ СИТУАЦИЙ НА ГИДРОТЕХНИЧЕСКИХ СООРУЖЕНИЯХ СРЕДНЕЙ ЧАСТИ БАСЕЙНА РЕКИ ИРТЫШ

Выполнен расчет коэффициентов потенциальной опасности от аварий на гидротехнических сооружениях, проведен анализ геоэкологической обстановки, определены размеры потенциальной опасности в административных районах средней части бассейна реки Иртыш.

Ключевые слова: гидротехническое сооружение, коэффициент опасности, бассейн, река, Иртыш, чрезвычайная ситуация, водохранилище.

Таблица 1

Оценка административных районов по степени потенциальной опасности ГТС [12-23]

Водохранилища	Реки	Площадь района (S), км ²	Полезный объем (V) водных ресурсов, млн. м ³	V/S, тыс. м ³ / км ²
Восточно-Казахстанская область				
<i>Бескарагайский район:</i> Шульбинское	Иртыш	11 400	1470	128,94
<i>Глубоковский район:</i> Тишинское Быструхинское Белюсовское <i>Итого</i>	Тихая Быструха Глубочанка	7300	610 6,7 1,2 617,9	84,64
<i>Жарминский район:</i> Чарское	Чар	23 400	80,0	3,41
<i>Зайсанский район:</i> Уйденинское	Уйдене	10500	75,5	7,19
<i>Зыряновский район:</i> Бухтарминское Мало-Ульбинское <i>Итого</i>	Бухтарма Малая Ульба	10 500	30600 84,5 30684,5	2922,3
<i>Тарбагатайский район:</i> Кандысуйское	Кандысу	23800	42,03	1,76
<i>Уланский район:</i> Усть-Каменогорское Таинтинское <i>Итого</i>	Иртыш Таинты	9610	170 2,3 172,3	17,92
<i>Урджарский район:</i> Егинсуйское Каракольское <i>Итого</i>	Егину Каракол	23400	30,3 55,3 85,6	3,65
Карагандинская область				
<i>Абайский район:</i> Джартаское Шерубай-Нурынское <i>Итого</i>	Шерубай Нура	65000	7 270 277	4,26
<i>Бухар-Жырауский район:</i> Самаркандское Федоровское <i>Итого</i>	Нура Соқыр	14576	260 67 327	22,43
<i>Осакаровский район:</i> Ишимское	Ишим	12694	13,0	1,02
<i>Улытауский район:</i> Кенгирское Жездинское <i>Итого</i>	Кенгир Жезды	121 694	319 72,5 391,5	3,21
Акмолинская область				
<i>Аршалынский район:</i> Вячеславское (Астанинское)	Ишим	5800	256,1	44,15
<i>Ерейментауский район:</i> Селетинское	Селеты	17778,2	161,16	9,06
<i>Зерендинский район:</i> Чаглинское	Чаглинка	7 800	28	3,58
Костанайская область				
<i>Костанайский район:</i> Амангельдинское	Тобол	7500	6,75	0,9
<i>Тарановский район:</i> Верхнее-Тобольское Кызылжарское Каратомарское <i>Итого</i>	Тобол	7600	546,3 9,73 586,0 1142,03	150,26
<i>Житикаринский район:</i> Джелкуарское	Синтасты	7311,99	30,0	4,1
Северо-Казахстанская область				
<i>Кызылжарский район:</i> Петропавловское	Ишим	6150	16,1	2,61
<i>Район Шал акына:</i> Сергеевское	Ишим	4841	463,0	95,64

Нарастание экологических рисков в речных бассейнах остается одной из нерешенных проблем современности, в особенности они актуальны в условиях совместного использования трансграничных вод [1]. Иртыш в этом отношении весьма репрезентативен, так как здесь, во-первых, пересекаются интересы трех государств (Казахстан, Китай, Россия), во-вторых, это крупная река, бассейн которой занимает значительную террито-

рию и имеет статус государственного значения во всех странах региона. Иртыш является притоком р. Обь (крупнейшая река Евразии), которая впадает в Северный ледовитый океан. Проблемы организации комплексного мониторинга регулярно рассматриваются на заседаниях международных комиссий по совместному использованию и охране трансграничных водных объектов (Казахстанско-Китайская и Российско-Казахстанская),

но отдельные вопросы международного сотрудничества в области водопользования остаются мало затронутыми и нерешенными [2].

К числу недостаточно изученных природно-технических систем, которые несут угрозу негативного воздействия на окружающую среду, относятся гидротехнические сооружения. В связи с этим целью работы была оценка опасности возникновения чрезвычайных ситуаций на гидротехнических сооружениях. Следует отметить, что этому вопросу посвящено большое количество работ, в которых отражены различные аспекты прогнозирования [5-8].

Объектами исследования стали крупные гидротехнические сооружения, расположенные на территории средней части бассейна реки Иртыш в административных районах Восточно-Казахстанской, Акмолинской, Карагандинской, Костанайской и Северо-Казахстанской областей. Средняя часть бассейна р. Иртыш зарегулирована водохранилищами с многолетними и сезонными режимами. В Казахстане создано 270 водоемов с комплексом гидротехнических сооружений (ГТС), из которых 62 имеют республиканское значение и 208 – местное. Наличие большого количества гидротехнических сооружений создает потенциальную угрозу безопасности социально-экономической инфраструктуре и природной среде [3].

Большую озабоченность с точки зрения безопасности и геоэкологического риска вызывает состояние гидротехнических сооружений для территории различных областей Казахстана и России, которая в бассейне Иртыша является «конечным пользователем» и «потребителем» всех проблем водопользования, формирующихся в бассейне чрезвычайных ситуаций различного характера. Состояние ГТС, находящихся в средней части бассейна реки Иртыш, оценивается как удовлетворительное. Их физический износ достаточно высок, а часть оборудования устарела морально и в ряде случаев не отвечает требованиям надежной и безаварийной эксплуатации [4]. Например, некоторые водохранилища (Быструхинское, Уйденинское, Егинсуйское, Малоульбинское), эксплуатирующиеся без ремонта и реконструкции 30-40 лет и более, являются объектами повышенной опасности.

В случае аварий на ГТС, расположенных на территориях Восточно-Казахстанской, Акмолинской, Карагандинской, Костанайской областей, в зону затопления при прорыве плотины попадают гражданские строения, железные дороги, участки автомобильных дорог, а их разрушение может привести к масштабным чрезвычайным ситуациям.

Существует ряд подходов [9] к оценке рисков и опасностей при авариях на водных объектах, которые различаются по характеру и силе проявления. При анализе геоэкологической обстановки важно определить размеры потенциальной опасности для конкретной территории в случае возникновения непредвиденных обстоятельств, способных вызвать чрезвычайную ситуацию, например, прорыв на гидротехническом сооружении. Для оценки потенциальной опасности от аварий на гидротехнических сооружениях был рассчитан коэффициент потенциальной опасности, предложенный А.Г. Кудровым [10]. Применительно к водным объектам коэффициент потенциальной опасности (K_p) определяется отношением объема прудов и водохранилищ ($V_{амс}$), имеющихся на территории административного района, к площади этого района ($S_{терр}$):

$$K_p = V_{амс} / S_{терр}$$

Библиографический список

1. Экологические риски в трансграничных бассейнах рек: проблемы межгосударственного и межрегионального сотрудничества: научный отчет по проекту № 82 / Б.А. Краснорукова. – Барнаул, 2009-2011.
2. Винокуров, Ю.И. Региональные экологические проблемы в трансграничных бассейнах рек Иртыш и Урал / А.А. Чибилёв, Б.А. Краснорукова, В.М. Павлейчик, С.Г. Платонова, Ж.Т. Сивохин // Известия РАН. – 2010. – № 3. – Сер. География.
3. Мамажанов, А.М. Технологии выполнения работ при многофакторном обследовании гидротехнических сооружений / А.М. Мамажанов, Б.Ш. Садыков // Водное хозяйство Казахстана. – 2012. – № 2.
4. Справочник по проектированию электроэнергетических систем. – М., 1985.
5. Абрахин, С.И. Разработка методов оценки рисков возникновения чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера // С.И. Абрахин, Д.П. Троицкий, П.Ю. Шамин, А.В. Пухов // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 6.
6. Малик, Л.К. Факторы риска повреждения гидротехнических сооружений. Проблемы безопасности. – М., 2005.
7. Белобородов, В.Н. Предупреждение чрезвычайных ситуаций и повышение устойчивости функционирования организаций // Военные знания. – 1998. – № 7.
8. Коронкевич, Н.И. Катастрофические затопления / Н.И. Коронкевич, Л.К. Малик, Е.А. Барабанова // Военные знания. – 1998. – № 10.
9. Кудров, А.Г. Водные ресурсы Воронежской области: формирование, антропогенное воздействие, охрана и расчеты. – Воронеж, 1995.
10. Кудров, А.Г. Прогностические оценки опасностей субъектов (регионов) Российской Федерации / А.Г. Кудров, К.А. Козлов // Проблемы безопасности при чрезвычайных ситуациях. – М., 2001. – Вып. 3.
11. Разиньков, Н.Д. Геоэкологические риски возникновения чрезвычайных ситуаций на гидротехнических сооружениях Воронежской области: автореф. дис. ... канд. г. наук. – Воронеж, 2006.

Расчет коэффициентов потенциальной опасности прорыва гидротехнического сооружения для административных районов средней части бассейна реки Иртыш позволяет получить некоторую предварительную информацию о прогнозируемой ситуации, т.к. аккумулированный объем воды косвенно отражает потенциал волны прорыва и определяется площадью зеркала водоема, а также высотой плотины. Исходя из этого, чем выше плотина, тем больше объем водного объекта, а следовательно возрастает коэффициент опасности и волна прорыва, но и, величина возможного причиненного ущерба от нее [11].

Данный коэффициент был применен для оценки зарегулированности местного стока на территории средней части бассейна реки Иртыш. Расчет проводился по 25 крупным водохранилищам, полезная емкость которых превышает 1,0 млн.м³. Скорее всего, именно такие водные объекты представляют наибольшую опасность для близлежащих территорий. Водохранилища меньшей емкости (малые – менее 0,01 и средние 0,1-0,01) могут создавать, как правило, риск локального уровня. Понимая некоторую условность данного подхода, была проведена предварительная оценка административных районов Казахстана, расположенных в бассейне р. Иртыш, по коэффициенту опасности.

Расчеты показали (таблица 1), что наибольшая опасность и риск возникновения неблагоприятных последствий могут возникнуть в случае прорыва ГТС в Зырянском районе Восточно-Казахстанской области. Для него отмечается самый высокий коэффициент K_p . В остальных районах опасность от аварий на гидротехнических сооружениях менее значительна.

В ходе исследования выявлено, что с ростом объема водного объекта повышается коэффициент потенциальной опасности, следовательно, и величина возможного причиненного ущерба. В рассмотренных районах преобладают гидротехнические сооружения, предназначенные для энергетики, водного транспорта, водоснабжения, рыбного хозяйства. Как правило, эти ГТС имеют большие площади зеркала и глубины от 5-60 м, что может способствовать не только возникновению большой волны прорыва, но и катастрофическому затоплению.

Выводы

В результате проведенного анализа было установлено, что самым высоким коэффициентом потенциальной опасности характеризуется Зырянский район Восточно-Казахстанской области, где расположено два водохранилища. При аварии на Бухтарминском водохранилище возможно затопление земель под дачными участками на его правом берегу, размыв отдельных участков автомобильных дорог, железной дороги, проходящей за городом Серебрянском, повреждение линий электропередач и связи, а также возможно нарушение нормального жизнеобеспечения отдельных населенных пунктов, например, Быково, Путинцево, Малеевск [24].

Все остальные административные районы относятся к малоопасной зоне. Это территория Бескарагайского, Жарминского, Зайсанского, Уланского, Урджарского, Абайского, Бухар-Жырауского, Осакаровского, Улытауского, Аршалынского, Ерейментауского, Зерендинского, Костанайского, Тарановского, Житикаринского, Кызылжарского, Глубоковского, Тарбагатайского, Шалакынского районов. В ходе исследования выявлено, что объем водного объекта определяет коэффициент опасности ГТС и величину волны прорыва, а, следовательно, и размер возможного причиненного ущерба.

12. Экологические риски в трансграничных бассейнах рек: проблемы межгосударственного и межрегионального сотрудничества. Научный отчет. Проект № 82. – Барнаул, 2009-2011.
13. Техническая разработка и практическое использование гидротурбинного двигателя нового образца для ГЭС [Э/р]. – Р/д: <http://www.group-global.org/ru/publication/view/8618>.
14. Аким Восточно-Казахстанской области. Официальный сайт [Э/р]. – Р/д: <http://www.akimvko.gov.kz/ru/news.html?id=8903>.
15. Научно-аналитическое обеспечение управления водными ресурсами основных трансграничных водных объектов Российской Федерации. «Анализ водохозяйственных систем на трансграничном водном объекте (р. Иртыш), включающий оценку современного уровня водопользования». Отчет о научно-исследовательской работе. Базовый проект 12-фцп-У12-02.
16. Усть-Каменогорск. Информация по Мало-Ульбинскому водохранилищу [Э/р]. – Р/д: https://egov.kz/wps/portal/!ut/p/b0/04_Sj9CPykssy0xPLMnMz0vMAfIjc7PyChKtUvKTS3NT80r0w_Wj9KNGPM8U_cgWA_MwAwMDIxMTE5BUTmJeemlieqp-ZFGpfkFurkW5o6liAPGJFAQ!
17. Аким Восточно-Казахстанской области. Официальный сайт [Э/р]. – Р/д: <http://www.akimvko.gov.kz/ru/news.html?id=8903>.
18. Восточно-Казахстанская область плотина Каракольского водохранилища [Э/р]. – Р/д: <http://today.kz/news/economics/2009-09-01/vodohran/>.
19. Турклуб МГТУ им. Н.Э. Баумана. Отчет [Э/р]. – Р/д: <http://isakov.narod.ru/otch/kazaxstan1.htm>.
20. О водохозяйственной обстановке по Республике Казахстан. Министерство сельского хозяйства Республики Казахстан [Э/р]. – Р/д: <http://mgov.kz/o-vodohozyajstvennoj-obstanovke-po-respublike-kazakhstan/>.
21. Оценка состояния гидротехнических сооружений Республики Казахстан, обследованных в 2011 г. ТОО «Акке-Астана» [Э/р]. – Р/д: <http://akke.fo.ru/>.
22. МЧС РК [Э/р]. – Р/д: <http://wap.emer.kz/news.php?id=7172>.
23. Крупные реки Акмолинской области [Э/р]. – Р/д: <http://vk.com/club44232356>.
24. Восточно-Казахстанская область. Город Серебрянск [Э/р]. – Р/д: <http://oskemen.info/7790-gorod-serebryansk.html>.

Bibliography

1. Ehkologicheskie riski v transgranichnikh basseyynakh rek: problemih mezhgosudarstvennogo i mezhregionalnogo sotrudnichestva: nauchniy otchet po projektu № 82 / B.A. Krasnoyaro. – Barnaul, 2009-2011.
2. Vinokurov, Yu.I. Regionalniye ehkologicheskie problemih v transgranichnikh basseyynakh rek Irtysh i Ural / A.A. Chibilyov, B.A. Krasnoyaro, V.M. Pavleychik, S.G. Platonova, Zh.T. Sivokhip // Izvestiya RAN. – 2010. – № 3. – Ser. Geografiya.
3. Mamazhanov, A.M. Tekhnologii vihpolneniya rabot pri mnogofaktornom obsledovanii gidrotekhnicheskikh sooruzheniy / A.M. Mamazhanov, B.Sh. Sadikov // Vodnoe khozyaystvo Kazakhstana. – 2012. – № 2.
4. Spravochnik po proektirovaniyu ehlektroenergeticheskikh sistem. – M., 1985.
5. Abrakhin, S.I. Razrabotka metodov ocenki riskov vozniknoveniya chrezvichaynykh situatsiy prirodnoy i tekhnogennoy kharktera // S.I. Abrakhin, D.P. Troickiy, P.Yu. Shamin, A.V. Pukhov // Sovremennye problemih nauki i obrazovaniya. – 2012. – № 6.
6. Malik, L.K. Faktori riska povrezhdeniya gidrotekhnicheskikh sooruzheniy. Problemih bezopasnosti. – M., 2005.
7. Beloborodov, V.N. Preduprezhdenie chrezvichaynykh situatsiy i povyshenie ustoychivosti funkcionirovaniya organizatsiy // Voenniye znaniya. – 1998. – № 7.
8. Koronkevich, N.I. Katastroficheskie zatopeniya / N.I. Koronkevich, L.K. Malik, E.A. Barabanova // Voenniye znaniya. – 1998. – № 10.
9. Kudrov, A.G. Vodniye resursi Voronezhskoy oblasti: formirovaniye, antropogennoye vozdeystvie, okhrana i rascheti. – Voronezh, 1995.
10. Kurdiv, A.G. Prognosticheskie ocenki opasnostey subjektov (regionov) Rossiyskoy Federatsii / A.G. Kurdiv, K.A. Kozlov // Problemih bezopasnosti pri chrezvichaynykh situatsiyakh. – M., 2001. – Vihp. 3.
11. Razinikov, N.D. Geoehkologicheskie riski vozniknoveniya chrezvichaynykh situatsiy na gidrotekhnicheskikh sooruzheniyakh Voronezhskoy oblasti: avtoref. dis. ...kand. g. nauk. – Voronezh, 2006.
12. Ehkologicheskie riski v transgranichnikh basseyynakh rek: problemih mezhgosudarstvennogo i mezhregionalnogo sotrudnichestva. Nauchniy otchet. Proekt № 82. – Barnaul, 2009-2011.
13. Tekhnicheskaya razrabotka i prakticheskoye ispolzovanie gidroturbinnogo dvigatelya novogo obrazca dlya GEHS [Eh/r]. – R/d: <http://www.group-global.org/ru/publication/view/8618>.
14. Akim Vostochno-Kazakhstanskoy oblasti. Oficialniy sayt [Eh/r]. – R/d: <http://www.akimvko.gov.kz/ru/news.html?id=8903>.
15. Nauchno-analiticheskoye obespecheniye upravleniya vodnimi resursami osnovnykh transgranichnykh vodnykh objektiv Rossiyskoy Federatsii. «Analiz vodokhozyaystvennykh sistem na transgranichnom vodnom objekte (r. Irtysh), vkluyachuyushiy ocenku sovremennogo urovnya vodopolzovaniya». Otchet o nauchno-issledovatel'skoy rabote. Bazoviy proekt 12-fcp-U12-02.
16. Ustj-Kamenogorsk. Informatsiya po Malo-Ul'binskomu vodokhranilitsu [Eh/r]. – R/d: https://egov.kz/wps/portal/!ut/p/b0/04_Sj9CPykssy0xPLMnMz0vMAfIjc7PyChKtUvKTS3NT80r0w_Wj9KNGPM8U_cgWA_MwAwMDIxMTE5BUTmJeemlieqp-ZFGpfkFurkW5o6liAPGJFAQ!
17. Akim Vostochno-Kazakhstanskoy oblasti. Oficialniy sayt [Eh/r]. – R/d: <http://www.akimvko.gov.kz/ru/news.html?id=8903>.
18. Vostochno-Kazakhstanskaya oblast plotina Karakolskogo vodokhranilitsa [Eh/r]. – R/d: <http://today.kz/news/economics/2009-09-01/vodohran/>.
19. Turkclub MGU im. N.Eh. Bauman. Otchet [Eh/r]. – R/d: <http://isakov.narod.ru/otch/kazaxstan1.htm>.
20. O vodokhozyajstvennoy obstanovke po Respublike Kazakhstan. Ministerstvo sel'skogo khozyaystva Respubliki Kazakhstan [Eh/r]. – R/d: <http://mgov.kz/o-vodohozyajstvennoj-obstanovke-po-respublike-kazakhstan/>.
21. Ocenka sostoyaniya gidrotekhnicheskikh sooruzheniy Respubliki Kazakhstan, obsledovannykh v 2011 g. TOO «Akke-Astana» [Eh/r]. – R/d: <http://akke.fo.ru/>.
22. MChS RK [Eh/r]. – R/d: <http://wap.emer.kz/news.php?id=7172>.
23. Krupniye reki Akmolinskoy oblasti [Eh/r]. – R/d: <http://vk.com/club44232356>.
24. Vostochno-Kazakhstanskaya oblastj. Gorod Serebryansk [Eh/r]. – R/d: <http://oskemen.info/7790-gorod-serebryansk.html>.

Статья поступила в редакцию 22.01.14

УДК 543.38

Uskov T.N. PHTHALATES CONTAMINATION OF WATER AND SEDIMENTS OF NOVOSIBIRSK RESERVOIR.

The paper presents the levels of water and sediments contamination by phthalates in the Novosibirsk reservoir. The preliminary assessment of factors making effect on phthalates concentration in the water and sediments is made.

Key words: phthalates, pollution, water, sediment, Novosibirsk reservoir.

T.N. Усков, инженер Химико-аналитического центра ИВЭП СО РАН. E-mail: rumitus@mail.ru

УРОВНИ ЗАГРЯЗНЕНИЯ ФТАЛАТАМИ ВОДЫ И ДОННЫХ ОТЛОЖЕНИЙ НОВОСИБИРСКОГО ВОДОХРАНИЛИЩА

Оценены уровни загрязнения фталатами воды и донных отложений Новосибирского водохранилища, рассмотрены основные факторы, влияющие на уровни содержания данных веществ в воде и донных отложениях.

Ключевые слова: фталаты, загрязнения, вода, донные отложения, Новосибирское водохранилище.

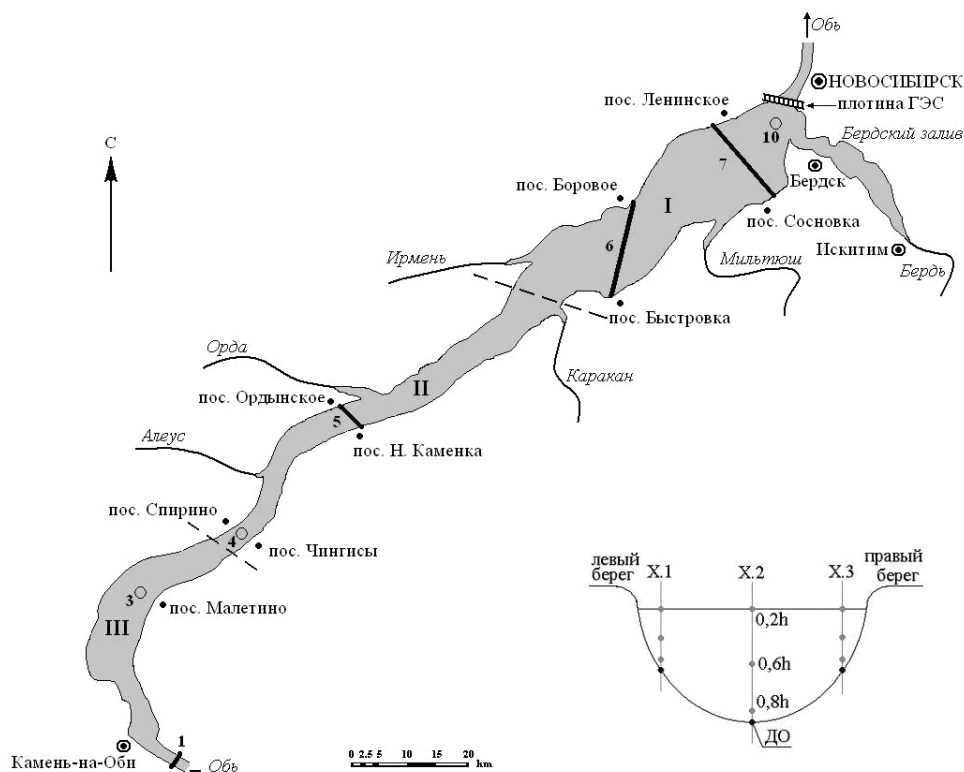


Рис. 1. Карта-схема отбора проб на Новосибирском водохранилище и схема отбора проб на створе: X – номер створа; 0,2 h, 0,6 h, 0,8 h – глубина вертикали; 1-10 – номера створов и точек

По химической структуре фталаты относятся к сложным эфирам (алкиловым или алкиларилловым) фталевой кислоты. Они являются синтетическими органическими веществами, имеющими широкое применение в промышленности: косметология, предметы личной гигиены, полиграфические краски, клеевые смеси, производство полимеров (до 80% – в качестве пластификаторов). В условиях окружающей среды фталаты разрушаются медленно (от нескольких суток до десятков лет) и способны накапливаться в различных объектах окружающей среды, а также аккумулироваться по пищевым цепям [1]. Токсикологические исследования показали, что для млекопитающих и гидробионтов эти соединения выступают в роли ксенобиотиков, влияют на репродуктивную и эндокринную системы [2].

Загрязнение окружающей среды фталатами является предметом интереса многих исследователей [3-4], а некоторые из них включены в списки устойчивых органических загрязнителей, подлежащих обязательному экологическому мониторингу (ди(2-этилгексил)фталат). Содержание этих соединений в реках мира колеблется в широких пределах от 0,1 до 10170 мкг/л [3; 5]. В России работ по изучению содержания фталатов в поверхностных водах проводится немного [6; 7]. Целью работы была оценка уровней содержания фталатов в воде и донных отложениях (ДО) Новосибирского водохранилища в летне-осенний сезон.

Материалы и методы исследования. Новосибирское водохранилище было спроектировано для энергетических целей, однако в 1970-е гг. в связи с ухудшившейся обстановкой в сфере водопользования акцент сменился на водопотребление. В настоящее время объект является источником питьевой воды для г. Новосибирска в нижней части и нескольких поселков, расположенных на берегах водоема, а также используется для ирригации и рекреации.

По гидрологическим и морфометрическим характеристикам водохранилище относится к равнинному водоему и делится на три зоны: нижнюю (озероидную, I), среднюю (суженную, II) и верхнюю (расширенную, III) (рис. 1). Основная приточность составляет 94-96%, боковая – около 4% [8]. По существующей классификации Новосибирское водохранилище относится к водоемам большого водообмена – среднее значение коэффициен-

та водообмена составляет 6,90 (для маловодных лет – 5, для многоводных – 9,1-9,6) [9].

Для мониторинга были выбраны шесть наиболее распространенных фталатов: диметилфталат (ДМФ), диэтилфталат (ДЭФ), диизобутилфталат (ДиБФ), дибутилфталат (ДБФ), бензилбутилфталат (ББФ) и ди(2-этилгексил)фталат (ДЭГФ). Отбор проб воды на водохранилище производился в 2010 г.: 18-20 июня, 4-7 августа, 24-25 сентября. Пробы отбирали по отработанной схеме в следующих створах и точках (рис. 1):

№ 1 – створ, г. Камень-на-Оби, выше железнодорожного моста;

№ 3 – точка, с. Малетино (стрезень);

№ 4 – точка, с. Спирино – с. Чингисы (стрезень);

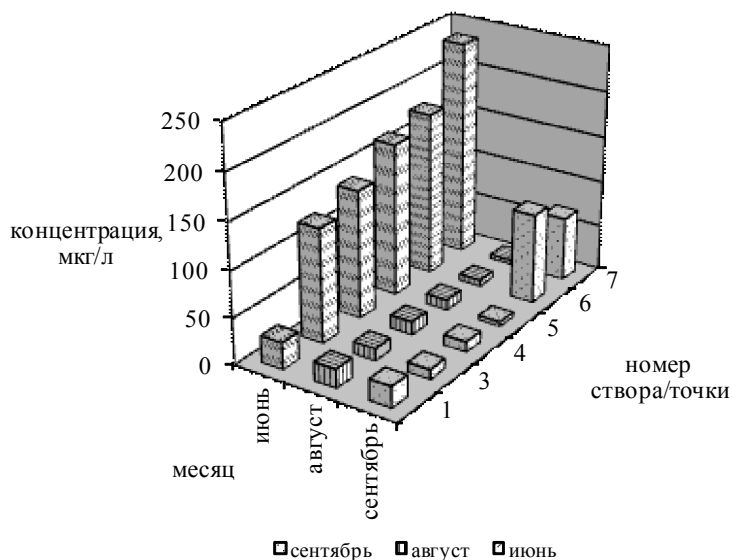


Рис. 2. Распределение средних по створам/точкам концентраций фталатов в зависимости от сезона

Таблица 1
Скорость стокowych течений (м/с) на Новосибирском водохранилище
в средний по водности год (горизонт 0,5 м от дна)
(фрагмент таблицы из [8])

Удаление от плотины, км	Фаза изменения уровня		
	повышение	стабилизация	понижение
220	1,40	0,60	0,45
200	1,50	0,58	0,32
180	1,10	0,45	0,26
160	0,75	0,38	0,21
140	0,46	0,29	0,17
120	0,36	0,25	0,15
100	0,30	0,19	0,12
80	0,24	0,14	0,11
60	0,18	0,10	0,09
40	0,08	0,06	0,05
20	0,04	0,03	0,02
1	0,02	0,02	0,02

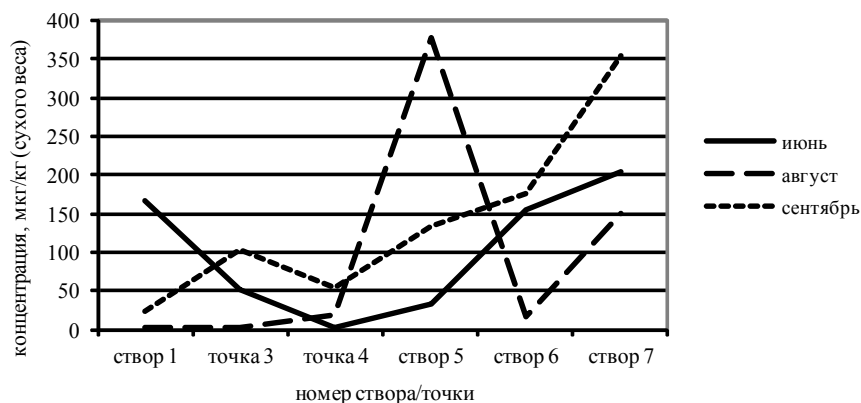


Рис. 3. Среднее содержание фталатов в пробах ДО на створе отбора
в зависимости от месяца

№ 5 – створ, с. Ордынское – с. Нижнекаменка;
№ 6 – створ, с. Боровое – с. Быстровка;
№ 7 – створ, с. Ленинское – с. Сосновка;
№ 10 – точка, Верхний бьеф.

Сложность определения достоверных концентраций фталатов в пробах объектов окружающей среды заключается в их повсеместном распространении. Поэтому при отборе и подготовке проб к анализу использовали только стеклянную и металлическую посуду, а для хранения и перевозки – бутылки из темного стекла с прокладками из фольги под пробкой. До обработки пробы хранили не более недели в холодильнике при 5 °С. В качестве контрольных проб выступали холостые (полевые и лабораторные).

Пробы воды были отобраны и обработаны по методикам Американского природоохранного агентства EPA 3510 и EPA 8061 [10]. Предел обнаружения для выбранных фталатов составил (мкг/л): ДМФ – 0,12, ДЭФ – 0,10, ДиБФ – 0,15, ДБФ – 0,60, ББФ – 0,15 и ДЭГФ – 0,10. Использовалась жидкость-жидкостная экстракция проб хлористым метилом с заменой последнего на гексан при концентрировании экстрактов. Анализ экстрактов проводили на хроматографе Agilent 6890N с масс-детектором 5975C (SIM-mode) и капиллярной колонкой HP-5MS, при следующих условиях:

- система ввода без деления потока, температура 275 °С;
- параметры печи (начальная температура 35 °С – задержка 10 мин, увеличение температуры от 35 до 310 °С со скоростью 10 °С/мин, при 310 °С – задержка 5 мин);

Библиографический список

1. Jobling, S. A variety of environmentally persistent chemicals, including some phthalate plasticizers, are weakly estrogenic / S. Jobling, T. Reynolds, R. White, M.G. Parker, J.P. Sumpter // Environ. Health Perspect. – 1995. – V. 103.

- температура переходной линии – 300 °С;
- параметры масс-детектора (температура источника ионов – 230 °С, квадруполь – 180 °С).

Обсуждение результатов. За исследуемый период содержание фталатов в пробах воды варьировало в пределах 0,13–268,8 мкг/л. В июне оно было максимальным (вторая волна паводка в 2010 г. пришла на середину месяца [11]) и увеличивалось вниз по течению (рис. 2). Вероятно, это связано со стоком загрязненных паводковых вод с водосборного бассейна и еще не установившимися условиями для развития бактериопланктона, который является основным «потребителем» органического вещества в водной толще [12]. В августе наблюдались наименьшие концентрации фталатов, и их содержание уменьшалось вниз по течению (рис. 2). По литературным данным пик развития бактериопланктона приходится на середину августа, поэтому в нижней (озерной) части водохранилища для его развития сложились наиболее благоприятные условия. В сентябре высокое содержание фталатов в водных пробах наблюдалось в нижней части водохранилища (рис. 2). Это связано с их накоплением из-за уменьшения бактериальной активности, которая в свою очередь зависит от температуры воды [13].

Содержание фталатов в донных отложениях Новосибирского водохранилища за период отбора изменялась в пределах 2,0–377 мкг/кг сухого веса. Высокие концентрации наблюдались в каждом периоде отбора в разных частях водохранилища (рис. 3). При сравнении содержания фталатов в ДО в зависимости от месяца отбора прослеживаются следующие тренды:

- в июне высокие концентрации фталатов наблюдались в верхней и нижней частях водохранилища, при этом основными (и противодействующими) факторами являются скорость осадконакопления и скорость течения; вне зависимости от гидрологического сезона соотношение скоростей течения в разных частях водохранилища остается примерно одинаковым (табл. 1), поэтому в июне основным фак-

ром, влияющим на накопления фталатов в ДО, была скорость осаднения твердого вещества, смытого с водосбора;

- в августе во время максимального развития бактериопланктона, высокие содержания фталатов были отмечены на створе 5 и 7, что может быть связано с антропогенным влиянием;
- в сентябрьских пробах существует тренд равномерного увеличения концентраций вниз по течению, что связано прежде всего с уменьшением бактериальной активности в связи со снижением температуры воды.

Выводы

Содержание фталатов в пробах воды и ДО Новосибирского водохранилища в летне-осенний период 2010 г. было 0,13–268,8 мкг/л и 2,0–377 мкг/кг сухого веса, соответственно, что характерно для рек во всем мире, которые испытывают высокую антропогенную нагрузку.

Максимальные концентрации фталатов в пробах воды наблюдались в период весеннего половодья, что в первую очередь, может быть связано с их поступлением с водосборной площади. Минимальные концентрации были зафиксированы в августе в период максимальной самоочищающей способности водохранилища, связанной с пиком микробиальной активности.

Высокие содержания фталатов в пробах ДО наблюдались в августовских и сентябрьских пробах. Неоднозначная картина распределения содержания фталатов на створах отбора связана с действием различных факторов: скорость течения, скорость осадконакопления и микробиальная активность, которая в свою очередь зависит от температуры воды.

2. Harris, C.A. The estrogenic activity of phthalate esters in vitro / C.A. Harris, P. Henttu, M.G. Parker, J.P. Sumpter // *Environ. Health Perspect.* – 1997. – V. 105.
3. Staples, C.A. The environmental fate of phthalate esters: a literature review / C.A. Staples, D.R. Peterson, T.F. Parkerton, W.J. Adams // *Chemosphere.* – 1997. – V. 35.
4. Petrovic, M. Analysis and environmental levels of endocrine-disrupting compounds in freshwater sediments / M. Petrovic, E. Eljarrat, M.J. Lopez de Alda, D. Barcelo // *Trends Anal. Chem.* – 2001. – V. 20.
5. Fatoki, O.S. Phthalate ester plasticizers in freshwater systems of Venda, South Africa and potential health effects / O.S. Fatoki, M. Bornman, L. Ravandhalala, L. Chimuka, B. Genthe, A. Adeniyi // *Water SA (Online).* – 2010. – V. 36. – № 1 [Э/р]. – Р/д: <http://www.wrc.org.za>.
6. Барам, Г.И. Определение бис-(2-этилгексил)фталата в воде методом высокоэффективной жидкостной хроматографии с прямым концентрированием на хроматографической колонке / Г.И. Барам, И.Н. Азарова, А.Г. Горшков, А.Л. Верещагин, Б. Ланг, Е.Д. Кирюхина // *Журнал аналитической химии.* – 2000. – № 8. – Т. 55.
7. Турнаев, В.А. Хроматографические методы определения фталатов в поверхностных и питьевых водах / В.А. Турнаев, Н.Ю. Третьяков, Е.А. Турнаева // *Вестник ТюмГУ.* – 2007. – № 3.
8. Васильев, О.Ф. Экологическое состояние Новосибирского водохранилища / О.Ф. Васильев, В.М. Савкин, С.Я. Двуреченская, С.Я. Тарасенко, П.А. Попов, А.Ш. Хабидов // *Сибирский экологический журнал.* – 2000. – Т. 2.
9. Фортунатов, М.А. О проточности и водообмене водохранилищ // *Труды ИБВВ АН СССР.* – 1974. – Т. 26.
10. US Environmental Protection Agency (USEPA). Американское природоохранное агентство, официальный сайт [Э/р]. – Р/д: <http://epa.gov>
11. ФГУП «Центр Российского регистра гидротехнических сооружений и государственного водного кадастра». Официальный сайт [Э/р]. – Р/д: www.waterinfo.ru.
12. Олейник, Г.Н. Реакция бактериопланктона как индикатор изменений в экосистеме водоемов в результате антропогенного загрязнения / Г.Н. Олейник, В.М. Якушин, Т.Н. Кабакова // *Гидробиологический журнал.* – 1996. – № 2. – Т. 32.
13. Peijnenburg, W.J.G.M. Update of the exploratory report phthalates / W.J.G.M. Peijnenburg, M.W.A. van Ewijk, J.A. de Haan, J.P.M. Janus, W.S. Ros, E.G. van den Velde // *RIVM Report №710401008.* Bilthoven, Netherlands: National Institute of Public Health and Environmental Protection. 1991 [Э/р]. – Р/д: <http://www.rivm.nl/bibliotheek/rapporten/710401008.html>.

Bibliography

1. Jobling, S.A variety of environmentally persistent chemicals, including some phthalate plasticizers, are weakly estrogenic / S. Jobling, T. Reynolds, R. White, M.G. Parker, J.P. Sumpter // *Environ. Health Perspect.* – 1995. – V. 103.
2. Harris, C.A. The estrogenic activity of phthalate esters in vitro / C.A. Harris, P. Henttu, M.G. Parker, J.P. Sumpter // *Environ. Health Perspect.* – 1997. – V. 105.
3. Staples, C.A. The environmental fate of phthalate esters: a literature review / C.A. Staples, D.R. Peterson, T.F. Parkerton, W.J. Adams // *Chemosphere.* – 1997. – V. 35.
4. Petrovic, M. Analysis and environmental levels of endocrine-disrupting compounds in freshwater sediments / M. Petrovic, E. Eljarrat, M.J. Lopez de Alda, D. Barcelo // *Trends Anal. Chem.* – 2001. – V. 20.
5. Fatoki, O.S. Phthalate ester plasticizers in freshwater systems of Venda, South Africa and potential health effects / O.S. Fatoki, M. Bornman, L. Ravandhalala, L. Chimuka, B. Genthe, A. Adeniyi // *Water SA (Online).* – 2010. – V. 36. – № 1 [Э/р]. – Р/д: <http://www.wrc.org.za>.
6. Барам, Г.И. Определение бис-(2-этилгексил)фталата в воде методом высокоэффективной жидкостной хроматографии с прямым концентрированием на хроматографической колонке / Г.И. Барам, И.Н. Азарова, А.Г. Горшков, А.Л. Верещагин, Б. Ланг, Е.Д. Кирюхина // *Журнал аналитической химии.* – 2000. – № 8. – Т. 55.
7. Турнаев, В.А. Хроматографические методы определения фталатов в поверхностных и питьевых водах / В.А. Турнаев, Н.Ю. Третьяков, Е.А. Турнаева // *Вестник ТюмГУ.* – 2007. – № 3.
8. Васильев, О.Ф. Экологическое состояние Новосибирского водохранилища / О.Ф. Васильев, В.М. Савкин, С.Я. Двуреченская, С.Я. Тарасенко, П.А. Попов, А.Ш. Хабидов // *Сибирский экологический журнал.* – 2000. – Т. 2.
9. Фортунатов, М.А. О проточности и водообмене водохранилищ // *Труды ИВВВ АН СССР.* – 1974. – Т. 26.
10. US Environmental Protection Agency (USEPA). Американское природоохранное агентство, официальный сайт [Э/р]. – Р/д: <http://epa.gov>
11. ФГУП «Центр Российского регистра гидротехнических сооружений и государственного водного кадастра». Официальный сайт [Э/р]. – Р/д: www.waterinfo.ru.
12. Олейник, Г.Н. Реакция бактериопланктона как индикатор изменений в экосистеме водоемов в результате антропогенного загрязнения / Г.Н. Олейник, В.М. Якушин, Т.Н. Кабакова // *Гидробиологический журнал.* – 1996. – № 2. – Т. 32.
13. Peijnenburg, W.J.G.M. Update of the exploratory report phthalates / W.J.G.M. Peijnenburg, M.W.A. van Ewijk, J.A. de Haan, J.P.M. Janus, W.S. Ros, E.G. van den Velde // *RIVM Report №710401008.* Bilthoven, Netherlands: National Institute of Public Health and Environmental Protection. 1991 [Э/р]. – Р/д: <http://www.rivm.nl/bibliotheek/rapporten/710401008.html>.

Статья поступила в редакцию 26.01.14

Раздел 11

ЭКОНОМИКА

Редакторы раздела:

ИННА НИКОЛАЕВНА САННИКОВА - доктор экономических наук, профессор, зав. каф. бухучета, аудита и анализа Алтайского государственного университета (г. Барнаул)

ТАТЬЯНА ВАЛЕРЬЕВНА ТЕРЕНТЬЕВА – доктор экономических наук, проректор по НИР, зав. каф. бухучета и аудита (г. Владивосток)

УДК 336.027

Rogachev A.F., Skeeter N.N. THE ISSUE OF ENVIRONMENTAL SECURITY IN THE REGION. The article deals with the questions of ecological-economic security in the region. Submitted to the regional dimension of taxation and industrial pollution.

Key words: ecological and economic safety, theory, strategy, system, industrial pollution, taxes.

А.Ф. Рогачев, д-р технич. наук, проф., зав. каф. «Математическое моделирование и информатика» ФГБОУ ВПО «Волгоградский гос. аграрный университет», г. Волгоград, E-mail: rafr@mail.ru;

Н.Н. Скитер, канд. экон. наук, доц. каф. «Страхование и финансово-экономический анализ» ФГБОУ ВПО «Волгоградский гос. аграрный университет», г. Волгоград, E-mail: skiter@mail.ru

К ВОПРОСУ ОБ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ РЕГИОНА*

В статье рассматриваются вопросы эколого-экономической безопасности на уровне региона. Представлен региональный аспект налогообложения и техногенного загрязнения среды.

Ключевые слова: эколого-экономическая безопасность, теория, стратегия, система, техногенное загрязнение, налоги.

В современных условиях, когда вопросы эколого-экономической безопасности становятся приоритетными, возникает необходимость всестороннего анализа взаимодействия экологического, экономического и социального факторов общественно-го развития, исследования глубинных эколого-экономических процессов и разработки на этой основе теоретических и практических принципов стратегии эколого-экономической безопасности. Однако по-прежнему теория безопасности является недостаточно разработанной в части понятийного аппарата, касающегося категории «эколого-экономическая безопасность». Система национальной безопасности должна быть дополнена новым видом безопасности – эколого-экономической безопасностью, которая объединит в единую систему экономическую и экологическую безопасности и станет инструментом достижения целей устойчивого развития. Сущность эколого-экономической безопасности состоит в способности и возможности противостоять влиянию внешних и внутренних угроз при оптимальных затратах всех видов ресурсов и неистощаемом использовании природных факторов.

В целом обеспечение эколого-экономической безопасности, на наш взгляд, не позволяет, по своей сути, сводить работу лишь к организации и проведению отдельных мероприятий, а должно представлять собой непрерывный, целенаправленный процесс требующий: постоянного прогнозирования возможных угроз; совершенствование системы экологического мониторинга, расширение информационного обеспечения; обоснования и реализации эффективных форм и методов создания, совершенствования и развития системы эколого-экономической безопасности предприятий; совершенствование системы экологического воспитания и образования; непрерывного контроля и управления системой; комплексного, эффективного использования имеющихся средств защиты всех элементов системы; соответствующего требованиям уровня профессиональной подготовки персонала; расширение участия общественности в решении

проблем безопасности с использованием отечественного опыта и подходов, используемых в зарубежных странах [1].

Эколого-экономическая безопасность – это сочетание экономических, социальных и экологических условий и факторов, которые обеспечивают устойчивое и эффективное развитие общества, направленное на улучшение качества жизни людей и состояния окружающей природной среды.

В основу исследования сущности эколого-экономической безопасности (ЭБР) был положен динамический подход, как способ изучения объектов и явлений в процессе изменения во времени самих объектов, явлений, их элементов и соотношений между ними. Состояние того или иного объекта эколого-экономической безопасности может быть оценено качественными и количественными критериями и показателями.

В современных условиях поставлена задача сохранения среды наряду с экономическим ростом, что влечет необходимость создания в системе экономической статистики новое единое параметрическое пространство, способное отразить в себе как экономическое развитие, так и состояние окружающей среды. До сих пор вопросы экономического развития и состояния окружающей среды не имели единой системы измерений — отдельно существовали статистика экономического развития и учет состояния окружающей среды. В первой преобладали стоимостные, денежные показатели, во второй — натуральные, физические. Такая ситуация, сложившаяся в статистике, отражала общий взгляд на окружающую среду, как на нечто внешнее по отношению к экономике.

Однако, именно статистические исследования позволили установить прямую зависимость между экономическим ростом и ухудшением состояния окружающей среды, с одной стороны, и ухудшением состояния среды и увеличением экономических затрат на производство — с другой. Таким образом, состояние окружающей среды уже перешло из разряда экзогенных параметров для экономической системы в разряд внутриэкономи-



Рис. 1. Особенности эколого-экономической безопасности

ческих характеристик, что, в первую очередь, меняет структуру и характер методов анализа и оценки влияния загрязнения на деятельность предприятия.

Существенен и региональный аспект налогообложения. В регионах с напряженной экологической ситуацией система налогообложения должна быть «мягче» по сравнению с экологически благополучными районами для всех видов деятельности, связанными с реабилитацией территории или повышенными затратами из-за дополнительных экологических издержек.

Опыт сбора налогов на загрязнение воздуха в различных странах показывает, что это стимулирует производителей сокращать уровень загрязнения окружающего воздуха, модернизировать устаревшие производства и технологии. Например, общие затраты на охрану окружающей среды в России в 2005 году составили 142655 млн. руб., из них – затраты на охрану и рациональное

использование водных ресурсов – 84895 млн. руб., охрану атмосферного воздуха – 33751 млн. руб., охрану земли от загрязнения отходами производства и потребления – 19954 млн. руб. В Волгоградской области всего затраты в 2005 году составили 2007 млн. руб., из них – затраты на охрану и рациональное использование водных ресурсов – 1348 млн. руб., охрану атмосферного воздуха – 417 млн. руб., охрану земли от загрязнения отходами производства и потребления – 220 млн. руб. (общие затраты в ЮФО в 2011 году составили 9727 млн. руб., а по статьям соответственно – 6238 млн. руб., 2127 млн. руб., 159 млн. руб.) [4].

Инвестиции в основной капитал, направленные на охрану окружающей среды и рациональное использование природных ресурсов за 1995-2011 гг. представлено на рис. 2.

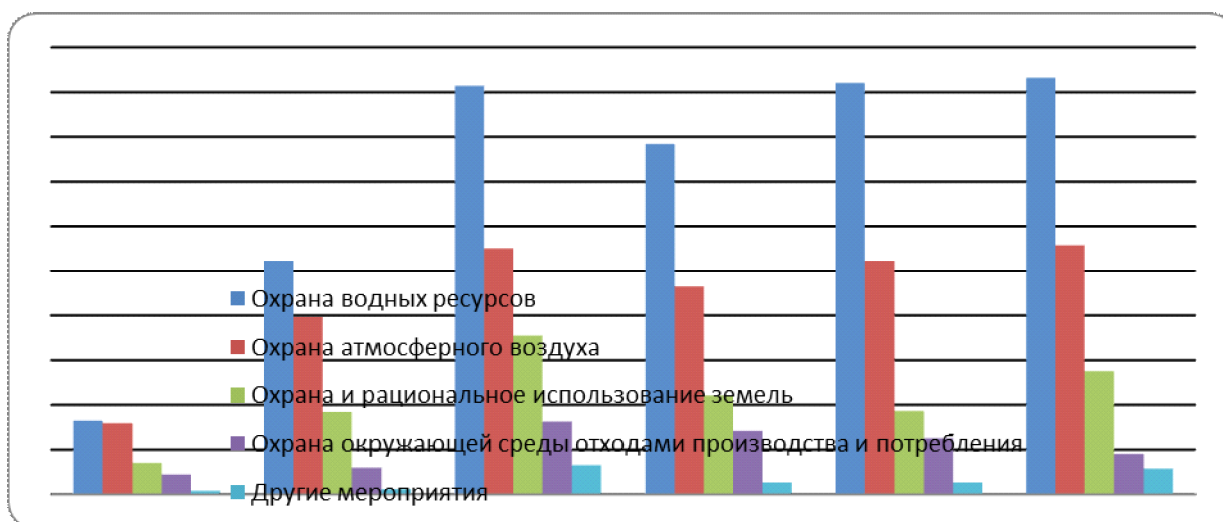


Рис. 2. Инвестиции в основной капитал, направленные на охрану окружающей среды и рациональное использование природных ресурсов за 2000-2011 гг., млн. руб.

Таблица 1
Поступление платежей за негативное воздействие
на окружающую среду в Волгоградской области за 2009, 2011 гг.

Наименование поступлений	Сумма, тыс. руб.	
	2009 год	2011 год
Всего поступлений,	246,4	293,0
в том числе в федеральный бюджет	49,4	58,6
в областной бюджет	98,5	117,2
в местный бюджет	98,5	117,2

Налоговые льготы должны предоставляться государственным и частным предприятиям и организациям, производящим природоохранное и экологическое оборудование, материалы, а также осуществляющим экологические услуги (строительство и реконструкция природоохранных объектов и т.д.).

Важно отметить, что внесение платы за загрязнение окружающей среды не освобождает субъектов хозяйственной и иной деятельности от выполнения мероприятий по охране окружающей среды и возмещения вреда окружающей среде. Плата за негативное воздействие на окружающую среду, оказываемое на территории субъекта Российской Федерации зачисляется в федеральный, региональный и местный бюджеты в следующем соотношении: 20% – в федеральный бюд-

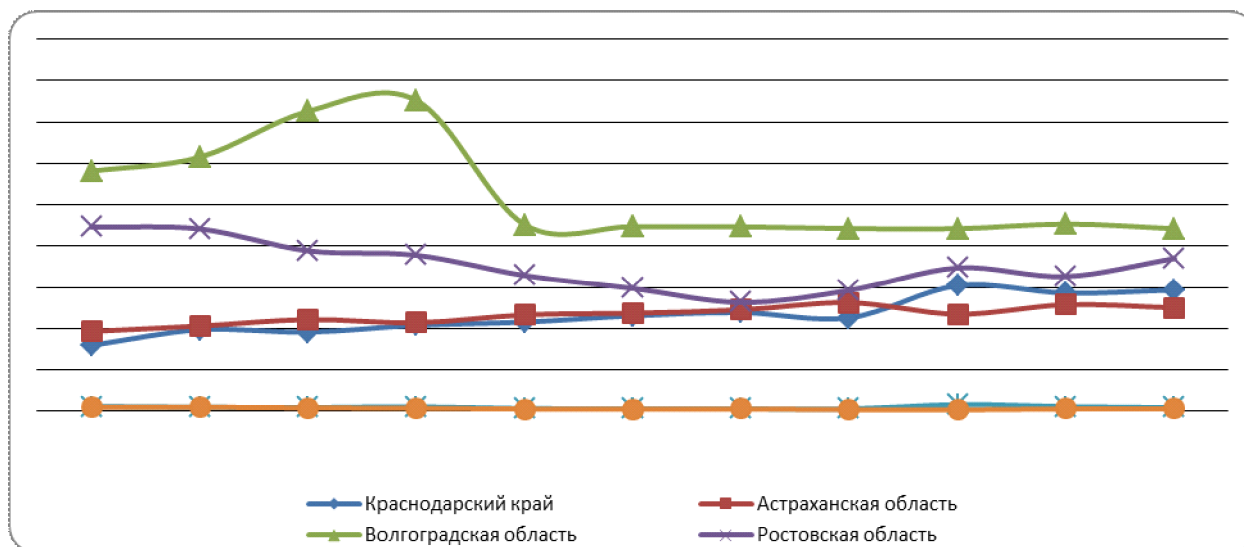


Рис. 3. Динамика объема не устранимых выбросов загрязняющих веществ, по субъектам ЮФО, тыс. т [4]
Объемы загрязняющих веществ по ЮФО и его субъектам представлены в таблице 3.

Таблица 2
Выбросы в атмосферу наиболее распространенных загрязняющих веществ в субъектах ЮФО в 2009, 2011 гг., тыс. т

Субъект ЮФО	2009год 2011 год						
	Твердые вещест-ва	Газообразные и жидкие вещества	Окись углерода	Углекис- лороды	Сернист-тый ангидрид	Окислы азота	Всего
Южный федеральный округ, в т.ч.	<u>96,2</u> 64,6	<u>763,7</u> 578,3	<u>253,7</u> 192,2	<u>233,3</u> 187,6	<u>137,3</u> 106,8	<u>128,9</u> 79,9	<u>860,0</u> 632,0
Краснодарский край	<u>11,4</u> 8,9	<u>135,2</u> 152,4	<u>47,2</u> 35,1	<u>61,2</u> 87,0	<u>5,0</u> 6,3	<u>17,9</u> 19,0	<u>146,6</u> 161,3
Астраханская область	<u>2,4</u> 2,2	<u>122,6</u> 129,4	<u>55,5</u> 58,5	<u>12,1</u> 16,9	<u>46,7</u> 47,2	<u>6,7</u> 5,3	<u>125,1</u> 131,5
Волгоградская область	<u>16,9</u> 13,4	<u>204,4</u> 164,8	<u>78,1</u> 75,4	<u>90,8</u> 52,6	<u>7,4</u> 6,8	<u>25,7</u> 26,2	<u>221,3</u> 178,2
Ростовская область	<u>31,3</u> 29,1	<u>153,9</u> 124,9	<u>24,9</u> 21,1	<u>25,8</u> 27,2	<u>67,1</u> 46,3	<u>34,9</u> 28,6	<u>185,2</u> 154,0
Республика Адыгея	<u>1,7</u> 0,9	<u>1,3</u> 3,4	<u>0,6</u> 0,9	<u>0,4</u> 2,0	<u>0,04</u> 0,1	<u>0,2</u> 0,3	<u>3,0</u> 4,2
Республика Калмыкия	<u>0,1</u> 0,1	<u>4,1</u> 3,5	<u>1,2</u> 1,2	<u>2,3</u> 1,7	<u>0,07</u> 0,1	<u>0,4</u> 0,4	<u>4,2</u> 3,6

жет; 40% – в бюджет области; 40% – в местный бюджет по месту нахождения источника, оказывающего негативное воздействие на окружающую среду. В Волгоградской области на 01.12.2011 г. в бюджеты всех уровней за негативное воздействие на окружающую среду перечислено 293 млн. руб. (прирост поступлений составил 18,9%) (таблица 1) [3]. Самые острые про-

блемы эколого-экономической безопасности связаны с определенной территорией, где и возникают экологические и экономические интересы. Экономической основой региональных эколого-экономических интересов является собственность на природные богатства, а экологической основой – целостность экосистем региона [2].

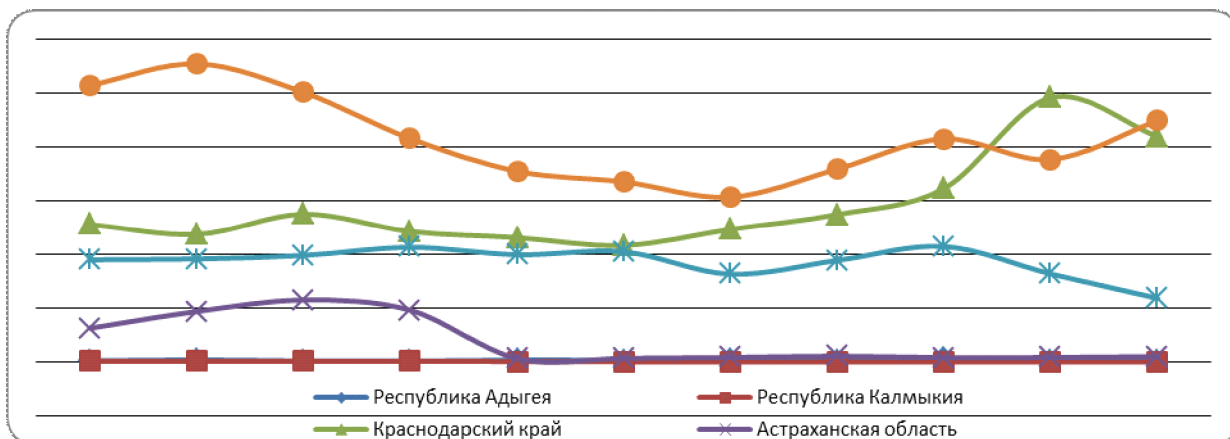


Рис. 4. Динамика объема сокращенных выбросов загрязняющих веществ по субъектам ЮФО за 2001-2011 гг., тыс. т

При формировании и совершенствовании механизма обеспечения безопасности необходимо опираться на согласование эколого-экономических интересов и разрешение противоречий между ними. Полные объемы не устранившихся и устранившихся вредных производственных выбросов, производимых в субъектах ЮФО, показаны на рис. 3, 4.

Объемы загрязняющих веществ по ЮФО и его субъектам представлены в таблице 3.

В динамике наблюдается сокращение выбросов наиболее распространенных загрязняющих веществ в атмосферу, следовательно, улучшается экологическая безопасность регионов, но снижаются платежи за выбросы.

С целью эффективного обеспечения безопасности во всех ее аспектах необходимо организационно сконцентрировать усилия разрозненных государственных и других органов, прямо или косвенно задействованных в обеспечении безопасности. В связи с этим очевидной становится необходимость создания в регионе единой вневедомственной организационной системы обеспечения ЭЭБР – службы (комитета) безопасности, в состав которой должны входить: органы управления безопасностью, органы контроля и наблюдения за состоянием окружающей природной среды (служба мониторинга), экологические службы предприятий.

Решение проблемы обеспечения безопасного устойчивого развития должно базироваться на использовании принципов системного подхода и на основе построения системы эколого-экономической безопасности. Технология использования программно-целевого метода управления предполагает разработку и утверждение стратегии эколого-экономической безопасности, придание ей нормативного характера в процессе принятия политических и хозяйственных решений, включение в механизм управления общественными процессами индикаторов, сигнализирующих о появлении угроз, эффективные меры по их отражению.

Для России, в которой в результате перестройки разрушена старая экономическая структура, представляется уникальная возможность построения новой экономической системы на основе экологических приоритетов через формирование системы эколого-экономической безопасности на уровне субъектов федерации.

* Статья подготовлена при финансовой поддержке РФФИ и Администрации Волгоградской области по проекту «Математическое моделирование обеспечения экологической безопасности с учетом трансграничного загрязнения окружающей среды» № 13-06-97075 р_Поволжье_а

Библиографический список

1. Рогачев, А.Ф. Моделирование эколого-экономических систем с использованием алгоритмов нечеткого вывода / А.Ф. Рогачев, В.А. Кузьмин // Известия Нижневолжского агроуниверситетского комплекса: наука и высшее профессиональное образование. – 2013. – № 1(29).
2. Скитер, Н.Н. Математическая модель регулирования вредных производственных выбросов для обеспечения эколого-экономической безопасности / Н.Н. Скитер, А.Ф. Рогачев, Т.В. Плещенко // Fundamental and applied sciences today, Vol. 2. – CreateSpace, 4900 LaCross Road, North Charleston, SC, USA 29406. – 2013.
3. Скитер, Н.Н. Моделирование экономических инструментов государственного регулирования экологических экстерналий // Известия Волгоградского государственного социально-педагогического университета. – 2012. – № 4.
4. Статистический ежегодник (Россия и СНГ) 2011 [Э/р]. – Р/д: [http:// www.statistika.ru](http://www.statistika.ru)

Bibliography

1. Rogachev, A.F. Modelirovanie ehkologo-ehkonomicheskikh sistem s ispoljzovaniem algoritmov nechetkogo vihvoda / A.F. Rogachev, V.A. Kuzjmin // Izvestiya Nizhnevolzhskogo agrouniversitetskogo kompleksa: nauka i vihsshee professionaljnoe obrazovanie. – 2013. – № 1(29).
2. Skiter, N.N. Matematicheskaya modelj regulirovaniya vrednihkh proizvodstvennihkh vihbrosov dlya obespecheniya ehkologo-ehkonomicheskoyj bezopasnosti / N.N. Skiter, A.F. Rogachev, T.V. Plethenko // Fundamental and applied sciences today, Vol. 2. – CreateSpace, 4900 LaCross Road, North Charleston, SC, USA 29406. – 2013.
3. Skiter, N.N. Modelirovanie ehkonomicheskikh instrumentov gosudarstvennogo regulirovaniya ehkologicheskikh ehksternalij // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo socialjno-pedagogicheskogo universiteta. – 2012. – № 4.
4. Statisticheskijj ezhegodnik (Rossiya i SNG) 2011 [Eh/r]. – R/d: [http:// www.statistika.ru](http://www.statistika.ru)

Статья поступила в редакцию 18.11.13

УДК 347.775

Shapkina L.N. CRITERIA AND INDICATORS' SYSTEM OF ASSESSMENT OF FOOD SECURITY OF THE COUNTRY IN THE CONCEPT OF PUBLIC REPRODUCTION. In the article basic thesis of the doctrine of food security in the Russian Federation, its strategic goals and the main tasks are described. The indicators' system of assessment of food security of the country is recited, and also the criteria of food security in the sphere of consumption, production, organization and management are characterized.

Key words: food security, food independence, indicators' system of food security, criteria of food security, indicators' system of food security as a category.

Л.Н. Шапкина, канд. эконом. наук, доц. каф. «Финансы, кредит и банковское дело» Волгоградского института экономики, социологии и права, г. Волгоград, E-mail: luba.1982@mail.ru

КРИТЕРИИ И СИСТЕМА ПОКАЗАТЕЛЕЙ ОЦЕНКИ ПРОДОВОЛЬСТВЕННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ СТРАНЫ В КОНЦЕПЦИИ ОБЩЕСТВЕННОГО ВОСПРОИЗВОДСТВА

В статье изложены основные положения доктрины продовольственной безопасности Российской Федерации, ее стратегические цели и основные задачи. Приведена система показателей для оценки продовольственной безопасности страны, а также охарактеризованы критерии продовольственной безопасности в сфере потребления, производства, организации и управления.

Ключевые слова: продовольственная безопасность, продовольственная независимость, система показателей продовольственной безопасности, критерии продовольственной безопасности, система показателей категории продовольственная безопасность.

Продовольственная безопасность – сложная и многоаспектная проблема, которая носит международный, национальный характер, затрагивая каждого человека, каждую социальную группу населения. Продовольственная безопасность является комплексным понятием, включающим, как минимум, три аспекта: количественный (степень реализации текущей потребности в продуктах сельскохозяйственного производства и пищевой промышленности), качественный (удовлетворение потребности в качественных и безопасных для здоровья продуктах питания), социально-экономический (рост доходов населения, обеспечивающих доступ всех групп населения к продовольствию на уровне воспроизводственного жизнеобеспечения).

Проблема продовольственной безопасности должна рассматриваться не только в узком смысле, как проблема агропромышленного сектора, но и в широком смысле, как макроэкономическая проблема, связанная с эффективностью общественного производства, уровнем и дифференциацией доходов населения, безработицей, финансовым кризисом и т.д. Продовольственная зависимость той или иной страны возникает, прежде всего, в результате низкой эффективности ее национального агропромышленного комплекса, но может наступить и при монокультурном экспорте, падении темпов экономического роста, обострении проблемы внешнего долга, при нестабильности курса национальной валюты, кризиса банковской системы.

Существуют особенности проявления продовольственной безопасности в экономической системе рынка. Продовольственное потребление в отличие от других товаров, имеет точку насыщения. Человек может поглощать только определенное, в пределах, прежде всего, физиологических границ, количество продовольствия. Полное потребление продовольствия в пределах страны также имеет верхний предел, куда включается некоторое количество продовольствия, которое потрачено впустую или испорчено прежде, чем оно могло бы быть использовано.

Полная потребность продовольствия в национальном, региональном масштабе следует из простого уравнения:

$$Req = Pop \times PFR \times Diet \times Eff, \quad (1)$$

где *Req* — полная потребность в продовольствии;

Pop — население;

PFR — средняя на душу населения физиологическая норма потребления;

Diet — диетический фактор;

Eff — эффективность продовольственной системы: пищевые калории, произведенные для потребления, разделенные на фактически использованные калории.

Количество продовольствия, потребляемого людьми, в значительной степени определяется экономическими факторами. Потребление продовольствия ограничено доходами населения. С повышением доходов люди имеют тенденцию потреблять большее количество продовольствия, изменяется состав продуктов, потребляемых в дневном рационе. Однако с ростом реального дохода населения потребление вторичных благ возрастает быстрее, чем благ первой необходимости. Основным показателем благосостояния страны является индекс Энгеля:

$$\mathcal{E} = (П/ПР) \times 100, \quad (2)$$

где *П* — денежные затраты на питание,

ПР — общая сумма потребительских расходов.

Чем ниже индекс Энгеля, т.е. чем ниже доля национального дохода, израсходованного на 5 продукты питания, тем выше уровень жизни в стране.

Специфической чертой спроса на сельскохозяйственную продукцию является его неэластичность по цене и по доходу, т.е. потребители приобретают основные виды продовольствия независимо от роста или снижения цен на них практически в неизменных объемах. Посчитано, что в среднем коэффициент эластичности сельскохозяйственной продукции составляет 0,20-0,25 [1].

Коэффициент эластичности по доходу сильно различается для различных продуктов питания. По фруктовым сокам, свежим овощам, йогурту — приближается к единице. По некоторым высокоэнергетическим продуктам, таким как хлеб, картофель, сахар, молоко — эластичность приближается к нулю.

Все эти специфические особенности потребления продуктов питания должны учитываться при разработке механизмов обеспечения продовольственной безопасности.

Исходя из того, что основой обеспечения продовольственной безопасности является внутреннее производство, можно представить объем сельскохозяйственной продукции (*V*) как функцию от затрат ряда факторов (земли — *Z*, капитала — *K* (инвестиции в основные производственные фонды), труда — *L*, научно-технического прогресса — *E*, предпринимательской деятельности — *A*):

$$V = F(Z, K, L, E, A) \quad (3)$$

При этом учитываются как общие черты, так и особенности сельского хозяйства, в котором главным средством производства является земля, и экономический процесс воспроизводства сочетается с естественным ростом растений и животных, то есть имеет биологический характер. Учитываются также такие особенности сельского хозяйства, как сезонность производства, высокая зависимость от природно-климатических условий, использование для индивидуального воспроизводства в хозяйствах большей части продукта (кормов, семян и др.), чем в промышленности, развитие мобильных производственных процессов и связанная с этим большая доля транспортных и энергетических средств в составе основных фондов, необходимость более высокой энерговооруженности труда в интенсивном сельском хозяйстве, переведенном на индустриальную основу, по сравнению с промышленностью [1].

Проблема продовольственной безопасности на рынке тесно связана с технологиями производства продовольствия, наличием информации о безопасности продукта. С точки зрения экономической теории благосостояния проблема безопасности и качества продуктов питания относится к зонам «провалов» продовольственного рынка, а, следовательно, их обеспечение — к числу общественных благ, предоставляемых государством. Из-за асимметричности информации продукты питания с повышенным риском для здоровья вытесняют безопасное продовольствие.

Проблема безопасности и качества продовольствия относится к числу специфических черт функционирования аграрного рынка, обуславливающих его равновесие в парето-неэффективном состоянии. Это, в свою очередь, является экономической основой необходимости государственной политики вмешательства в аграрную сферу и возможности перераспределения финансовых ресурсов общества на ее развитие.

Оценка состояния продовольственной безопасности исходит из объективных критериев и методов ее количественного измерения на международном, внутриэкономическом (на уровне страны) уровнях, а также на уровне региона, социальной группы населения. Существуют различные системы базовых крите-

риев продовольственной безопасности. Так, на международном уровне ее оценка производится по двум критериям: 1) объемы переходящих до следующего урожая мировых зерновых запасов; 2) уровень мирового производства зерна в среднем на душу населения.

Доктрина продовольственной безопасности Российской Федерации представляет собой совокупность официальных взглядов на цели, задачи, принципы, основные направления и механизмы государственной политики по обеспечению продовольственной безопасности страны [2].

Доктрина развивает и конкретизирует содержание принятых ранее документов по этой проблеме, сама является основой для разработки и нормативных актов, концепций и программ в сфере обеспечения продовольственной безопасности Российской Федерации, развития агропромышленного комплекса страны и его базовой отрасли – сельского хозяйства.

Согласно данному документу, стратегическая цель продовольственной безопасности страны – надежное обеспечение населения сельскохозяйственной продукцией, сырьем и продовольствием. Гарантией ее достижения является стабильность преимущественно внутренних источников продовольственных и сырьевых ресурсов, наличие необходимых резервных фондов. Основными задачами при этом, независимо от изменений внешних и внутренних условий, следует считать:

- обеспечение населения основными видами продовольствия отечественного производства;
- государственную гарантию высокого качества и безопасности потребляемых продуктов питания;
- предотвращение внутренних и внешних угроз нарушения продовольственной безопасности.

Продовольственная безопасность Российской Федерации предполагает постоянную готовность государства к предотвращению нарушения системы обеспечения граждан продуктами питания при стихийных бедствиях и других чрезвычайных ситуациях, для чего необходимо иметь ввиду стратегический запас продовольствия в государственном резерве и надежную систему его распределения. Поэтому в качестве обязательного требования данной системы выступает продовольственная независимость.

Прежде чем перейти к изложению последующих разделов, целесообразно дать пояснение некоторых терминов и определений, принятых в доктрине.

Продовольственная безопасность Российской Федерации – состояние экономики страны, при котором обеспечивается ее продовольственная независимость, гарантируется физическая и экономическая доступность населения к качественным продуктам питания в соответствии с физиологическими нормами.

Продовольственная независимость Российской Федерации – состояние экономики страны, при котором в случае прекращения ввоза на территорию Российской Федерации пищевых продуктов не возникает продовольственный кризис, а производство жизненно важных пищевых продуктов за год составляет не менее 80% годовой потребности населения в них в соответствии с физиологическими нормами питания.

Физическая доступность продовольствия – гарантированное государством наличие продуктов питания на всей территории страны и в каждый момент времени в объемах и ассортименте, удовлетворяющих и соответствующих платежеспособному спросу населения [3].

Экономическая доступность продовольствия – уровень покупательной способности населения при существующих структуре потребления, системе цен, уровне доходов, социальных пособий и льгот, который обеспечивает возможность приобретения населением основных видов продовольствия в соответствии с рекомендуемыми нормами питания.

В развитых государствах используют, как правило, два основных подхода к обеспечению продовольственной безопасности: во-первых, приоритет поддержки сельхозтоваропроизводителей и гарантированное максимальное самообеспечение всеми основными видами продовольствия; во-вторых, равная поддержка как сельхозтоваропроизводителей, так и потребителей продовольствия. Считаем целесообразным применять у нас оба варианта поддержки: и потребителей, и товаропроизводителей.

Согласно Доктрины продовольственной безопасности Российской Федерации **Система показателей** для оценки обеспечения продовольственной безопасности включает:

- уровень производства сельскохозяйственной продукции, сырья и продовольствия на душу населения;

- уровень потребления основных видов продовольствия на душу населения;

- потребление продуктов питания по отдельным группам населения;

- фактическое и нормативное содержание питательных веществ в пищевом рационе населения;

- норма потребления питательных веществ на уровне прожиточного минимума; содержание в продуктах питания вредных для здоровья веществ;

- удельный вес импорта основных продуктов питания в товарных ресурсах;

- удельный вес экспорта отдельных видов сельскохозяйственной продукции и продовольствия в объеме их производства;

- удельный вес забракованного импортного и отечественного продовольствия;

- размеры государственного резерва в части продовольствия для оказания государственной поддержки отраслям АПК, организациям, субъектам Российской Федерации в случае возникновения диспропорций между спросом и предложением на внутреннем рынке;

- удельный вес импортной сельскохозяйственной техники, оборудования, средств защиты растений на отечественном рынке;

- индикативные цены на основные виды сельскохозяйственной продукции [2].

В основу доктрины также положены следующие **критерии продовольственной безопасности: в сфере потребления, в сфере производства, в сфере организации и управления.**

В сфере потребления:

- уровень удовлетворения физиологической потребности в питательных веществах и обменной энергии основных видов продовольствия;

- соответствие качества продуктов питания требованиям технических регламентов (критерий безопасности питания);

- энергетический критерий, оцениваемый по трем уровням – оптимальному (2500-3500 ккал/чел. в сутки), недостаточному (1500 – 2500 ккал/чел. в сутки), критическому (менее 1500 ккал/чел. в сутки);

- компонентный критерий;

- уровни физической и экономической доступности продовольствия для различных категорий населения;

- уровень агфляции;

- уровень социальной поддержки малообеспеченных слоев населения;

- пороговые значения продовольственной безопасности.

Доля отечественного сельскохозяйственного сырья и продовольствия в общем объеме продаж на рынке должна составлять не менее: зерна и картофеля – 95%, сахара – 80, растительного масла – 80, мяса и мясопродуктов – 85, молока и молокопродуктов (в пересчете на молоко) – 90, рыбы и рыбопродуктов – 80%.

При определении этих пороговых значений учтены, прежде всего, следующие факторы: во-первых, необходимость обеспечения рациональных норм потребления пищевых продуктов; во-вторых, влияние импорта на ценовую устойчивость агропродовольственного рынка. Известно, что если доля импорта продовольственных товаров превышает пороговую величину в 20-25%, то он служит уже не дополнением к внутреннему агропромышленному производству, а существенно подавляет его и приводит к сужению его развития, а потенциально – к спаду производства; в-третьих, наши возможности с учетом природно-климатического потенциала производить конкурентоспособную продукцию [4].

Кроме того, учитывались общепризнанные показатели ФАО граничной доли импорта продовольственных ресурсов примерно в 17%. США и ЕС исходят из необходимости обеспечения 100% независимости. Даже Япония где на 1 человека приходится в 100 раз меньше пашни на 1 человека, чем в США и России, обеспечивает население собственным рисом на 100%, а остальными видами продукции на 45 %, и это несмотря на то, что затраты на производство риса в 7 раз выше, чем в других рисопроизводящих государствах, но при этом экономическая доступность риса для населения обеспечивается за счет 87%-го уровня поддержки аграрных цен.

По нашему мнению, система критериев продовольственной безопасности в сфере потребления может быть выражена в абсолютных и относительных показателях, изложенных в таблице 1.

Таблица 1

Показатели системы критериев продовольственной безопасности в сфере потребления

Уровень потребления продовольствия	
Абсолютный показатель	Относительный показатель
Фактическое потребление основных продуктов в динамике	Отношение фактического потребления продуктов питания к продовольственной корзине и рекомендуемым нормам потребления
Калорийность пищевого рациона и его структура	Отношение калорийности пищевого рациона и его структуры к рациональной
Питательность пищевого рациона	Отношение питательности пищевого рациона к питательности прожиточного минимума и рациональных норм питания
Фактическое содержание вредных элементов	Коэффициент рациональности структуры потребления по калорийности
Фактическое потребление импортных продуктов питания	Коэффициент рациональности структуры потребления по калорийности
	Коэффициент рациональности структуры потребления по белкам
	Интегральный коэффициент рациональности структуры потребления
	Коэффициент обеспеченности белками животного происхождения
	Отношение фактического содержания вредных веществ к допустимому
	Удельный вес импортных продуктов в общем потреблении продуктов питания

В сфере производства: уровни продовольственной независимости; производства основных видов сельхозпродукции и продовольствия, бюджетной поддержки сельхозтоваропроизводителей.

Подсистема производства – это агропромышленное производство. Уровень и темпы развития его отраслей, возможность обеспечения их расширенного воспроизводства определяют продовольственные ресурсы страны и возможность ее самообеспечения продовольствием. Продовольственное самообеспечение предполагает удовлетворение основной части потребности в продуктах питания за счет отечественного производства и исходит из того, что рост производства отечественного АПК стимулирует развитие многих других отраслей экономики.

Система критериев продовольственной безопасности в сфере производства также может быть выражена в абсолютных и относительных показателях, изложенных в таблице 2.

Социально-экономическая эффективность самообеспечения выражается степенью удовлетворения потребностей населения в продуктах питания как по отдельным продуктам, так и по всему набору. Для этого используется среднее отклонение уровня фактического потребления от нормативного.

В сфере организации и управления:

- обеспечение необходимого уровня резервирования основных видов продовольствия, семян, концентрированных кормов, финансовых, а также земельных ресурсов;
- устойчивость агропродовольственного рынка по его основным продуктовым сегментам на основе балансов спроса и предложения.

Система критериев продовольственной безопасности в сфере организации и управления – это совокупность источни-

ков поступления продовольствия и направления его использования. Она характеризуется уровнем физической и экономической доступности продовольствия для различных категорий населения, состоянием продовольственного рынка, размерами государственных продовольственных резервов.

Физическая доступность продовольствия предполагает бесперебойное его поступление в места потребления в соответствующих платежеспособному спросу объемах и ассортименте. Она характеризуется соотношением количества продовольствия и его ассортиментом в торговой сети и на продовольственных рынках с востребуемым населением.

Экономическая доступность – возможность различных слоев населения приобретать необходимые продукты питания путем их покупки, а также за счет средств, выделенных государством для оплаты поставок продовольствия спецпотребителям [5].

По нашему мнению, система критериев продовольственной безопасности в сфере организации и управления может быть выражена в абсолютных и относительных показателях, изложенных в таблице 3.

Продовольственное обеспечение предполагает постоянную готовность государства и общества к предотвращению и ликвидации нарушений системы обеспечения страны и регионов продуктами питания, вызываемых стихийными бедствиями и другими чрезвычайными ситуациями. Для этого необходимо создавать постоянно возобновляемые стратегические и оперативные запасы и системы их распределения. Размеры оперативных и федеральных и региональных продовольственных резервов определяют исходя из необходимости поддержания баланса спроса и предложения, конъюнктуры цен на рынке продоволь-

Таблица 2

Показатели системы критериев продовольственной безопасности в сфере производства

Уровень самообеспечения продовольствием	
Абсолютный показатель	Относительный показатель
Объем собственного производства сельскохозяйственной продукции (за вычетом производственного потребления и нормативных потерь) в расчете на душу населения	Отношение объема собственного производства сельскохозяйственной продукции (за вычетом производственного потребления и нормативных потерь) к обоснованной норме его потребления
	Индекс локализации – как отношение производства сельскохозяйственной продукции к производству всей сельскохозяйственной продукции в этом же регионе
	Коэффициент душевого производства – как отношение производства сельхозпродукции в расчете на душу населения в регионе к аналогичной величине в среднем по стране
	Коэффициент обеспеченности продовольствием по калорийности за счет отечественного производства
	Коэффициент обеспеченности продовольствием по содержанию белков за счет отечественного производства
	Интегральный коэффициент

Таблица 3

Показатели системы критериев продовольственной безопасности в сфере организации и управления

Уровень физической доступности	
Абсолютный показатель	Относительный показатель
Объем и ассортимент продовольствия, поступающего в места потребления	Отношение объема производства продовольствия и его ассортимента к потребности населения
Уровень экономической доступности	
Объем и структура приобретения продовольствия разными категориями населения	Отношение объема приобретенного продовольствия и его структуры к нормативным
Объем импортного продовольствия	Удельный вес импорта в общих ресурсах продовольствия
Объем продовольствия на экспорт	Удельный вес экспорта в общих ресурсах продовольствия
Величина государственных продовольственных фондов и резервов	Отношение величины государственных продовольственных фондов и резервов к нормативным
Объем продовольствия для государственных потребителей	Отношение объема продовольствия для государственных потребителей к нормативному

ствия. Достаточность стратегических продовольственных резервов государства – это возможность снабжения населения продовольствием в размерах потребительской корзины в случаях чрезвычайных ситуаций.

Таким образом, систематизация критериев уровня продовольственного обеспечения позволяет повысить точность и достоверность оценки системы в целом и ее подсистем и принимать управленческие решения по проблеме обеспечения населения продовольствием на уровне страны и ее регионов.

Библиографический список

1. Атаманов, Г.А. О необходимости новых подходов к исследованию феномена экономической безопасности / Г.А. Атаманов, А.Ф. Рогачев // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. – СПб., 2012.
2. Сёмин, А.Н. Продовольственная безопасность региона: факторы генерации и механизм обеспечения // Экономика сельскохозяйственных и перерабатывающих предприятий. – 2010. – № 5.
3. Политика здорового питания: Федеральный и региональный уровни. – Новосибирск, 2012.
4. Румянцева, Е.Е. Пути достижения продовольственной безопасности Союзного государства и СНГ. – Минск, 2010.
5. Указ Президента Российской Федерации от 30 января 2010 г. № 120 «Об утверждении доктрины продовольственной безопасности Российской Федерации»

Bibliography

1. Atamanov, G.A. O neobkhodimosti novihkh podkhodov k issledovaniyu fenomena ehkonomicheskoy bezopasnosti / G.A. Atamanov, A.F. Rogachev // Nauchno-tehnicheskie vedomosti Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo politehnicheskogo universiteta. – SPb., 2012.
2. Syomin, A.N. Prodovoljstvennaya bezopasnostj regiona: faktorih generacii i mekhanizm obespecheniya // Ehkonomika seljskokhozyajstvennikh i pererabatihvayuthikh predpriyatij. – 2010. – № 5.
3. Politika zdorovogo pitaniya: Federaljnihiy i regionaljnihiy urovni. – Novosibirsk, 2012.
4. Rumyanceva, E.E. Puti dostizheniya prodovoljstvennoj bezopasnosti Soyuznogo gosudarstva i SNG. – Minsk, 2010.
5. Ukaz Prezidenta Rossijskoy Federacii ot 30 yanvarya 2010 g. № 120 «Ob utverzhdenii doktrinih prodovoljstvennoj bezopasnosti Rossijskoy Federacii»

Статья поступила в редакцию 14.01.14

Раздел 12

ИЗ ОПЫТА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Редактор раздела:

НАДЕЖДА АНАТОЛЬЕВНА КУЛИКОВА – кандидат филологических наук, доцент Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)

Miron N.I. TEACHING ABOUT APHORISMS EXAMINATION SESSION. The article deals with the delivery of student examinations in high school. Attention is paid to teaching respect for ethics and deontology examiners.

Key words: high school, exams, students, examiners.

Н.И. Мирон, проф. Горно-Алтайского гос. университета, г. Горно-Алтайск, E-mail: mnko@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АФОРИЗМЫ ОБ ЭКЗАМЕНАЦИОННОЙ СЕССИИ

В статье рассматриваются вопросы сдачи студентами экзаменационной сессии в высшей школе. Уделено внимание соблюдению педагогической этики и деонтологии экзаменаторами.

Ключевые слова: высшая школа, экзаменационная сессия, студенты, экзаменаторы.

Знания цветут в саду учения.

Н.И. Мирон

Обучение в высшей школе – интенсивный интеллектуальный труд по освоению избранной профессии. Особенно напряжённой бывает экзаменационная сессия, которую сдают студенты в конце каждого семестра. Сдача экзаменов – дело ответственное, так как от их результата зависит: быть или не быть стипендии. А стипендия для студента – то же, что зарплата для служащего. Вот почему каждый студент стремится заработать стипендию. Да и родителям приятно, когда их сын или дочь хорошо учатся. Что же касается преподавателей, то они всегда рады успехам своих учеников. Из представленных афоризмов можно узнать о сессии много интересного, полезного и поучительного.

Подготовка к экзамену

- В учебном процессе, как и вообще в жизни, есть время сева и время жатвы.
- Экзаменационная сессия – это страдная пора в высшей школе, во время которой студенты и преподаватели пожинают плоды совместной творческой деятельности.
- Успех на экзаменах куётся в учебном процессе.
- В учёбе, как на велосипеде: или едешь, или падаешь. Стоять противопоказано.
- Кто в учении остановился – назад попятился.
- Кто не плывёт вперёд, того течение относит назад. Так и в учёбе.
- Один час учёбы сегодня дороже двух часов завтра.
- Учёба и знание – это две чаши весов: чем выше одна, тем ниже другая.
- Тот, кто много учится, многому научится.
- Чем больше учишь, тем больше знаешь.
- Для того чтобы много знать, нужно много читать и много думать, читая.
- Интеллектуальный хлеб студента – гранит науки.
- Нет таких трудных учебных барьеров, которых бы студент не преодолел.
- Nil studentibus arduum est. Для студентов нет ничего недоступного.

- Студент может всё, если только захочет.
 - Studens! Si vis victoriam, bene examinem para. Студент! Хочешь победить, хорошо готовься к экзамену.
 - Студенты умеют грызть гранит науки в любых условиях и в любом положении, особенно накануне сдачи зачётов и экзаменов.
 - Совет студентам, ориентирующимся на сдачу экзаменационной сессии, что называется, «штурмом»: лучше учить чаще и понемногу, чем реже и помногу...
 - Знания следует обретать малыми дозами – по чайной ложке, но обязательно ежедневно.
 - Nulla dies sine scientiarum. Ни дня без знаний.
 - Положительный психологический настрой студента на сдачу экзамена – половина успеха.
 - Для многих студентов экзамен – праздник, на котором предоставляется возможность блеснуть знаниями.
 - Если твёрдо верите в удачу на экзамене, – она вас не покинет.
 - Студент должен верить в экзаменационный успех. У него нет иного выбора.
 - Экзамены всегда кажутся нам трудными, пока не будут сданы.
 - Каждый студент по-своему готовится к экзаменационной сессии.
 - Студенты прекрасно знают, что экзамен придётся сдавать всем вместе и каждому в отдельности.
 - Наблюдение старого профессора: некоторые студенты ещё задолго до экзамена здороваются с будущим экзаменатором почему-то по-японски, а после сдачи – как обычно...
 - Крепкий предэкзаменационный сон – залог спокойного и уверенного ответа на билет, если...
 - Bene sit tibi! – Традиционное пожелание студентов друг другу перед экзаменом.
- Экзамен и педагогическая этика**
- Экзамен – это дуэль умов, определяющая победителя и «побеждённого». Tertium non datur. Третьего не дано.
 - Что будет сказано на экзамене, не знает заранее никто: ни экзаменуемый, ни экзаменатор.

Некоторые советы юным коллегам, как лучше сдать экзамен.

1. Войдя в аудиторию, поздоровайтесь с экзаменатором и улыбнитесь. Уже этим вы снимете эмоциональное напряжение и произведёте на своего учителя хорошее впечатление.

2. Спокойно и внимательно прочтите билет и составьте письменный план ответа.

2. Экзаменационный ответ должен звучать чётко и убедительно, даже если вы что-то не знаете. Постарайтесь продемонстрировать всё, на что вы способны.

3. Не читайте ответ с листа – это производит на экзаменатора не лучшее впечатление.

4. На какой бы вопрос вы ни отвечали, никогда не говорите: «Не знаю». Иначе две шайбы – в ваших воротах.

5. Если ответ почему-то не получается, не волнуйтесь, начните с того, что знаете... Главное – начать отвечать. Каждое слово есть ответ.

6. Знайте, что любой ответ на билет предпочтительнее молчания. In examine silentium non est aurum. Молчание на экзамене – не золото.

7. На экзамене лучше сказать лишнее, чем не сказать самого необходимого и важного.

8. Во время сдачи экзамена сделайте всё от вас зависящее, чтобы ответ оказался как можно лучшим.

• На экзамене удел студента – говорить, удел экзаменатора – слушать.

• Умение принимать экзамен – педагогический талант в действии.

• Приём экзамена – это искусство педагогического диалога в ореоле психологии.

• Вузовский экзамен должен быть интересной беседой двух профессионалов, а не просто ответом на билет.

• Успех на экзамене зависит не только от объёма знаний, но и от умения отвечать на основные и дополнительные вопросы, логично и убедительно излагать свои мысли. Какова мысль – таково и слово.

• Examen habit deliberationem. Экзамен требует размышления.

• Закалённые в экзаменационных сессиях студенты-старшекурсники, как правило, начинают ответ на билет, *animo deliberato* (хорошо подумав).

• Хотите хорошо сдать экзамен? Не говорите лишнего, взвешивайте каждое слово.

• Отвечающего студента нужно не только слушать, но и слышать.

• Замечательно, когда мысли студента и экзаменатора совпадают.

• Истинная студенческая мудрость отличается яркой логичностью и лаконичностью.

• Правильный ответ студента на экзамене – бальзам для души экзаменатора.

• На экзамене студенту нужно предоставить возможность свободно ответить на билет – заработать положительную оценку. И только после этого задавать дополнительные вопросы, если в этом есть необходимость. Такой приём положительно влияет на результат сдачи экзамена.

• Нет большей бестактности со стороны экзаменатора, чем вклиниваться в ответ студента с дополнительными вопросами.

• Перебивать отвечающего на билет студента, вмешиваться в динамику его мышления, не давать ему до конца продемонстрировать свои знания, антипедагогично.

• Педагогически дополнительный экзаменационный вопрос должен быть наводящим, содержать элементы ответа. Тогда и интерпретация его будет соответствующей.

• Экзамен на то и экзамен, чтобы на каждый вопрос был получен правильный ответ.

• Каков вопрос экзаменатора, таков и ответ студента.

• Коллеги! Удивите студента вопросом, и он удивит вас ответом.

• Упрёк студента в адрес экзаменатора: «Учитель! Не задавайте, пожалуйста, завуалированных вопросов, и я не буду отвечать Вам невпопад».

• Дополнительный экзаменационный вопрос всегда труднее, чем ответ на него, так как это связано с эмоциональным напряжением экзаменуемого.

• Если у студента нет никакого ответа на заданный вопрос, – значит, что он неудачно или неправильно поставлен.

• На неправильный вопрос невозможно дать правильный ответ.

• Любой экзаменационный вопрос имеет решение. Однако трудность заключается в том, чтобы его найти.

• Во время ответа студент-оптимист обычно смотрит экзаменатору в глаза, студент-пессимист – преимущественно на вопросы в билете...

• Слушая ответ студента, мы обычно смотрим ему в глаза, порой забывая заглянуть в его внутренний мир. А ведь за каждой отметкой в зачётной книжке – Человек со своими проблемами и собственной судьбой.

• Никакой самый современный компьютер не сможет точно разобраться, что же творится в глубине души сдающего экзамен будущего коллеги.

• Приём экзамена по тестам исключает реализацию знаменитого сократовского: «Заговори, чтобы я тебя увидел». Отсутствует и воспитательная роль экзамена, поскольку вербального общения между экзаменатором и студентом почти нет... У занятого интерпретацией тестов студента душа на замке. Возможно, это устраивает преподавателей-интровертов, но экстравертов – вряд ли... Им нужен творческий диалог, подлинно педагогическое общение.

• В поиске ответа на экзаменационный тест возможно случайное попадание в цель. А если случайно задеть не ту клавишу, что будет? – Случайный промах и незаслуженно низкий балл...

• Уважаемые коллеги! Как бы на экзамене студент ни отвечал, никогда не говорите ему: «Вы ничего не знаете!». Ведь он переживает не столько за стипендию, сколько за свою репутацию, свою значительность.

• Экзаменатор, позволяющий себе сказать студенту: «Никогда из вас...», должен задуматься: своим ли делом он занимается?..

• Есть экзаменаторы, которые так и ждут, когда экзаменуемый ошибётся. Злорадство по поводу ошибки ученика не делает чести учителю.

• Молчание на экзамене. Иногда молчание лучше слов, но разве сдать экзамен с его помощью?

• На экзамене даже слабый ответ – лучше молчания.

• Если на экзамене студент молчит, то это ещё не значит, что ему нечего сказать.

• Молчание студента на экзамене – это тоже ответ, требующий от преподавателя толерантности, мудрой интерпретации и педагогического такта (!).

• У всякого экзамена своё неповторимое, порой загадочное, молчание.

• К молчанию студента на экзамене следует относиться предельно тактично, так как оно (молчание) может оказаться симптомом плохого самочувствия или заболевания. *Memento, collegae!* Помните, коллеги!

• Искусство принимать экзамен – это знать, на что надо и на что не надо обращать внимание.

• Нет двух одинаковых студентов. Каждый человек имеет свои личные, неповторимые особенности физического, физиологического и психологического характера. Поэтому к интеллектуальному замку сдающего экзамен студента нужно подобрать индивидуальный дидактический ключ.

• Для того чтобы правильно понимать поведение студента на экзамене, экзаменатору нужно проявить педагогический такт и профессиональную мудрость.

• Плохо, если экзаменатор не понимает молчания студента. Ведь любое молчание на экзамене что-то да значит.

• Истинный экзаменатор волнуется и переживает не меньше чем студент, сдающий ему экзамен.

• Студент на экзамене не только отвечает на билет, но и говорит о себе на языке физиогномики. Исходя из этого, экзаменатору нужно не просто «слышать», но ещё и «видеть» своего визави (!).

• Молодые коллеги! Научитесь наблюдать и слушать – и вы сможете правильно понять того студента, который на экзамене не проронил ни одного слова. Профессиональная мудрость и опыт учат снисхождению и великодушию. Педантизм в подобных случаях – нонсенс.

• Организм студентов, как и всех людей, подчинён биологическим ритмам – периодичности подъёмов и спадов настроения и общего тонуса организма. Однако некоторые экзаменаторы не учитывают или игнорируют этот физиологический феномен и допускают ошибки в оценке уровня знаний своих учеников.

- За каждый зачёт, за каждый экзамен студент платит дорогую физиологическую цену – здоровьем!
- Каждый экзамен оставляет в душе студента свой, не всегда самый лучший, след.
- Педагогическая улыбка для сдающего экзамен студента – что лекарство для пациента.
- Улыбка экзаменатора – луч доброй надежды в адрес экзаменуемого.
- Эмпатия – одна из констант педагогического искусства.
- Экзамен без педагогической этики и профессиональной деонтологии лишён восхищения от диалога между учителем и учеником.
- Лучшим руководством в действиях экзаменатора является **золотое правило педагогической этики: «Относитесь к студентам так, как бы вы хотели, чтобы студенты относились к вам»**
- Для некоторых преподавателей самое большое удовольствие – это приём экзамена. Ещё бы! Задавать вопросы намного легче, чем на них отвечать. Спросить умеют, а вот научить...
- Преимущество экзаменатора над экзаменуемым студентом в том, что он восседает на той стороне стола, на которой только слушают ответы и задают вопросы.
- Легко быть «великим» экзаменатором, задавая вопросы...
- Согласитесь, что не каждый преподаватель сдал бы экзамен студенту.
- Преподавателю, увлекающемуся нагнетанием экзаменационных стрессов, стоит задуматься, своим ли делом он занимается...
- Как экзаменатор ведёт себя по отношению к экзаменуемому студенту, – таков он есть. Таким и останется...
- Collegae magistri! Cum studentibus nil nisi bene. Коллеги преподаватели! Со студентами кроме хорошего – ничего.
- Видели бы вы, какие отрицательные эмоции вызывает у студентов «просмотр» экзаменатором зачётной книжки перед тем, как ставить свою отметку...
- Умение правильно и объективно оценить знания студента на экзамене – аспекты педагогической этики. И здесь пальма первенства должна быть отдана справедливости. Для этого экзаменатору нужно быть внимательным, тактичным и интеллигентным. Справедливость – категория нравственная.
- Справедливость должна доминировать во всех педагогических действиях: всегда, везде и во всём. Tu cole justitiam, magister! Будь справедлив, учитель!
- Справедливость или несправедливость экзаменатора – педагогическое зеркало, в котором точно отражён его нравственный лик...
- Часто ли мы, педагоги, благодарим студентов и пожимаем им руку за блестящие ответы на экзаменах? О нет, далеко не часто. Гораздо реже, чем следовало бы.
- Высказать благодарность студенту приходит в голову, увы, не каждому экзаменатору... А ведь похвала оказывает на студентов чудотворное действие.
- Omnes studentes sese laudari optant. Все студенты жаждут похвалы.
- Regina examinis victoria. Царица экзамена – победа.
- Omnia vincunt artes. Всё побеждают знания.
- Что всего приятнее на экзаменах? – Ставить студентам пятёрки.
- Красиво сияют глаза студента, когда экзаменатор, не спеша, каллиграфически выводит в его зачётной книжке заслуженное **«Отлично»**.

Библиографический список

1. МIRON, Н.И. Педагогические афоризмы о студентах и преподавателях // Актуальные проблемы ветеринарии: материалы Международной науч. конф. – Барнаул, 1995.
2. МIRON, Н.И. Афоризмы о педагогике и хирургии // Кан-Алтай. – 1998. – № 1.
3. МIRON, Н.И. Лаконично о школе, абитуриентах и студентах // Мир науки, культуры, образования. – 2004. – № 15/16.
4. Афоризмы о стипендиях, экзаменах и каникулах студентов. – Горно-Алтайск, 2008.
5. МIRON, Н.И. Вузский экзамен и педагогическая этика // Проблемы и перспективы развития современной науки: сб. научных трудов. – № 1. – Томск, 2009. – Т. 2.
6. МIRON, Н.И. Педагогические афоризмы о студентах // Современный мир, природа и человек: сб. научных трудов. – Томск. – 2009. – № 3. – Вып. 1.
7. МIRON, Н.И. Афоризмы об образовании // Фундаментальные науки и практика: сб. научных трудов 1-й Международной телеконференции «Фундаментальные медико-биологические науки и практическое здравоохранение». – Томск, 2010.
8. МIRON, Н.И. Афоризмы о студентах // Фундаментальные науки и практика: сб. научных трудов. – Томск. – 2010. – № 3. – Т. 1.
9. МIRON, Н.И. Из афоризмов Н.И. МIRONА // К 50-летию факультета ветеринарной медицины, 100-летию со дня рождения д-ра биол. наук, проф. И.С. Ржаницыной: материалы научно-практич. конф. – Барнаул, 2012.
10. МIRON, Н.И. Золотые педагогические афоризмы // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 1.
11. МIRON, Н.И. Из опыта преподавания ветеринарной хирургии // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 3.

- Нет в мире прекраснее птицы, чем журавль в очертании слова «Отлично» в зачётной книжке студента.
- Разница между реальной пятёркой в зачётной книжке студента и виртуальной пятёркой в уме экзаменатора – колоссальная.
- Студенту на экзамене нужна не синица в руке – тройка, а журавль в зачётной книжке – пятёрка.
- Самые приятные слова на экзамене: для студента – **«Отлично, коллега!»**, для преподавателя – **«Спасибо, учитель!»**.
- «Спасибо, учитель!» – приходится слышать не часто, но это дорогого стоит.
- У каждой экзаменационной сессии своя динамика: один экзамен вытесняется другим.
- Экзаменационная сессия идёт своим чередом: кто не поспевает, становится аутсайдером.
- Декан факультета студентам перед сдачей последнего экзамена: «Держитесь, друзья мои, до берега каникул – рукой подать!».
- Мужайтесь, други студенты: виден берег каникул!
- Et sessio examinata longissima cito conditur. И самая долгая экзаменационная сессия кончается быстро.
- Каковы достижения студента в учёбе, наглядно показывает экзаменационная ведомость.
- Сдача всех экзаменов на «Отлично» – fiesta pro animae studentis est (праздник для души студента).
- Students: «In matricula veritas». Студент: «Истина в зачётной книжке»
- Отметки в зачётной книжке – экран, на котором видны достижения не только студента, но и его учителей.
- Студент, выйдя из кабинета экзаменатора: «Veni, spondi, dedi». Пришёл, ответил, сдал.
- После успешной сдачи экзамена студенты любят произносить: «O, amicus meus, gratulor tibi!». О, друг мой, поздравляю тебя!
- Студенты, успешно сдавшие экзаменационную сессию: «Не боги горшки обжигают!».
- Студент, который победил на экзаменах, испытывает настоящее удовлетворение. А какой приятный подарок родителям, друзьям, любимым!
- Завершение экзаменационной сессии – это студенческое право делать то, чего требуют чувства, которые всё время были подчинены «грызению гранита науки».
- Студенты после сдачи экзаменов: «Causa finita – ante caniculae». Дело сделано – впереди каникулы.
- Изумительно, когда экзаменационная сессия позади, а каникулы – впереди.
- Последний день экзаменационной сессии и первый день каникул для студентов – самые знаменательные и надолго запоминающиеся.
- Decanus facultatis studentibus: «Gaudium magnum nuntio vobiscum. Caniculae, collegae!». Декан факультета студентам: «Великую радость возвещаю вам. Каникулы, коллеги!». – Aurea dicta. Золотые слова.
- **Господа студенты!** Ваши знания – ваша сила, ваша слава, ваше будущее. Scientiae viam ad stellas felicitatis monstrat. Знания показывают путь к звёздам счастья.
- **Дорогие преподаватели!** Главным в педагогической деятельности: было, есть и будет всегда – Человеколюбие! Ваша радость и Ваша гордость – Ваши ученики.

Bibliography

1. Miron, N.I. Pedagogicheskie aforizmi o studentakh i prepodavatelyakh // Aktualniye problemy veterinarii: materialy Mezhdunarodnoy nauch. konf. – Barnaul, 1995.
2. Miron, N.I. Aforizmi o pedagogike i khirurgii // Kan-Altay. – 1998. – № 1.
3. Miron, N.I. Lakonichno o shkole, abiturientakh i studentakh // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – 2004. – № 15/16.
4. Aforizmi o stipendiyakh, ehkzamenakh i kanikulakh studentov. – Gorno-Altaysk, 2008.
5. Miron, N.I. Vuzovskiy ehkzamen i pedagogicheskaya ehtika // Problemy i perspektivy razvitiya sovremennoy nauki: sb. nauchnykh trudov. – № 1. – Tomsk, 2009. – T. 2.
6. Miron, N.I. Pedagogicheskie aforizmi o studentakh // Sovremenniy mir, priroda i chelovek: sb. nauchnykh trudov. – Tomsk. – 2009. – № 3. – Vihp. 1.
7. Miron, N.I. Aforizmi ob obrazovanii // Fundamentalniye nauki i praktika: sb. nauchnykh trudov 1-yj Mezhdunarodnoy telekonferencii «Fundamentalniye mediko-biologicheskiye nauki i prakticheskoye zdravookhraneniye». – Tomsk, 2010.
8. Miron, N.I. Aforizmi o studentakh // Fundamentalniye nauki i praktika: sb. nauchnykh trudov. – Tomsk. – 2010. – № 3. – T. 1.
9. Miron, N.I. Iz aforizmov N.I. Mirona // K 50-letiyu fakul'teta veterinarnoy medicini, 100-letiyu so dnya rozhdeniya d-ra biol. nauk, prof. I.S. Rzhanchikov: materialy nauchno-praktich. konf. – Barnaul, 2012.
10. Miron, N.I. Zolotiye pedagogicheskiye aforizmi // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – 2013. – № 1.
11. Miron, N.I. Iz opitnaya prepodavaniya veterinarnoy khirurgii // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – 2013. – № 3.

Статья поступила в редакцию 12.12.13

Раздел 13

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДЕБЮТ

Редактор раздела:

НАДЕЖДА АНАТОЛЬЕВНА КУЛИКОВА – кандидат филологических наук, доцент Горно-Алтайского госуниверситета (г. Горно-Алтайск)

УДК 378

Korsun D. A., Pereverseva Yu. S. PROSPECTS FOR THE DEVELOPMENT OF FOREIGN STUDENTS' ACADEMIC MOBILITY OF THE STAVROPOL TERRITORY. The article discusses the problems of the development of academic mobility in higher education region.

Key words: *students' academic mobility, education.*

Д.А. Корсун, студентка 1 курса магистратуры по направлению «Педагогическое образование» Института образования и социальных наук ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: Dasha.K90@yandex.ru; Ю.С. Переверзева, студентка 1 курса магистратуры по направлению «Педагогическое образование» Института образования и социальных наук ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: filatyk@yandex.ru
Научный руководитель: *Сорокопуд Ю.В. – д.п.н, профессор, Института образования и социальных наук ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет».*

ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ВНЕШНЕЙ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ СТАВРОПОЛЬСКОГО КРАЯ

В статье показаны проблемы развития академической мобильности в высших учебных заведениях края.

Ключевые слова: *академическая мобильность студентов, образование.*

Современный ведущий университет представляет собой не только организацию, реализующую образовательные программы и проводящую научные исследования, но и является ведущим фактором перехода от традиционного экономического уклада к инновационному. Академическая мобильность существенно способствует повышению доступности, качества и эффективности образования, является важным инструментом формирования глобального образовательного пространства и обеспечения мобильности человеческого капитала. Каждому вузу для развития академической мобильности необходимо решать следующие задачи: создание и развитие системы грантов для студентов и преподавателей; совершенствование организационных механизмов и внутри вузовского нормативно-методического обеспечения академической мобильности; выделение целевых средств в бюджетах вузов на мобильность и международное развитие; обеспечение качественной подготовки студентов, преподавателей и сотрудников вузов по иностранным языкам, формирующей адекватный для участия в программах международного сотрудничества уровень владения языками; создание инфраструктуры для поддержки в адаптации; создание социально-бытовых условий, развитие академического наставничества; развитие системы информирования о программах академической мобильности [1].

Формирование системы академической мобильности студентов Ставропольского края включает 8 основных этапов. Если следовать всем этапам развития международного сотрудничества в сфере образования, то среди студентов, зачисленных на программы магистратуры и аспирантуры в 2016 году в вузы Ставрополя, будет не менее 30 % выпускников иных вузов. К 2016 году не менее 15 % программ магистратуры и аспирантуры будет реализовываться на иностранных языках, к обучению и научно-инновационной деятельности будут привлекаться ведущие российские и иностранные профессора, исследователи, эксперты. Не менее 20 % студентов магистратуры и аспирантуры к 2020 году будут составлять граждане иностранных государств, обучающиеся как на возмездной основе, так и в рамках квоты на прием в российские образовательные учреждения за счет ассигнований федерального бюджета [2].

При этом остается множество организационных и социально-психологических проблем развития академической мобильности в вузах. Представляется, что преодоление указанных проблем должно стать основой для развития академической мобильности в вузах. Одна из актуальных задач состоит в дальнейшей диверсификации источников финансирования, стимулировании грантовой и благотворительной политики в этом секторе (в том числе посредством льготного налогообложения), придания инструментам финансирования действенного характера.

Библиографический список

1. Итоги развития отрасли образования в Ставропольском крае в 2012 году – [Э/п]. – Р/д: www.stavregion.ru/_cms_page_media/857/2011.
2. Стратегия развития системы образования Ставропольского края до 2020 года [Э/п]. – Р/д: www.stpravda.ru/economic_strategy_tag

Bibliography

1. Itogi razvitiya otrasli obrazovaniya v Stavropol'skom krae v 2012 godu – [Eh/r]. – R/d: www.stavregion.ru/_cms_page_media/857/2011.
2. Strategiya razvitiya sistem obrazovaniya Stavropol'skogo kraja do 2020 goda [Eh/r]. – R/d: www.stpravda.ru/economic_strategy_tag

Статья поступила в редакцию 18.11.13

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ	2
----------------------------	---

ПЕДАГОГИКА

П.З. Абдулаева, Х.С. Абдулаева ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИ- ОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВА- ТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СОВРЕМЕННО- ГО ВУЗА	3
З.М. Акиева ГУМАНИТАРНАЯ КУЛЬТУРА СТУДЕН- ТОВ КАК ИСТОРИКО-ФИЛОСОФСКАЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	5
А.В. Аксёнова СОЦИАЛЬНОЕ ОРИЕНТИРОВАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВА- МИ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И СПОСОБЫ ИХ РЕШЕ- НИЯ	6
Н.Б. Александрина ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНО-ТВОРЧЕСКИХ СПО- СОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ-ПИАНИСТ- ТОВ ДЕТСКИХ ШКОЛ ИСКУССТВ	9
Ф.Н. Алипханова, А.А. Омарова ФАКТОРЫ ВОСПИТАНИЯ ИНТЕРНА- ЦИОНАЛЬНЫХ ЧУВСТВ В МНОГОНА- ЦИОНАЛЬНОМ КОЛЛЕКТИВЕ	12
Э.А. Атаева ОСНОВНЫЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА ПРОФЕССИО- НАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ	13
М.Ю. Балюра ЗНАНИЯ И УМЕНИЯ: ИХ РОЛЬ В ФОРМИРОВАНИИ ФУНКЦИОНАЛЬНО ГРАМОТНОЙ ЛИЧНОСТИ	15
Н.М. Борозинец ДЕФИНИЦИЯ «ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОСОЗНАНИЕ» В ТРУДАХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ УЧЁНЫХ	16
Г.М. Васильева, М.Н. Кожевникова, А.Л. Кузнецов ФОРМИРОВАНИЕ ГЕОГРАФИЧЕСКОГО ОБРАЗА РОССИИ У ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ НА ЭТАПЕ ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ	18
Д.В. Дёгтева ПРИЧИНЫ, УСЛОВИЯ И ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОСЛЕДСТВИЯ МАРГИНАЛЬНОСТИ В РОССИИ	21
Е.С. Дягилева НАУЧНАЯ СТАЖИРОВКА В СИСТЕМЕ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГО- ТОВКИ И ПЕРЕПОДГОТОВКИ КАДРОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ МОРСКОГО ПРОФИЛЯ	24
И.Ф. Изропуло, И.С. Сёмина, Ю.В. Сорокопуд, В.К. Шаповалов ПРОЕКТИРОВАНИЕ МАГИСТЕРСКОЙ ПРОГРАММЫ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» В КОНТЕКСТЕ МЕТОДОЛОГИИ TUNING (ОПЫТ СЕВЕРО-КАВКАЗСКО- ГО ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА)	26

Э.К. Исмаилова МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ У ДЕТЕЙ СПОСОБНОСТЕЙ К ИНТЕЛ- ЛЕКТУАЛЬНОМУ ТВОРЧЕСТВУ	28
Т.Н. Константинова КОНТЕКСТНЫЕ ЗАДАЧИ КАК СРЕД- СТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРИЕМОВ МАТЕМАТИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВА- НИЯ У УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВА- ТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ	30
Л.С. Магомадова МОДЕЛЬ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ (НА ПРИМЕРЕ ЭТНОПЕДА- ГОГИЧЕСКИХ ТРАДИЦИЙ И ОБЫЧАЕВ ЧЕЧЕНЦЕВ)	32
С.Н. Павлов СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИМИДЖА ВУЗА	34
С.Р. Сефибеков ЭЛЕКТИВНЫЙ КУРС ПО МАТЕМАТИКЕ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ: «ЗА СТРАНИЦА- МИ ШКОЛЬНОГО УЧЕБНИКА»	36
А.А. Зотов, Е.В. Соломатин ФОРМИРОВАНИЕ ВОЕННО-ПРОФЕС- СИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ КУРСАНТОВ В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВОЕННОМ ВУЗЕ	42
А.М. Комаринских ТЕХНОЛОГИИ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕ- СТВА ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ГО ОБРАЗОВАНИЯ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ	46
С.Р. Сефибеков ПЕРЕНОС ПРЯМОУГОЛЬНОЙ СИСТЕ- МЫ КООРДИНАТ НА ПЛОСКОСТИ ПРИ ПОСТРОЕНИИ ГРАФИКОВ ФУНКЦИЙ	49
Н.Г. Смирнова КОНЦЕПЦИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ В РАННЕЙ ЮНОСТИ	52
Г.В. Строева ОПЫТ ПОДГОТОВКИ РАЗЛИЧНЫХ СУБЪЕКТОВ ИСПРАВИТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ОБЛАСТИ ОСНОВ ОРГАНИЗАЦИИ САМОИСПРАВЛЕНИЯ ОСУЖДЕННЫХ	55
М.В. Султанова ОПТИМИЗАЦИЯ ТЕХНОЛОГИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ СОТРУДНИКОВ ОВД	61
Д.Ю. Тарасов НЕКОТОРЫЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ	63
О.Е. Шафранова СУЩНОСТНЫЕ ОСНОВАНИЯ ПОСТ- РОЕНИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗО- ВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛА	66
Д.Ю. Тарасов ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПОНИМАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ ОФИЦЕРА ВНУТРЕННИХ ВОЙСК МВД РОССИИ	68

Л.Г. Устинова КОНСТРУИРОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ВОСПИТАНИЯ СОТРУДНИКОВ ОВД	71
О.Е. Шафранова КОНСТРУИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ Я- ОБРАЗОВ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В ПРОЦЕССЕ НЕПРЕРЫВНО- ГО ОБРАЗОВАНИЯ: АКЦИОЛОГИЧЕС- КИЙ ПОДХОД	73
Н.О. Ваганова МОДУЛЬНАЯ СТРУКТУРА УНИВЕРСИ- ТЕТСКОГО КОМПЛЕКСА	76
В.В. Лущиков ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ СТАНОВ- ЛЕНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ПРОЕКТИРОВА- НИЮ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРО- ЦЕССА	78
И.В. Пьянзина ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ИНОСТРАН- НОМУ ЯЗЫКУ НА ОСНОВЕ КОМПЕ- ТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В РАМКАХ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА	81
Е.Н. Романова УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКСТРЕ- МИСТИЧЕСКИХ ПРОЯВЛЕНИЙ В МОЛО- ДЕЖНОЙ СРЕДЕ И МОДЕЛИ ИХ ПРОФИЛАКТИКИ	83
М.М. Тебугева ОРГАНИЗАЦИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО- ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ НА ОСНОВЕ ПРИОБЩЕ- НИЯ К НАРОДНЫМ ПРОМЫСЛАМ ...	86
М.В. Довыдова, Е.П. Шабалина МОДЕЛИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНО- ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНО- СТИ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ	87
В.В. Дугашев, А.В. Петров МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ КАК КЛЮЧЕВАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ	89
Д.А. Захарова ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПОНИМАНИЮ ФЕНОМЕНА ОДИНОЧЕСТВА КАК СОЦИАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОБЛЕМЕ У ДЕТЕЙ-СИРОТ	93
О.А. Калимуллина СТРУКТУРА, ЭТАПЫ И МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ	95
А.А. Моштаков ВНУТРИФИРМЕННОЕ ОБУЧЕНИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ КОЛЛЕДЖА В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КЛАСТЕРА	98
М.А. Петрунина СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКА	100
В.И. Попова, А.В. Ненахова ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ СТУДЕНТА В КОНТЕКСТЕ ОБРАЗОВА- НИЯ КАК ОСОБОГО СПОСОБА БЫТИЯ	102
Ю.И. Щербаков ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ВУЗА И ШКОЛЫ	

В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ 105	ФОРМИРОВАНИЮ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ У БАКАЛАВРОВ ТУРИЗМА В ВУЗЕ 143	ЗАКОНОВ КАК УЧЕБНЫХ ПОНЯТИЙ- НЫХ КОМПЛЕКСОВ 175
Л.В. Бачурина ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНО- ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ КУЛЬТУР- НО-РЕГИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬ- НОЙ СРЕДЫ 107	С.Г. Московцев К ВОПРОСУ О СУЩНОСТИ И СОДЕР- ЖАНИИ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО АКТЕРА 145	Д.Н. Билалова ЗАИМСТВОВАННЫЕ СЛОВООБРАЗО- ВАТЕЛЬНЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ В БАШКИРС- КОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ 182
А.В. Лейфа, Е.В. Пшеничникова МОДЕЛИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКО- ГО ПРОЦЕССА СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА БАКАЛАВРА ТЕХНОЛОГА 109	Н.М. Новичкова ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЕ КАК СОВРЕМЕННАЯ НАУЧНО- ПРИКЛАДНАЯ ПРОБЛЕМА 147	Д.Н. Жаткин, Т.В. Корнаухова РЕДАКЦИОННО-ИЗДАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ П.И. ВЕЙНБЕРГА В КОНТЕКСТЕ РУССКО-АНГЛИЙСКИХ ЛИТЕРАТУРНЫХ СВЯЗЕЙ XIX ВЕКА (НА МАТЕРИАЛЕ СОСТАВЛЕННЫХ ИМ СБОРНИКОВ, ХРЕСТОМАТИЙ И АНТОЛОГИЙ) 184
Т.А. Матафонова, А.Х. Чупанов МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕС- СИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ТУРИСТС- КОГО ПРОФИЛЯ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬ- НОЙ СРЕДЫ 113	И.Ф. Павалаки, М.А. Болгарова ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕ- НИЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ РАС- СТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА 151	С.В. Лазаревич МЕТАФОРИЧЕСКОЕ ПЕРЕОСМЫСЛЕ- НИЕ СЛОВ КАК ОДИН ИЗ ВАЖНЕЙ- ШИХ СПОСОБОВ СЛОВООБРАЗОВА- НИЯ ЖАРГОНИМОВ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ) 187
Н.Ф. Петрова, Е.А. Ворсина ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ КОМПЕТЕН- ТНОСТЬ И ЕЕ МЕСТО В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕН- ЦИЙ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ ... 115	И.Н. Ратикова ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИКИ 153	М.В. Бавуу-Сюрюн, М.В. Ондар РУСИЗМЫ В ДИАЛЕКТАХ ТУВИНСКО- ГО ЯЗЫКА 190
В.А. Малинин, Ф.В. Повshedная ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ВНЕДРЕ- НИЯ МОДЕЛИ ИНТЕГРАТИВНОГО КОМПЛЕКСА «ШКОЛА – ВУЗ» 118	Т.В. Свeтoвa ТЕХНОЛОГИЯ ЭВРИСТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ПОДГОТОВКЕ МУЗЫКАНТА: СОДЕР- ЖАНИЕ, АПРОБАЦИЯ, ВНЕДРЕНИЕ 156	Е.С. Плигина ДОКУМЕНТНЫЙ ТЕКСТ КАК ИНСТРУ- МЕНТ PR-КОММУНИКАЦИИ (НА ПРИМЕРЕ ГОДОВОГО ОТЧЕТА) 192
А.К. Пермьяков КОМПОНЕНТЫ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕ- ЛЯ К СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ФАСИЛИТАЦИИ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ 121	Н.Е. Скрипова ЦЕННОСТНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ ШКОЛЬ- НИКОВ НА РАБОЧЕ ПРОФЕССИИ КАК СОВОКУПНОСТЬ ЛИЧНОСТНЫХ ЦЕННОСТЕЙ 159	В.П. Прищепа, Н.Я. Сипкина ТВОРЧЕСТВО РИ. РОЖДЕСТВЕНСКО- ГО В ОЦЕНКЕ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА – НАЧАЛА XXI ВЕКА 195
А.А. Халаф МОДЕЛИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНО- ОРИЕНТИРОВАННОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ДИЗАЙНЕРА В ПРОЦЕССЕ ВОСПРИЯТИЯ ЖЕНС- КОГО ОБРАЗА В КУЛЬТУРЕ ИРАКА (НА ЗАНЯТИЯХ ПО ЖИВОПИСИ) 123	Е.В. Смага ОСОБЕННОСТИ ВНЕДРЕНИЯ МЕТО- ДОВ ИНФОРМАЦИОННОГО МОНИТО- РИНГА НА СИСТЕМУ УПРАВЛЕНИЯ УЧЕБНЫМИ ЗАВЕДЕНИЯМИ В УКРАИНЕ 161	Л.А. Теклева СУБЛИМАЦИЯ – ОСОБЫЙ СПОСОБ ТИПИЗАЦИИ ЖИЗНЕННЫХ ЯВЛЕНИЙ В ПЕСНЯХ ПЕРИОДА ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ 199
Т.В. Богуцкая О НЕКОТОРЫХ ВОПРОСАХ СИСТЕМЫ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ 126	Н.С. Спинжар К ВОПРОСУ О ЦЕННОСТНЫХ ПРЕД- СТАВЛЕНИЯХ О ПРОФЕССИОНАЛЬ- НОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕН- НЫХ СТУДЕНТОВ ВУЗА 164	Г.П. Берзина МНОГООАСПЕКТНОСТЬ КАТЕГОРИЯ КОНЦЕССИВНОСТИ В КОГНИТИВНОЙ ПАРАДИГМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ 201
Е.Э. Кригер ИСТОЧНИКИ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 129	Н.В. Степанова КОММУНИКАТИВНО-РАЗВИВАЮЩИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ЖАНРА ФОРТЕПИАН- НОГО АНСАМБЛЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ МУЗЫКАНТА-ИСПОЛНИТЕЛЯ 165	Ч.Г. Гогичев ПРОЦЕССЫ РЕАЛИЗАЦИИ КОГНИ- ТИВНЫХ МОДЕЛЕЙ В ЗНАЧЕНИИ ИДИОМ 204
И.Б. Соловьева ТЕМПЕРАМЕНТ КАК ОСНОВА СО- СТАВЛЕНИЯ ВАРИАТИВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МАРШРУТОВ В РАМКАХ ДИСЦИПЛИНЫ 132	Г.Г. Тенюкова, Е.Г. Хрисанова ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕАУДИТОРНОЙ МУЗЫКАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯ- ТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ- МУЗЫКАНТОВ В СТРУКТУРЕ КУЛЬТУР- НО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА 168	И.Г. Горовая КОНЦЕПТУАЛЬНОЕ ПОЛЕ «ВЕРА» И ЕГО РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ В ДИАЛЕКТ- НОЙ КАРТИНЕ МИРА УРАЛЬСКИХ КАЗАКОВ 207
Н.В. Алехина ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕК- ТИВНОГО ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ДИСКУР- СВИНО-ЦЕННОСТНОЙ КОМПЕТЕН- ЦИИ БУДУЩИХ ЛИНГВИСТОВ 133	А.Р. Филиппова К ВОПРОСУ О ВЗАИМОДЕЙСТВИИ СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ КУРСОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА 170	Е.А. Коржнева ПРОБЛЕМЫ АДЕКВАТНОГО ПЕРЕВО- ДА РАССКАЗОВ В.М. ШУКШИНА НА НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫК 209
В.А. Андрейчук «АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ТЕАТР» ЕЖИ ГРОВОДСКОГО КАК ЭВОЛЮЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИСКАНИЙ 137	А.С. Фролова ОПТИМИЗАЦИЯ ДОСУГА СЕЛЬСКОГО НАСЕЛЕНИЯ НА ОСНОВЕ ИНТЕГРА- ЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МУНИЦИПАЛЬ- НЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ КУЛЬТУРЫ И ДОСУГА 172	О.Н. Проваторова ПРОБЛЕМА ОБРАЗА И СЕМАНТИКИ РАННИХ КИТАЙСКИХ ИЕРОГЛИФОВ 212
А.С. Карамнов ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА УЧЕБНИКА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СВОБОДНОМ ФОРМАТЕ 141	В.М. Торбогошева, Е.И. Кудашова, А.В. Петров ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФИЗИЧЕСКИХ	А.В. Шунков СМЕРТЬ «ЧИННАЯ» И «БЕСЧИННАЯ» В ЭПИСТОЛЯРНОЙ ТРАДИЦИИ ПЕРЕХОДНОГО ВРЕМЕНИ (НА ПРИМЕРЕ ПОСЛАНИЙ ЦАРЯ АЛЕК- СЕЯ МИХАЙЛОВИЧА) 215

П.А. Якимов, М.М. Кирина
 КОНЦЕПТ «РЕБЕНОК» В ОРЕНБУРГСКОЙ ДИАЛЕКТНОЙ КАРТИНЕ МИРА 218

Н.Ч. Серээдар
 СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ТИПЫ МОДЕЛЕЙ БЫТИЙНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В ТЮРКСКИХ ЯЗЫКАХ ЮЖНОЙ СИБИРИ 220

Н.Ю. Смолина
 ФОНОМОТИВ «ЗОВ» В СТРУКТУРЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО МИРА И «ПРОСТРАНСТВА ПУТИ» В ЛИРИКЕ А.А. БЛОКА 222

М.Ю. Аржанников
 СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ТЕКСТА СРЕДНЕВЕКОВЫХ НЕМЕЦКИХ ЗАКЛИНАНИЙ 225

Т.А. Кравцова
 МЕТАЯЗЫКОВОЙ КОММЕНТАРИЙ КАК ЭЛЕМЕНТ ИДИОСТИЛЯ ПИСАТЕЛЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ СТИВЕНА КИНГА) 228

А.М. Кубарич
 ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ТОНОВ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА: ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ 230

Р.М. Хисамутдинова
 ЖЕМЧУЖИНА БАШКИРСКОГО НАРОДНОГО ТВОРЧЕСТВА 232

П.А. Якимов
 ИСТОРИЯ НЕКОТОРЫХ ЛЕКСЕМ С РЕЛИГИОЗНЫМ КОМПОНЕНТОМ ЗНАЧЕНИЯ В РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА 234

Е.А. Горн
 ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ЦВЕТОБОЗНАЧЕНИЙ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ 236

ПСИХОЛОГИЯ

И.Ю. Поцепина
 ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ ПСИХОЛОГА КАК СИСТЕМООБРАЗУЮЩЕГО КОМПОНЕНТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ МЧС РОССИИ 240

С.Ю. Селиверстова
 АНАЛИЗ ПРЕДПОЧТЕНИЙ АБИТУРИЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ 242

Л.А. Шалимова, Г.А. Зайцева
 МОДАЛЬНОСТЬ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ЭНЕРГИИ ЦВЕТА 247

Л.А. Шалимова, Л.И. Насонова
 КУЛЬТУРА ВОСПРИЯТИЯ СЕМАНТИКИ ЦВЕТА В ТЕСТЕ МАКСА ЛЮШЕРА 251

Н.Е. Варшавская
 ЦЕЛОСТНОСТЬ КАК КРИТЕРИЙ ТВОРЧЕСКОГО ПОЗНАНИЯ 255

К.Ю. Гринеева
 ХАРАКТЕР СОВЛАДАНИЯ ДЕТЕЙ И

РОДИТЕЛЕЙ С ТРУДНЫМИ СИТУАЦИЯМИ В ПЕРИОД ШКОЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ 258

А.В. Гусев
 ПРОЯВЛЕНИЕ СТРЕССА И ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК У СТУДЕНТОВ 262

Н.Ю. Ефимова
 ИССЛЕДОВАНИЕ УСТАНОВОК ОТКРЫТОГО АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ 264

Ю.М. Перевозкина, С.Б. Перевозкин, Н.В. Дмитриева
 АРХЕТИПЫ СОВРЕМЕННОЙ ЖЕНЩИНЫ 267

А.А. Плаксенко
 РОССИЯ-ЕВРАЗИЯ КАК ОСОБЫЙ КУЛЬТУРНО-ГЕОГРАФИЧЕСКИЙ МИР В ТЕОРЕТИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ КЛАССИЧЕСКОГО ЕВРАЗИЙСТВА 270

В.Н. Александровская
 КУЛЬТУРНАЯ ПРИРОДА И ПОЛИФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ИДЕАЛЬНОГО ОБРАЗА 273

О.О. Андронникова
 ВЗАИМОСВЯЗЬ ПЕРЕЖИВАНИЯ ДЕТСТВА С ФОРМИРОВАНИЕМ Я-КОНЦЕПЦИИ ВИКТИМНОГО ТИПА 276

А.В. Кузнецов
 МОДЕЛЬ ЛИЧНОСТНОГО ПРОФИЛЯ ВОЕННОСЛУЖАЩЕГО-СПОРТСМЕНА 279

Г.С. Птушкин, М.П. Сутырина
 АДАПТИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕНИЯМИ ЗДОРОВЬЯ 283

Е.Е. Решетова
 СИСТЕМА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ПРОСТРАНСТВО ДЛЯ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С УЧАЩИМИСЯ 285

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

А.Н. Артемова
 АВТОРЫ ПУБЛИКАЦИЙ О ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЖИЗНИ АЛТАЯ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XX ВЕКА (НА ПРИМЕРЕ МЕСТНОЙ ПЕРИОДИЧЕСКОЙ ПЕЧАТИ) 288

Т.М. Степанская
 ТРАДИЦИИ РОССИЙСКОЙ НАУКИ 289

А.Л. Усанова
 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ЖИЛОГО ИНТЕРЬЕРА ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА. СУЩНОСТЬ И ИНТЕРПРЕТАЦИИ КЛЮЧЕВЫХ ПОНЯТИЙ 291

Л.В. Шокорова
 ИСТОРИЯ ГОРНОЙ КОЛЫБАНИ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ АЛТАЙСКИХ ХУДОЖНИКОВ 293

Н.П. Коваленко
 ИСТОКИ ИДЕЙНО-ХУДОЖЕСТВЕННОГО СТАНОВЛЕНИЯ УКРАИНСКОГО ХУДОЖНИКА ИВАНА ГОНЧАРА 295

ИСТОРИЯ

В.А. Гашенко
 ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОРГАНОВ ГОСУДАРСТВЕННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ АЛТАЙСКОГО КРАЯ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ 298

С.Н. Гиренок, Р.В. Мезенцев, Н.С. Модоров
 ИЗ ИСТОРИИ СОЗДАНИЯ В СИБИРИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СОЮЗА РАБОТНИКОВ ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОГО ТРАНСПОРТА (В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКОВ) 301

Э.П. Дворников
 ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ОБ ИНОМ МИРЕ: АРХЕОЛОГО-ЭТНОГРАФИЧЕСКОЕ СОПОСТАВЛЕНИЕ (ПО МАТЕРИАЛАМ РАННИХ КОЧЕВНИКОВ ГОРНОГО АЛТАЯ) 304

Р.А. Карпов
 ФОРМИРОВАНИЕ СОВЕТСКОЙ ПЕНИТЕНЦИАРНОЙ СИСТЕМЫ В АЛТАЙСКОЙ ГУБЕРНИИ (1919 – 1921 ГОДЫ) 307

П.С. Коваленко
 КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ОТРАЖЕНИЯ ИСТОРИИ АЛТАЙСКОЙ ДУХОВНОЙ МИССИИ В МУЗЕЙНОЙ ЭКСПОЗИЦИИ 310

Т.Е. Олейник
 ФОРМИРОВАНИЕ ТИПОЛОГИЧЕСКОЙ СЕТИ МУЗЕЕВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ АЛТАЙСКОГО КРАЯ И РЕСПУБЛИКИ АЛТАЙ 314

А.В. Радонова
 ОСОБЕННОСТИ ПРАВОВОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ ЛЬГОТ, ПРЕДОСТАВЛЯЕМЫХ НАСЕЛЕНИЮ ЮГА ЗАПАДНОЙ СИБИРИ В 1990-Е ГОДЫ XX ВЕКА 316

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Д.Д. Родионова, А.Ф. Покровская
 АНАЛИЗ ПОТРЕБНОСТИ В КВАЛИФИЦИРОВАННЫХ КАДРАХ МУЗЕЕВ КЕМЕРОВСКОЙ ОБЛАСТИ 318

Е.С. Тимофеева
 ТВОРЧЕСКИЕ ПАРАЛЛЕЛИ ШЕКСПИРА И ХОДУЛОВА: КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ 321

Н.Н. Ненахова
 ИНФОРМАЦИОННО-РЕКЛАМНЫЕ КОМПОНЕНТЫ И ФУНКЦИИ В МУЗЕЙНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 323

И.Н. Морозова
 РЕЛИГИОЗНОЕ И СВЕТСКОЕ МИРОВОЗЗРЕНИЯ В ИСТОРИИ ДУХОВНОЙ КУЛЬТУРЫ: О ФИЛОСОФСКО-КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОМ ИЗУЧЕНИИ ДИАЛОГА ПРИНЦИПОВ, ИДЕЙ 326

Н.Г. Апухтина, В.К. Биче-оол
 ПРИРОДНЫЕ РЕСУРСЫ, ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ ТАЙМЫРСКОГО РЕГИОНА 329

СОЦИОЛОГИЯ

- М.А. Костенко**
ПРОБЛЕМЫ СТАНОВЛЕНИЯ СИСТЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ ПОМОЩИ ЖЕНЩИНАМ И ДЕТЯМ, ЗАТРОНУТЫМ ИЛИ ЖИВУЩИМ С ВИЧ, В РЕГИОНАХ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ 332
- А.А. Синогейкин**
СОВРЕМЕННЫЕ РЕАЛИИ СОЦИАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ РЕГИОНАЛЬНОГО СОЦИУМА: ПРОБЛЕМА ТЕРРОРИЗМА (ПО МАТЕРИАЛАМ СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ) 333
- М.И. Черепанова**
К ВОПРОСУ О СТРАТЕГИИ И ТАКТИКЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ СУИЦИДАЛЬНЫХ РИСКОВ В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ ОБЩЕСТВЕ 335

МЕДИЦИНА

- О.В. Сазонова, Д.О. Горбачев, Л.М. Бородин**
ОЦЕНКА ПИТАНИЯ НАСЕЛЕНИЯ КРУПНОГО ПРОМЫШЛЕННОГО РЕГИОНА (НА ПРИМЕРЕ САМАРСКОЙ ОБЛАСТИ) 338
- Д.О. Горбачев**
ОБОСНОВАНИЕ СИСТЕМЫ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ДОЗИМЕТРИЧЕСКОГО КОНТРОЛЯ ПРИ ОБЛУЧЕНИИ ПЕРСОНАЛА В ЗДРАВООХРАНЕНИИ 340
- Т.Л. Кот, Аэ.В. Сирусина, Ад.В. Сирусина, Е.Ю. Шаламова, О.Н. Рагозин**
ЛАТЕНТНЫЕ ФАКТОРЫ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ У БОЛЬНЫХ С ДЕПРЕССИВНЫМИ РАССТРОЙСТВАМИ 341
- А.В. Суханов, О.В. Слесова, С.Н. Дума**
СОСТОЯНИЕ КОГНИТИВНЫХ ФУНКЦИЙ И ИЗМЕНЕНИЯ В ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ ПРИ ПСИХООРГАНИЧЕСКОМ СИНДРОМЕ У ПОЖИЛЫХ ЖИТЕЛЕЙ НОВОСИБИРСКА 345
- С.А. Кармановская, Л.А. Шпагина, М.И. Чепрасова**
ОСОБЕННОСТИ ЛИПИДНОГО ГОМЕОСТАЗА И ЦИТОКИНОВОГО СТАТУСА ПРИ РОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАБОЛЕВАНИЯХ СУСТАВОВ 348
- С.А. Фирсов**
МИКРОЦИРКУЛЯТОРНЫЕ НАРУШЕНИЯ В ОСТРОМ ПЕРИОДЕ СОЧЕТАНОЙ ЧЕРЕПНО-МОЗГОВОЙ И СКЕЛЕТНОЙ ТРАВМЫ 351
- М.Г. Чухрова, Т.Г. Опенко**
АНАЛИЗ СОСТОЯНИЯ ПСИХОСОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ КОРЕННЫХ СЕЛЬСКИХ ЖИТЕЛЕЙ ГОРНОГО АЛТАЯ 354

ФИЛОСОФИЯ

- А.В. Васильева**
РОЛЬ РОК-МУЗЫКИ В КОНТКУЛЬТУРНОМ ДВИЖЕНИИ ГДР 357

- Э.М. Думнова**
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ МЕНТАЛЬНЫХ КОНСТРУКТОВ 359
- А.А. Мустафин**
МЕТОДОЛОГИЯ РУССКОЙ ГЕОСОЦИОЛОГИИ И ЕЁ ЗНАЧЕНИЕ В ПОИСКАХ ВЗАИМОСВЯЗИ ПРИРОДЫ И ОБЩЕСТВА 361
- М.О. Романов**
ПРОБЛЕМА СООТНОШЕНИЯ ПРАВА И ЗАКОНА В ДИСКУРСЕ РАССУЖДЕНИЙ И.А. ИЛЬИНА О СУБЪЕКТИВНОЙ СТОРОНЕ СУЩНОСТИ ПРАВА И РАСКРЫТИЕ НЕКОТОРЫХ ПРИЗНАКОВ ПОНЯТИЯ «ПРАВООХРАНИТЕЛЬНАЯ ВЛАСТЬ» 364
- М.О. Романов**
ВОПРОС ПРАВОПОНИМАНИЯ: СООТНОШЕНИЕ ФОРМАЛЬНОСТИ ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ПРАВА И ПЕРСОНАЛЬНОСТИ ПРАВОСОЗНАНИЯ В ТВОРЧЕСТВЕ И.А. ИЛЬИНА 367
- Ч.Ш. Сарыглар**
КУЛЬТ СЕМЕЙНОГО ОЧАГА У ТУВИНЦЕВ-НОМАДОВ 370
- А.Р. Мамарасулов**
ЦЕННОСТНАЯ АБСУРДНОСТЬ ИДЕЙ 371
- Т.Г. Шатула**
НОВАТОРСКИЕ ПРАКТИКИ В СОЦИАЛЬНО-УТОПИЧЕСКИХ ЭКСПЕРИМЕНТАХ В США XIX ВЕКА: ОПЫТ КОММУНЫ «ОНЕИДА» 374

ЭКОЛОГИЯ. ЭКОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕКА И ГИГИЕНА ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ

- И.А. Алексеев, Д.Ю. Рогатных, А.В. Пузанов**
ПРЕДВАРИТЕЛЬНЫЕ ДАННЫЕ ПО ЭНТОМОФАУНЕ БИОЦЕНОЗОВ ТЕРРИТОРИИ ПОЗИЦИОННОГО РАЙОНА СТРОЯЩЕГОСЯ КОСМОДРОМА «ВОСТОЧНЫЙ» 379
- Е.О. Гармс, М.Г. Сухова, В.В. Хромых**
ВЫЯВЛЕНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ПРИГОДНОСТИ ПРИРОДНО-РЕКРЕАЦИОННЫХ РАЙОНОВ ТРАНСГРАНИЧНОГО АЛТАЯ С ПРИМЕНЕНИЕМ ГЕОИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ 381
- С.В. Ганжа, Б.А. Краснаярова**
МЕХАНИЗМ ЗЕМЕЛЬНО-ИПОТЕЧНОГО КРЕДИТОВАНИЯ В ИНТЕРЕСАХ УСТОЙЧИВОГО ЗЕМЛЕПОЛЬЗОВАНИЯ В АЛТАЙСКОМ КРАЕ 383
- А.Б. Ручин**
СПЕКТР ПИТАНИЯ ТРАВЯНОЙ ЛЯГУШКИ (RANA TEMPORARIA) В МОРДОВИИ 387
- Ч.Н. Самбыла**
СООТНОШЕНИЕ НАДЗЕМНОЙ И ПОДЗЕМНОЙ ФИТОМАССЫ В ЛУГОВЫХ СООБЩЕСТВАХ СУБАЛЬПНОГО ПОЯСА ЗАПАДНОГО

- САЯНА 391
- И.М. Фроленков, О.М. Фроленков**
ДИНАМИКА РАСПРОСТРАНЕНИЯ ЛЕСНЫХ ПОЖАРОВ В АЛТАЙСКОМ КРАЕ 394
- О.М. Фроленков, И.М. Фроленков**
ОЦЕНКА РИСКА ВОЗНИКНОВЕНИЯ ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ СИТУАЦИЙ НА ГИДРОТЕХНИЧЕСКИХ СООРУЖЕНИЯХ СРЕДНЕЙ ЧАСТИ БАССЕЙНА РЕКИ ИРТЫШ 397
- Т.Н. Усков**
УРОВНИ ЗАГРЯЗНЕНИЯ ФТАЛАТАМИ ВОДЫ И ДОННЫХ ОТЛОЖЕНИЙ НОВОСИБИРСКОГО ВОДОХРАНИЛИЩА 400

ЭКОНОМИКА

- А.Ф. Рогачев, Н.Н. Скитер**
К ВОПРОСУ ОБ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ РЕГИОНА 404
- Л.Н. Шапкина**
КРИТЕРИИ И СИСТЕМА ПОКАЗАТЕЛЕЙ ОЦЕНКИ ПРОДОВОЛЬСТВЕННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ СТРАНЫ В КОНЦЕПЦИИ ОБЩЕСТВЕННОГО ВОСПРИЗВОДСТВА 407

ИЗ ОПЫТА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

- Н.И. Мирон**
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АФОРИЗМЫ ОБ ЭКЗАМЕНАЦИОННОЙ СЕССИИ 412

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДЕБЮТ

- Д.А. Корсун, Ю.С. Переверзева, Сорокопуд Ю.В.**
ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ВНЕШНЕЙ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ СТАВРОПОЛЬСКОГО КРАЯ 416

ИНФОРМАЦИЯ 425

ALPHABETICAL INDEX	2	TUNING (EXPERIENCE NORTH – THE CAUCASIAN FEDERAL UNIVERSITY)	26	Ustinova L.G. FORMATION OF PEDAGOGIC TECHNOLOGIES OF POLICE FORCES' OFFICERS	71
<u>PEDAGOGICS</u>					
Abdulaeva P.Z., Abdulaeva Kh.S. ADVANTAGES OF MULTIMEDIA TECHNOLOGIES AS TOOLS FOR LEARNING IN THE POSSIBILITIES OF COMBINING LOGICAL AND IMAGINATIVE WAYS OF STUDYING THE INFORMATION OF FUTURE SPECIALISTS IN PROFESSIONAL EDUCATION	3	Ismailova E.K. METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE PROBLEM OF CHILDREN ABILITY TO INTELLECTUAL CREATIVITY	28	Shafranova O.E. CONSTRUCTION SYSTEM I-IMAGES OF A HIGHER SCHOOL TEACHER IN THE PROCESS OF LIFELONG EDUCATION: AXIOLOGICAL APPROACH	73
Akueva Z.M. HUMANITARIAN CULTURE OF STUDENTS AS HISTORICAL PHILOSOPHICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM	5	Konstantinova T.N. CONTEXTUAL PROBLEMS AS AN INSTRUMENT TO DEVELOP MATHEMATICAL MODELING APPROACH AMONG SECONDARY SCHOOL CHILDREN	30	Vaganova N.O. STRUCTURE OF MODULE OF A UNIVERSITY COMPLEX	76
Aksenova A.V. SOCIAL ORIENTATION OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN BY MEANS OF PHYSICAL CULTURE: PROBLEMS AND WAYS OF THE DECISION	6	Magomadova L.S. IMPROVEMENT OF PROFESSIONAL MODEL OF READINESS OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS (ILLUSTRATED ETHNOPEDAGOGICAL TRADITIONS AND CUSTOMS CHECHEN)	32	Luschikov V.V. THE THEORETICAL MODEL OF THE FORMATION OF READINESS OF STUDENTS OF THE PEDAGOGICAL DESIGNING OF THE EDUCATIONAL PROCESS	78
Alexandrina N.B. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL DIRECTIONS OF DEVELOPING OF MUSICAL-CREATIVE ABILITIES AMONG PUPILS-PIANISTS OF CHILDREN2S SCHOOLS OF ARTS	9	Pavlov S.N. SOCIAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF FORMATION IMAGE OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION	34	Pyanzina I.V. A COMPETENCE APPROACH WITHIN THE BOLOGNA PROCESS FOR TEACHING STUDENTS A FOREIGN LANGUAGE	81
Aliphanova F.N., Omarova A.A. FACTORS FEELINGS IN INTERNATIONAL EDUCATION A MULTICULTURAL ENVIRONMENT	12	Sefibekov C.R. ELECTIVE COURSES IN MATHEMATICS IN HIGH SCHOOL, «PER PAGE SCHOOLBOOKS»	36	Romanova E.N. CONDITIONS FOR THE FORMATION OF EXTREMISM AMONG YOUNG PEOPLE AND MODELS OF ITS PREVENTION	83
Ataeva E.A. MAJOR THEORETICAL APPROACHES TO INFORMATION CULTURE FUTURE TEACHER PROFESSIONAL EDUCATION	13	Zotov A.A., Solomatina E.V. DEVELOPMENT OF MILITARY PROFESSIONAL COMPETENCESOF CADETS IN THE EDUCATIONAL PROCESSIN A MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTION	42	Tebuyeva M.M. THE ORGANIZATION OF ART AND AESTHETIC EDUCATION OF PUPILS ON THE BASIS OF FAMILIARIZING WITH NATIONAL CRAFTS	86
Balyura M.Y. KNOWLEDGE AND SKILLS: ROLE IN THE FORMATION OF FUNCTIONALLY LITERATE PERSON	15	Komarinskih A.M., Lopoukha T.L. TECHNOLOGY TO ENHANCE THE QUALITY OF MILITARY-VOCATIONAL EDUCATION OF CADETS OF MILITARY EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS	46	Dovydova M.V., Shabalina E.P. MODELING OF INDIVIDUAL EDUCATIONAL ROUTES AS THE FACTOR OF INCREASE OF EFFICIENCY OF PREPARATION OF BACHELORS	87
Borozinets N.M. DEFINITION «PROFESSIONAL CONSCIOUSNESS» IN WORKS OF DOMESTIC AND FOREIGN SCIENTISTS	16	Sefibekov C.R. TRANSFER RECTANGULAR COORDINATE SYSTEM ON A PLANE IN PLOTING FUNCTIONS	49	Dugashev V.V., Petrov A.V. INTERDISCIPLINARY COMMUNICATION AS KEY COMPETENCE IN EDUCATIONAL SYSTEMS OF DEVELOPING EDUCATION	89
Vasilieva G.M., Kozhevnikova M.N., Kusnetsov A.L. FORMING THE RUSSIAN GEOGRAFICAL IMAGE IN THE COURSE OF PRE-UNIVERSITY SCHOOLING OF FOREIGN STUDENTS	18	Smirnova N.G. THE CONCEPT OF PERSON'S GENERAL CULTURE FORMATION IN HIS EARLY YOUTH	52	Zakharova D.A. THEORETICAL APPROACHES TO UNDERSTANDING THE PHENOMENON OF LONELINESS AS A SOCIAL AND EDUCATIONAL PROBLEMS IN CHILDREN ORPHANED	93
Djogteva D.V. REASONS, CONDITIONS, PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONSEQUENCES OF A MARGINALITY IN RUSSIA	21	Stroeve G.V. THE EXPERIENCE OF VARIOUS CORRECTIONAL PROCESS SUBJECTS REGARDING BASICS OF PRISONERS' SELF-CORRECTION PROCESS ORGANIZING	55	Kalimullina O.A. STRUCTURE AND STAGES AND MECHANISMS OF FORMATION OF THE CRETIVE ORIENTATION OF THE INDIVIDUAL	95
Dyagileva E.S. SCIENTIFIC STUDY COURSE IN THE SCIENTIFIC-METHODOLOGICAL TRAINING SYSTEM AND PERSONAL RETRAINING OF HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT OF NAUTICAL SPECIALIZATION	24	Sultanova M.V. OPTIMIZATION OF THE TECHNOLOGY OF PEDAGOGICAL COMMUNICATION OF POLICE FORCES' OFFICERS	61	Moshtakov A.A. IN HOUSE LEARNING OF COLLEGE2S TEACHERS IN CONDITIONS OF EDUCATIONAL CLUSTER	98
Igropulo I.F., Semin I.S., Sorokopud Yu.V., Shapovalov V.K. DESIGN OF THE MASTER PROGRAM IN THE PEDAGOGICAL EDUCATION DIRECTION IN THE CONTEXT OF METHODOLOGY OF		Tarasov D.Y. SOME THEORETICAL ASPECTS OF PROFESSIONAL OUTLOOK	63	Petrulina M.A. THE SOCIO-PEDAGOGICAL ORIENTATION OF AESTHETIC ACTIVITY SCHOOLBOY	100
		Shafranova O.E. ESSENTIAL BASIS OF CONSTRUCTION OF LIFELONG PROFESSIONAL EDUCATION	66	Popova V.I., Nenahova A.V. EDUCATIONAL PRACTICE STUDENT IN THE CONTEXT OF EDUCATION AS A SPECIAL WAY OF LIFE	102
		Tarasov D.Y. THEORETICAL APPROACHES TO UNDERSTADING PROFESSIONAL OUTLOOK OF OFFICER INTERIOR MINISTRY TROOPS RUSSIA	68	Sherbakov U.I. INTERACTION BETWEEN THE	

UNIVERSITY AND SCHOOLS IN MODERN CONDITIONS	105	Lashkov A.V. METHODODOLOGICAL APPROACHES TO THE FORMATION OF LEADERSHIP SKILLS AT BACHELORS OF TOURISM IN A HIGHER EDUCATION INSTITUTION	143	Torbogosheva V.M., Kudashova E.I., Petrov A.V. THE USE OF PHYSICAL LAWS AS EDUCATIONAL CONCEPTUAL COMPLEXES	175
Bachurina L.V. PROBLEMS OF FORMATION OF ETNO- HUDOZHESTVENNOY OF COMPETENCE OF TEENAGERS IN THE CONDITIONS OF CULTURAL AND REGIONAL OBABOVATELNA OF THE ENVIRONMENT	107	Moskovtsev S.G. TO A QUESTION ABOUT THE ESSENCE AND STRUCTURE OF THE AESTHETICAL CULTURE OF THE FUTURE ACTOR	145	FILOLOGY	
Leifa A.V., Pshenichnikova E.V. MODELING OF PEDAGOGICAL PROCESS OF FORMATION PROFESSIONALISM OF THE BACHELOR OF THE TECHNOLOGIST	109	Novichkova N.M. PEDAGOGICAL GOAL-SETTING AS MODERN SCIENTIFIC AND APPLIED PROBLEM	147	Bilalova D.N. THE ADOPTED WORD-FORMATION ELEMENTS IN THE BASHKIR AND ENGLISH LANGUAGES	182
Matafonova T.A., Chupanov A.H. MODEL OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE EXPERTS OF A TOURIST PROFILE IN THE CONDITIONS OF THE INFORMATION EDUCATIONAL ENVIRONMENT	113	Pavalaki I.F., Bolgarova M.A. PROBLEMS OF UPBRINGING AND EDUCATION OF CHILDREN WITH A SERIOUS DISORDER IN THE AUTISTIC SPECTRUM	151	Zhatkin D.N., Kornaukhova T.V. P.I. WEINBERG'S PUBLISHING ACTIVITIES IN THE CONTEXT OF THE RUSSIAN-ENGLISH LITERARY RELATIONS	184
Petrova N.F., Vorsina E.A. RESEARCH COMPETENCE, ITS PLACE IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF STUDENTS- PSYCHOLOGISTS	115	Ratikova I.N. USE OF ACTIVE METHODS OF TRAINING IN THE COURSE OF VOCATIONAL TRAINING OF BACHELORS OF PEDAGOGICS	153	Lazarevich S.V. METAPHORIC REINTERPRETATION OF WORDS AS A MEANS OF JARGON WORD DERIVATION WITH EXAMPLES FROM ENGLISH AND RUSSIAN LANGUAGES	187
Malinin V.A., Povchednaia F.V. EVALUATING THE EFFECTIVENESS OF THE IMPLEMENTATION OF THE INTEGRATIVE MODEL COMPLEX «SCHOOL – UNIVERSITY»	118	Svitova T.V. TECHNOLOGY OF HEURISTIC LEARNING IN MODERN MUSICIANS' TRAINING: CONTENT, TESTING, INTRODUCTION	156	Bavuu-Sjurjun M.V., Ondar M.V. RUSSISMS IN THE DIALECT OF TUVINIAN LANGUAGE	190
Permyakov A.K. COMPONENTS OF READINESS OF THE TEACHER TO SOCIAL AND EDUCATIONAL FACILITATION OF GIFTED CHILDREN	121	Skripova N.E. VALUABLE ORIENTATION OF SCHOOL STUDENTS TO WORKING PROFESSIONS AS SET OF PERSONAL VALUES	159	Pligina E.S. DOCUMENT TEXT IN PUBLIC RELATIONS (ILLUSTRATED BY ANNUAL REPORT)	192
Khalaf A.A. MODELING THE VALUE-ORIENTED DEVELOPMENT OF A FUTURE DESIGNER IN THE PERCEPTION OF THE FEMALE IMAGE IN THE CULTURE OF IRAQ (IN THE CLASSROOM FOR PAINTING)	123	Smaga E.V. FEATURES OF IMPLEMENTATION OF METHODS OF INFORMATION MONITORING FOR SYSTEM OF MANAGEMENT OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN UKRAINE	161	Prishepa V.P., Sipkina N.Y. CREATIVITY OF R. I. ROZHDESTVENSKIY IN THE EVALUATION OF LITERARY CRITICS OF THE XX CENTURY – THE BEGINNING OF THE XXI CENTURY	195
Bogutskaya T.V. THE SYSTEM OF SOCIAL EDUCATION OF CHILDREN AND YOUTH: PEDAGOGICAL SENSE	126	Spinzhar N.S. TO THE QUESTION ABOUT THE VALUABLE VIEWS ON PROFESSIONAL ACTIVITIES OF A MODERN UNIVERSITY STUDENTS	164	Tekleva L.A. SUBLIMATION – A SPECIAL WAY TIPIZACII LIFE PHENOMENAS IN CANTO OF THE PERIOD OF THE GREAT DOMESTIC WAR	199
Kruger E.E. THE SOURCES OF VAGUENESS IN MODERN PEDAGOGICAL ACTIVITIES	129	Stepanova N.V. COMMUNICATIVE-DEVELOPING POSSIBILITIES OF THE PIANO ENSEMBLE GENRE IN THE PROCESS OFA MUSICIAN-PERFORMER'S PROFESSIONAL TRAINING	165	Berzina G.P. MULTIVARIABLE DISCRIPTION OF THE CATEGORY CONCESSION IN A COGNITIVE PARADIGM OF RESEARCH	201
Soloviova I.B. TEMPERAMENT AS BASIS OF DRAFTING OF VARIANT EDUCATIONAL ROUTES WITHIN THE FRAMEWORK OF DISCIPLINE	132	Tenjukova G.G., Khrisanova E.G. ORGANIZATION OF THE EXTRA- LECTURE-ROOM MUSICAL-CREATIVE ACTIVITY OF FUTURE TEACHER- MUSICIANS IN THE STRUCTURE OF THE CULTURAL-EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE INSTITUTE OF HIGHER EDUCATION	168	Gogichev Ch.G. THE COGNITIVE MODELS AND THE PROCESS OF THEIR REALIZATION IN IDIOM SEMANTICS	204
Alekhina N.V. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF EFFECTIVE FUNCTIONING OF THE DISCOURSE-VALUABLE COMPETENCE FORMATION OF FUTURE LINGUISTS	133	Filippova A.R. TO THE QUESTION OF INTERACTION OF STUDENTS OF DIFFERENT COURSES IN EDUCATIONAL PROCESS OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION	170	Gorovaya I.G. CONCEPTUAL FIELD OF «FAITH» AND ITS REPRESENTATION IN THE DIALECTAL PICTURE OF THE WORLD URAL COSSACKS	207
Andreychuk V.A. «THEATRE ANTHROPOLOGY» JERZY GROTOWSKI AS TEACHING EVOLUTION SEARCH	137	Frolova A.S. RURAL POPULATION'S LEISURE OPTIMIZATION ON BASIS OF MUNICIPAL CULTURAL ORGANIZATIONS ACTIVITY INTEGRATION	172	Korzheva E.A. THE PROBLEMS OF ADEQUATE TRANSLATION OF SHORT STORIES BY W. M. SHUKSHIN INTO GERMAN	209
Karamnov A.S. LANGUAGE EVALUATION OF COURSEBOOKS OF ENGLISH IN THE FREE FORMAT	141			Provatorova O.N. THE PROBLEM OF IMAGE AND SEMANTICS OF THE EARLIEST CHINESE HIEROGLYPHICS	212
				Shunkov A.V. THE IMAGE OF DEATH IN THE EPISTOLARY TRADITION TRANSITION (BY THE EXAMPLE OF EPISTLES OF TSAR ALEXEY MIKHAILOVICH)	215

Yakimov P.A., Kirina M.M. THE CONCEPT OF «CHILD» IN ORENBURG DIALECT PICTURE OF THE WORLD 218	
Sereedar N.Ch. STRUCTURAL SEMANTIC TYPES OF MODELS OF EXISTENTIAL SENTENCES IN THE TURKIC LANGUAGE OF SOUTH SIBERIA 220	
Smolina N.Y. FONOMOTIV «CALL» IN THE STRUCTURE OF THE ARTISTIC WORLD OF THE «SPACE IN THE PATH» IN THE LYRICS A.A. BLOCK 222	
Arzhannikov M.Yu. STRUCTURAL CHARACTERISTICS OF THE TEXT OF MEDIEVAL GERMAN INVOCATIONS 225	
Kravtsova T.A. METALINGUISTIC COMMENTARY AS AN ELEMENT OF THE AUTHOR'S IDIOTYPE: COMMENTING IN STEPHEN KING'S LITERARY WORKS) 228	
Kubarich A.M. EMOTIONAL COMPONENT OF CHINESE'S TONES: EXPERIMENTAL STUDY 230	
Hisamutdinova R.M. PEARL OF THE BASHKIR NATIONAL CREATIVITY 232	
Yakimov P.A. HISTORY OF SOME LEXEMES WITH A RELIGIOUS COMPONENT OF VALUE IN THE RUSSIAN LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD 234	
Gorn E.A. COLOR TERMS AND FICTION. PECULIARITIES OF TRANSLATION . 236	

PSYCHOLOGY

Potsepina I.Y. FEATURES PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITIES OF PSYCHOLOGY AS A BACKBONE COMPONENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE AT FUTURE SPECIALISTS MOE RUSSIA 240	
Seliverstova S.U. ANALYZE OF PREFERENCES OF ENTRANTS IN CONTEXT OF FORMING OF EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL MOTIVATION TO HIGH SCHOOL EDUCATION 242	
Shalimova L.A., Zaytseva G.A. THE MODALITY OF ENVIRONMENTAL ENERGY COLOR 247	
Shalimova L.A. CULTURE SEMANTKI PERCEPTION OF COLOR IN THE TEST MAX LUSCHER 251	
Varshavskaja N.E. INTEGRITY AS A CRITERION OF CREATIVE COGNITION 255	
Grineva K.U. CHARACTER OF OVERCOMING OF CHILDREN AND PARENTS OF DIFFICULT SITUATIONS DURING	

SCHOOL ADAPTATION OF FIRST GRADERS 258	
Gusev A.V. MANIFESTATIONS OF STRESS AND PERSONALITY CHARACTERISTICS STUDENTS 262	
Efimova N.Yu. RESEARCH FACILITIES OPEN AGGRESSIVE BEHAVIOR IN PUPILS WITH DISABILITIES 264	
Perevozkina J.M., Perevozkin S.B., Dmitryeva N.V. ARCHETYPES OF THE MODERN WOMAN 267	
Plaksenko A.A. RUSSIA-EURASIA AS A SPECIAL CULTURAL-GEOGRAPHICAL WORLD IN THE THEORETICAL HERITAGE OF CLASSICAL EURASIANISM 270	
Alexandrovskaya V.N. CULTURAL NATURE AND MULTIFUNCTIONAL ORGANIZATION OF IDEAL IMAGE 273	
Andronnikova O.O. RELATIONSHIP CHILDHOOD EXPERIENCES WITH THE FORMATION OF THE SELF-CONCEPT OF VICTIM TYPE 276	
Kuznetsov A.V. MODEL PERSONAL PROFILE OF THE MILITARY MAN-SPORTSMAN 279	
Ptushkin G.S., Sutyryna M.P. ADAPTIVE BEHAVIOR OF PERSONS WITH DISABILITIES 283	
Reshetova E.E. THE SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION AS A SPHERE FOR CULTUROLOGICAL WORK WITH PUPILS 285	

ARTS STADIES

Artemova A.N. THE AUTHORS OF PUBLICATIONS ABOUT THE ARTISTIC LIFE OF THE ALTAI IN THE SECOND HALF OF THE TWENTIETH CENTURY (FOR EXAMPLE LOCAL PERIODICALS) 288	
Stepanskaya T.M. TRADITIONS OF THE RUSSIAN SCIENCE 289	
Usanova A.L. THEORETICAL STUDY OF FEATURES OF RESIDENTIAL INTERIOR OF THE FIRST HALF OF THE XX CENTURY. ESSENCE OF AND INTERPRETATION OF KEY OF CONCEPTS 291	
Shokorova L.V. MOUNTAIN KOLYVANI'S HISTORY IN WORKS OF THE ALTAI ARTISTS 293	
Kovalenko N.P. ORIGINS OF IDEOLOGICAL AND ARTISTIC FORMATION OF THE UKRAINIAN ARTIST OF IVAN GONCHAR 295	

HISTORY

Gashenko V.A. ALTAI STATE SECURITY ORGANS' ACTIVITY DURING THE GREAT PATRIOTIC WAR 298	
Girenok S.N., Mezentshev R.V., Modorov N.S. FROM OF HISTORY THE CREATION IN SIBERIA PROFESSIONAL UNION OF WORKERS OF THE RAILWAY TRANSPORT (THE END XIX BEGINNING OF XX CENTURIES) 301	
Dvornikov E.P. IDEAS ABOUT THE OTHER WORLD: ARCHEOLOGICAL-ETHNOGRAPHIC MAPPING (ACCORDING TO THE MATERIALS OF THE EARLY NOMADS OF THE MOUNTAIN ALTAI) 304	
Karpov R.A. FORMATION OF THE SOVIET PENAL SYSTEM IN ALTAISKAYA GUBERNIA IN 1919-1921 307	
Kovalenko P.S. CONCEPTUAL BASES OF REFLECTION OF HISTORY OF THE ALTAI SPIRITUAL MISSION IN THE MUSEUM EXPOSITION 310	
Oleinik T.E. THE CREATION OF TYPOLOGICAL SYSTEM OF MUSEUMS OF THE HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF ALTAI REPUBLIC AND ALTAI STATE 314	
Radonova A.V. THE PECULIARITIES OF THE BENEFITS' LEGAL CONTROL GRANTED TO THE SOUTH – WEST SIBERIAN POPULATION IN 1990'S XX CENTURY 316	

CULTUROLOGY

Rodionova D.D., Pokrovskaya A.F. ANALYSIS OF THE NEEDS FOR QUALIFIED PERSONNEL FOR THE MUSEUMS OF KEMEROVO REGION 318	
Timofeeva E.S. CREATIVE PARALLELS OF SHAKESPEARE AND KHODULOV: CULTUROLOGICAL ASPECT 321	
Nenakhova N.N. INFORMATION AND ADVERTISING COMPONENTS AND FUNCTIONS IN MUSEUM ACTIVITY 323	
Morozova I.N. RELIGIOUS AND SECULAR WORLDVIEW IN THE HISTORY OF SPIRITUAL CULTURE: ABOUT PHILOSOPHICAL AND CULTURAL STUDYING OF THE DIALOGUE OF PRINCIPLES, IDEAS 326	
Apuhtina N.G., Biche-ool V.K. NATURAL RESOURCES, ENVIRONMENTAL PROBLEMS AND PROSPECTS OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT OF THE TAIMYR REGION 329	

SOCIOLOGY

- Kostenko M.A.**
PROBLEMS OF DEVELOPMENT OF
THE SOCIAL CARE SYSTEM FOR
WOMEN AND CHILDREN LIVING WITH
HIV, IN RUSSIAN FEDERATION
REGIONS 332
- Sinogeykin A.A.**
CONTEMPORARY REALITIES OF
SOCIAL SECURITY IN REGIONAL
SOCIETY: PROBLEM OF TERRORISM
(ON THE MATERIALS OF
SOCIOLOGICAL INVESTIGATION) ... 333
- Cherepanova M.I.**
THE STRATEGICAL AND TAKTICAL
DIRECTIONS OF WARNING SUICIDAL
RISK IN MODERN RUSSIAN
SOCIETY 335

MEDICINE

- Sazonova O.V., Gorbachev D.O.,
Borodina L.M.**
NUTRITIONAL ASSESSMENT OF THE
POPULATION OF LARGE INDUSTRIAL
REGION (SAMARA REGION) 338
- Gorbachev D.O.**
JUSTIFICATION OF INDIVIDUAL
MONITORING DURING IRRADIATION
OF PERSONNEL IN HEALTH CARE . 340
- Kot T.L., Sirusina Ae.V.,
Sirusina Ad.V., Shalamova E.U.,
Ragozin O.N.**
LATENT FACTORS OF QUALITY OF
LIFE IN PATIENTS WITH DEPRESSIVE
DISORDERS 341
- Sukhanov A.V., Slesova O.V.,
Duma S.N.**
THE LEVEL OF COGNITIVE
FUNCTIONS AND CHANGES IN THE
EMOTIONAL FIELD AT THE
PSYCHOORGANIC SYNDROME
AMONG AGED RESIDENTS OF
NOVOSIBIRSK CITY 345
- Karmanovskaya S.A., Shpagina L.A.,
Cheprasova M.I.**
FEATURES OF THE LIPID
HOMEOSTASIS AND THE CYTOKINE
STATUS AT OCCUPATIONAL DISEASES
OF JOINTS 348
- Firsov S.A.**
MICROCIRCULATORY DISORDERS IN
THE ACUTE PERIOD COMBINED
CRANIOCEREBRAL AND SKELETAL
INJURIES 351
- Chukhrova M.G., Openko T.G.**
ANALYSIS COPING NATIVE RURAL
INHABITANTS OF GORNY ALTAI 354

PHILOSOPHY

- Vasilieva A.V.**
POPULAR MUSIC AND THE TOLERANT
AND REPRESSIVE POLICY OF THE
SOCIALIST UNITY PARTY OF
GERMANY 357
- Dumnova E.M.**
THEORETICAL-METHODOLOGICAL

FOUNDATIONS OF STUDYING
MENTAL CONSTRUCTS 359

Mustafin A.A.
METHODOLOGY RUSSIAN
GEOSOCIOLOGII AND ITS THE VALUE
FOR THE RELATIONSHIP OF NATURE
AND SOCIETY 361

Romanov M.O.
THE PROBLEM OF CORRELATION OF
RIGHT AND LAW IN DISCOURSE
REASONING OF I.A. ILYIN ABOUT
SUBJECTIVE SIDE THE NATURE LAW
AND DISCLOSURE SOME SINGS OF
CONCEPTS «LAWENFORCEMENT
AUTHORITIES» 364

Romanov M.O.
THE PROBLEM OF LAW
COMPREHENSION: CORRELATION OF
POSITIVE LAW FORMALITIES AND
PERSONAL LEGAL CONSCIENCE IN
WORKS OF I.A. ILYIN 367

Saryglar Ch.Sh.
THE CULT OF THE FAMILY HEARTH
AMONG THE TUVANS NOMADS 370

Mamarasulov A.R.
ABSURDITY OF VALUE IDEAS 371

Shatula T.G.
INNOVATIONS IN USA'S UTOPIAN
SOCIALIST EXPERIMENTS OF XIX
CENTURY: ONEIDA COMMUNITY'S
PRACTICES 374

ECOLOGY. ECOLOGY OF THE PERSON AND HYGIENE OF ENVIRONMENT

**Alekseev I.A., Rogatnykh D.Uy.,
Puzanov A.V.**
PRELIMINARY DATA ON THE INSECT
FAUNA BIOCEANOSES TERRITORY
POSITION AREA A NEWLY BUILT
SPACEPORT «VOSTOCHNIY» 379

**Garms E.O., Hromykh V.V.,
Suchova M.G.**
IDENTIFICATION OF FUNCTIONAL
FITNESS NATURAL RECREATIONAL
AREAS OF TRANSBOUNDARY ALTAI
USING GIS TECHNOLOGY 381

Ganja S.V., Krasnoyarova B.A.
MECHANISM OF LAND MORTGAGE
LENDING FOR SUSTAINABLE LAND
USE IN THE ALTAI REGION 383

Ruchin A.B.
THE SPECTRUM OF FOOD OF THE
GRASSY FROG (RANA TEMPORARIA)
IN MORDOVIA 387

Sambyla Ch.N.
THE RATIO OF TOP GROUND AND
UNDERGROUND PHYTOMASSES IN
THE WESTERN SAYAN SUBALPINE
MEADOW BELT 391

Frolenkov I.M., Frolenkov O.M.
DYNAMICS OF DISTRIBUTION OF
FOREST FIRES IN THE ALTAI
REGION 394

Frolencov O.M., Frolenkov I.M.
ASSESSMENT OF RISK OF
EMERGENCY SITUATIONS RELATED TO
WATER CONTROL STRUCTURES
MIDDLE PART OF THE BASIN OF THE
IRTYSH RIVER 397

Uskov T.N.
PHTHALATES CONTAMINATION OF
WATER AND SEDIMENTS OF
NOVOSIBIRSK RESERVOIR 400

ECONOMICS

Rogachev A.F., Skeeter N.N.
THE ISSUE OF ENVIRONMENTAL
SECURITY IN THE REGION 404

Shapkina L.N.
CRITERIA AND INDICATORS' SYSTEM
OF ASSESSMENT OF FOOD SECURITY
OF THE COUNTRY IN THE CONCEPT
OF PUBLIC REPRODUCTION 407

FROM THE EXPERIENCE OF TEACHING ACTIVITIES

Miron N.I.
TEACHING ABOUT APHORISMS
EXAMINATION SESSION 412

PEDAGOGICAL DEBUT

Korsun D. A., Pereverseva Yu. S.
PROSPECTS FOR THE DEVELOPMENT
OF FOREIGN STUDENTS' ACADEMIC
MOBILITY OF THE STAVROPOL
TERRITORY 416

THE INFORMATION FOR AUTORS .. 425

СТРУКТУРА ИНСТИТУТА ЭКСПЕРТНОЙ ОЦЕНКИ ПУБЛИКАЦИЙ В ЖУРНАЛЕ

ИСТОРИЯ

- **НИКОЛАЙ СЕМЕНОВИЧ МОДОРОВ** – доктор исторических наук, профессор, академик РАН, (г. Горно-Алтайск), ГАГУ, E-mail: mns@gasu.ru
- **ВАЛЕРИЙ АНАТОЛЬЕВИЧ БАРИН** – д-р. ист. наук, профессор (г. Барнаул), АлтГПА, E-mail: Valbarmin@mail.ru
- **ВЛАДИМИР ГРИГОРЬЕВИЧ ДАЦЫШЕН** – д-р ист. наук, профессор (г. Красноярск), Сибирский федеральный университет, зав. кафедрой всеобщей истории
- **МИХАИЛ АЛЕКСАНДРОВИЧ ДЕМИН** – д-р. ист. наук, профессор (г. Барнаул), АлтГПА,
- **ТАТЬЯНА КИРИЛЛОВНА ЩЕГЛОВА** – д-р. ист. наук, профессор, первый проректор по учебной работе (г. Барнаул), АлтГПА
- **ВИКТОР ЯКОВЛЕВИЧ БУТАНАЕВ** – д-р ист. наук, профессор, зав. каф. этнографии Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова
- **АРКАДИЙ ВАСИЛЬЕВИЧ КОНТЕВ** – канд. ист. наук, доцент (г. Барнаул), АлтГПА
- **НАДЕЖДА ФЕДОРОВНА ИВАНЦОВА** – д-р ист. наук, профессор (г. Москва), МГПИ
- **МИХАИЛ ВИКТОРОВИЧ ШИЛОВСКИЙ** – доктор исторических наук, профессор, зав. сектором истории 19 в. института истории СО РАН, (г. Новосибирск)
- **ВАДИМ ВЛАДИМИРОВИЧ ГОРБУНОВ** – д-р ист. наук, профессор (г. Барнаул), АТУ
- **АНАТОЛИЙ ИВАНОВИЧ МАРТЫНОВ** – д-р ист. наук, профессор, академик РАЕН, , зав. каф. археологии, (г. Кемерово), КГУ

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

- **СЕРГЕЙ ДМИТРИЕВИЧ БОРТНИКОВ** – доктор культурологии, профессор Алтайской государственной академии культуры и искусств (г. Барнаул)
- **ОЛЬГА ВАСИЛЬЕВНА ПЕРВУШИНА** – канд. культурологии, профессор Алтайской государственной академии культуры и искусств, проректор по научной работе (г. Барнаул)
- **ИРИНА АЛЕКСАНДРОВНА ЖЕРНОСЕНКО** – канд. культурологии, доцент, зав. каф. культуры и коммуникативных технологий Алтайского государственного технического университета им. И.И. Ползунова (г. Барнаул), E-mail: iaj2002@mail.ru

МЕДИЦИНА

- **МАРИНА ГЕННАДЬЕВНА ЧУХРОВА** – доктор мед. наук, профессор, Новосибирского государственного университета (г. Новосибирск), НГУ, E-mail: mba@sibmail.ru
- **ВЛАДИМИР ИВАНОВИЧ КУРПАТОВ** – доктор мед. наук, профессор, зав. каф. психотерапии СПбМАПО, гл. психотерапевт СПб., председатель правления СПб регион. об-ва психотерапевтов (г. Санкт-Петербург), E-mail: kafedrap@yandex.ru
- **МИРИАНА МИЛАНКОВА** – доктор медицины и философии (г. Нови Сад, Сербия), E-mail: dmitrijana.milankov@gmail.com
- **ВЛАДИМИР ПЕТРОВИЧ ШЕВЧЕНКО** – д-р медицинских наук, профессор, главный анестезиолог (г. Новосибирск)
- **НИКОЛАЙ АЛЕКСЕЕВИЧ МЕШКОВ** – д-р медицинских наук, профессор, заслуженный врач РФ, член Российской научной комиссии по радиационной защите, вед. науч. сотр. лаборатории сравнительного анализа и управления рисками, E-mail: professor121@rambler.ru
- ГЕННАДИЙ АНАТОЛЬЕВИЧ КАЛАЧЕВ** – д-р. мед. наук, профессор (специализация - морфология), начальник научного отдела (г. Барнаул), АлтГПА, E-mail: gak@uni-altai.ru

ПЕДАГОГИКА

- **АЛЬБИНА АЛЕКСЕЕВНА ТЕМЕРБЕКОВА** – д-р педагогических наук, профессор Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)
- **АНАТОЛИЙ АНДРЕЕВИЧ ШАПОВАЛОВ** – д-р педагогических наук, профессор Алтайской государственной педагогической академии (г. Барнаул), E-mail: pnb@uni-altai.ru
- **ВАЛЕНТИНА СТАНИСЛАВОВНА ЧЕРНЯВСКАЯ** – д-р педагогических наук, профессор Владивостокского Госуниверситета экономики и сервиса (г. Владивосток), E-mail: tina_v@rambler.ru

ПСИХОЛОГИЯ

- **ЛЮДМИЛА СТЕПАНОВНА КОЛМОГорова** – д-р психологических наук, профессор, заведующий каф. психологии Алтайской государственной педагогической академии (г. Барнаул), E-mail: pnb@uni-altai.ru
- **ТАТЬЯНА ИВАНОВНА ЛУКЬЯНЕНКО** – канд. психологических наук, доцент, зав. каф. психологии Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)

СОЦИОЛОГИЯ

- **ЮРИЙ ЕФИМОВИЧ РАСТОВ** – д-р социологических наук, профессор, действительный член Академии социальных наук, зам. председателя диссертационного совета по социологии при Алтайском Государственном университете (г. Барнаул)
- **СВЯТОСЛАВ ИВАНОВИЧ ГРИГОРЬЕВ** – д-р социологических наук, профессор, член-корр. Академии образования РФ, декан факультета социального управления Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)
- **РАИСА АФАНАСЬЕВНА ТРОФИМОВА** – д-р социологических наук, профессор, член-корр. Петровской академии наук и искусств, первый проректор АГАКИ (г. Барнаул)
- **ЛЮДМИЛА ДЕНИСОВНА ДЕМИНА** – д-р социологических наук, профессор, декан факультета психологии АлтГУ (г. Барнаул)
- **НАТАЛЬЯ АНДРЕЕВНА ЗАРУБА** – д-р социологических наук, профессор кафедры педагогики и психологии Кемеровского государственного университета культуры и искусств, зам. председателя совета по защите докторских и кандидатских диссертаций при Кузбасской государственной педагогической академии (г. Кемерово)
- **АНАТОЛИЙ АНДРЕЕВИЧ УДОДЕНКО** – д-р. социологических наук, профессор, зав. каф. социологии в АлтГТУ (г. Барнаул)
- **НАТАЛЬЯ СТАНИСЛАВОВНА ТИМЧЕНКО** – д-р социологических наук, профессор, зав.каф. социальных наук АлтГПА (г. Барнаул)
- **АЛЕКСАНДР ЯКОВЛЕВИЧ ТРОЦКОВСКИЙ** – д-р социологических наук, профессор, зав. Барнаурской лабораторией института экономики и организации производства СО РАН (г. Барнаул)

- **ВИКТОР ВАСИЛЬЕВИЧ ЖЕЛТОВ** – д-р философских наук, профессор, проректор Кемеровского госуниверситета (г. Кемерово)
- **СВЕТЛАНА ГЕННАДЬЕВНА МАКСИМОВА** – д-р социологических наук, профессор, зав. каф. ПКПТ ФС АлтГУ (г. Барнаул)
- **АЛЕКСАНДР ВАСИЛЬЕВИЧ НОВОКРЕЩЕННОВ** – д-р социологических наук, профессор, зав. каф. Сибирской академии государственной службы (г. Новосибирск)
- **ЮРИЙ ВЛАДИМИРОВИЧ ПОПКОВ** – д-р филос. наук, профессор, зав. сектором этносоциологии отдела социологии института истории СО РАН (г. Новосибирск)
- **ВАЛЕНТИН ГЕННАДЬЕВИЧ НЕМИРОВСКИЙ** – д-р социологических наук, профессор, зав. каф. социального менеджмента Сибирского федерального университета (г. Красноярск)

ФИЛОЛОГИЯ

- **ЕЛЕНА ВАСИЛЬЕВНА ЛУКАШЕВИЧ** – д-р филологических наук, профессор, зав. каф. языка массовых коммуникаций и редактирования Алтайского государственного университета (г. Барнаул), E-mail: stm@art.asu.ru
- **НИНА ВАЛЕРЬЕВНА ГУБИНА** – канд. филологических наук, доцент, зав. каф. литературы, социальной психологии и педагогики Алтайской государственной академии культуры и искусств (г. Барнаул)
- **ДМИТРИЙ НИКОЛАЕВИЧ ЖАТКИН** – д-р филологических наук, профессор, зав. каф. перевода и переводоведения Пензенской государственной технологической академии (г. Пенза)
- **ЛАРИСА МИХАЙЛОВНА ВЛАДИМИРСКАЯ** – д-р филологических наук, профессор Алтайской академии экономики и права (г. Барнаул)

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

- **ТАМАРА МИХАЙЛОВНА СТЕПАНСКАЯ** – д-р искусствоведения, профессор Алтайского государственного университета (г. Барнаул), E-mail: stm@art.asu.ru

ФИЛОСОФИЯ

- **АЛЕКСЕЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ ГУК** – д-р философских наук, профессор Кемеровского государственного университета культуры и искусств (г. Кемерово)
- **ВИКТОР ИВАНОВИЧ МАРКОВ** – канд. философских наук, д-р культурологии, профессор кафедры культурологии, председатель диссертационного совета по защите докторских и кандидатских диссертаций при Кемеровском государственном университете культуры и искусств (г. Кемерово)
- **МАРГАРИТА ПАВЛОВНА АРУТЮНЯН** – доктор философских наук, доцент, зав. каф. философии Дальневосточного гуманитарного университета, E-mail: mpa@email.su
- **МИХАИЛ ЮРЬЕВИЧ ШИШИН** – д-р философских наук, профессор Алтайского государственного технического университета им. И.И. Ползунова (г. Барнаул)

ЭКОЛОГИЯ

- **ВЯЧЕСЛАВ ИВАНОВИЧ ХАСНУЛИН** – д-р медицинских наук, профессор, зав. Отделом дизадаптации НЦКЭМ СО РАМН
- **АЛЕКСАНДР ВАСИЛЬЕВИЧ ПУЗАНОВ** – д-р биологических наук, профессор, заместитель директора по научной работе ФГБУН Институт водных и экологических проблем Сибирского отделения Российской академии наук (г. Барнаул), E-mail: puzanov@iwer.ru
- **ДМИТРИЙ МИХАЙЛОВИЧ БЕЗМАТЕРНЫХ** – канд. биологических наук, доцент, заместитель директора по научной работе ФГБУН Институт водных и экологических проблем Сибирского отделения Российской академии наук (г. Барнаул), E-mail: bezmater@iwer.ru
- **НИКОЛАЙ АЛЕКСЕЕВИЧ МЕШКОВ** – д-р медицинских наук, профессор Научно-исследовательского института экологии человека и гигиены окружающей среды им. А.Н. Сысина РАМН, член Российской научной комиссии по радиационной защите (г. Москва)

ЭКОНОМИКА

- **ИННА НИКОЛАЕВНА САННИКОВА** – д-р экономических наук, профессор, зав. каф. бухучета, аудита и анализа Алтайского государственного университета (г. Барнаул)
- **ТАТЬЯНА ВАЛЕРЬЕВНА ТЕРЕНТЬЕВА** – д-р экономических наук, проректор по НИР, зав. каф. бухучета и аудита (г. Владивосток)
- **МАРИНА АЛЕКСАНДРОВНА АПСИТЕ** – канд. экономических наук, доцент, проректор по учебно-воспитательной работе Новосибирского филиала государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Российский государственный торгово-экономический университет» (г. Новосибирск)
- **ЛЮДМИЛА ИВАНОВНА ЛЮБАВСКАЯ** – канд. экономических наук, д-р пед. наук, профессор, директор Новосибирского филиала государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Российский государственный торгово-экономический университет» (г. Новосибирск)
- **ИРИНА ПАВЛОВНА ЛАПТЕВА** – канд. экономических наук, доцент Вяткинского сельскохозяйственного университета (г. Киров)

ЮРИСПРУДЕНЦИЯ

- **СТЕПАН СУЗАНОВИЧ ТЮХТЕНЕВ** – д-р юридических наук, профессор, зав. каф. уголовного, административного права и процесса Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)
- **СЕРГЕЙ АЛЬБЕРТОВИЧ ПОЛЯКОВ** – канд. юридических наук, доцент, зав. каф. уголовного права и процесса Новосибирского государственного технического университета (г. Новосибирск)
- **ИГОРЬ ЮРЬЕВИЧ ОСТАПОВИЧ** – канд. юридических наук, доцент, зав. каф. теории и истории государства и права Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск), E-mail: ostapovich7@mail.ru

СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННЫЕ НАУКИ

- **ВАЛЕРИЙ ЛАВРЕНТЬЕВИЧ ПЕТУХОВ** – д-р биологических наук, профессор, председатель докторского совета по экологии (биологические науки) при Новосибирском Государственном Аграрном университете (г. Новосибирск)
- **ДМИТРИЙ СЕМЕНОВИЧ АДУШИНОВ** – директор Института дополнительного профессионального образования Иркутской государственной сельскохозяйственной академии, д. с.-х. н., профессор, Почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации

ИНФОРМАЦИОННОЕ ПИСЬМО

УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

Редакция научного международного периодического журнала «Мир науки, культуры, образования», включенного в Перечень ведущих журналов и изданий, в которых должны публиковаться основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата и доктора наук, приглашает вас к публикации статей по следующим научным направлениям:

- | | | |
|----------------------|----------------|--------------------------------|
| • «Искусствоведение» | • «Психология» | • «Экономика» |
| • «История» | • «Социология» | • «Юриспруденция» |
| • «Культурология» | • «Филология» | • «Сельскохозяйственные науки» |
| • «Медицина» | • «Философия» | |
| • «Педагогика» | • «Экология» | |

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, E-mail и домашний почтовый адрес). Наименование раздела, в который направляется статья.

Статью необходимо печатать в редакторе MS WORD 6-7, формате А 4, шрифтом 12 пт. (Times New Roman), межстрочный интервал – 1,5; отступ от всех сторон листа - 2,5 см.

Статья оформляется следующим образом:

- заявка на публикацию в электронном варианте;
- на английском языке: Ф.И.О. автора (авторов), название статьи прописными буквами, аннотация (4-6 строк, до 300 знаков), ключевые слова;
- на русском языке: УДК, Ф.И.О. автора (авторов), сведения об авторе, город, E-mail, название статьи прописными буквами, аннотация (4-6 строк, до 300 знаков), ключевые слова, текст статьи, библиографический список.

Библиографический список (в порядке цитирования, не по алфавиту!) оформляется по ГОСТу 7.1.-2003. Библиографические ссылки в тексте указываются в квадратных скобках. Например, [1]. В случае дословной цитаты, указывается также номер страницы приведенной цитаты, т.е. «ТЕКСТ, ТЕКСТ, ТЕКСТ ...» [2, с. 5], [2; 3]. Примеры в тексте статьи оформляются курсивом.

Примечания к тексту в виде постраничных и концевых сносков не допускаются. В конце статьи указывается дата ее отправки в редакцию. Рисунки должны выполняться по ширине текста в формате *jpg.

Рецензия должна быть выслана обычной почтой. Статья с рецензией и заявкой отправляются электронной почтой (E-mail: mnko@mail.ru).

Файлы необходимо именовать согласно фамилии первого автора с указанием города. Например, «Иванова_Челябинск». Если статья вторая, третья и т.д., то следует указывать в названии файла соответствующий номер: «Иванова_Челябинск_1», «Иванова_Челябинск_2». Размещение в одном файле нескольких статей не допускается.

После независимой научной и технической экспертизы, статья либо возвращается на доработку, либо принимается к публикации, о чем сообщается автору по электронной почте или указанному телефону.

РЕЦЕНЗИЯ НАПРАВЛЯЕТСЯ ПО АДРЕСУ:

649006, г. Горно-Алтайск, пр. Коммунистический, 68, Офис 301, Редакция журнала «Мир науки, культуры, образования».

СПИСОК ОСНОВНЫХ СОКРАЩЕНИЙ, которые необходимо учитывать при подготовке статьи к публикации

биол.	–	биологических наук	пед. наук.	–	педагогических наук
геогр.	–	географических наук	проф.	–	профессор
гл. н.с.	–	главный научный сотрудник	психол. наук.	–	психологических наук
дис.	–	диссертация	Р/д	–	режим доступа
доц.	–	доцент	ред.	–	редактор
д-р.	–	доктор	рис.	–	рисунок
журн.	–	журнал	сельхоз. наук	–	сельскохозяйственных наук
зав. каф.	–	заведующий кафедрой	социол. наук	–	социологических наук
изд-во	–	издательство	ст. преп.	–	старший преподаватель
ист.	–	исторических	тех. наук	–	технических наук
канд.	–	кандидат	филол. наук	–	филологических наук
каф.	–	кафедра	филос. наук	–	философских наук
мед. наук	–	медицинских наук	Э/р	–	электронный ресурс
н.с.	–	научный сотрудник	эконом. наук	–	экономических наук
науч.	–	научный	юр. наук	–	юридических наук

С материалами журнала можно ознакомиться на официальном сайте:

<http://amnko.ru/>

Тел.: +7(38822) 4-74-44, E-mail: mnko@mail.ru

Отпечатано в типографии «Концепт»,
г. Барнаул, пр-т Социалистический, 85,
т./ф.: (3852) 36-82-51, concept-print@yandex.ru

ОБРАЗЕЦ ОФОРМЛЕНИЯ РУКОПИСЕЙ

УДК 371:351.851

Ivanjva A.P., Kolosov A.E. INFRASTRUCTURES OF DEVELOPMENT OF THE PERSON AS THE FACTOR OF INCREASE OF INNOVATIVE POTENTIAL OF REGION. In work modern contexts of innovative activity in sphere of vocational training, a problem and reference points of its development are described, the characteristics of a postindustrial epoch demanding changes in the organization of an education system, with a support on professional networks and possessed experience introductions of new forms of the organization of educational activity of students are allocated.

Key words: innovative activity, professional networks, the technology, the new educational programs, developing training, models of the management, open educational space.

Иванова А.П., канд. пед. наук, доц., зав. каф. педагогики Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск, E-mail: ivanova@mail.ru; Колосов А.Е., д-р психол. наук, проф., ст. н. с. Института Психологии СО РАН, г. Новосибирск, E-mail: kolosov@ngs.ru

ИНФРАСТРУКТУРЫ РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ИННОВАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА РЕГИОНА

В работе описаны современные контексты инновационной деятельности в сфере профессионального образования, задачи и ориентиры ее развития, выделены характеристики постиндустриальной эпохи, требующие изменений в организации системы образования, с опорой на профессиональные сети и имеющийся опыт внедрения новых форм организации учебно-образовательной деятельности студентов.

Ключевые слова: инновационная деятельность, профессиональные сети, технология, новые образовательные программы, развивающее обучение, модели управления, открытое образовательное пространство.

Текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... [1, с. 14].

Текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... [2; 3]¹.

Текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... [3, р. 35].

Библиографический список²

1. Баллер, Э.А. Преемственность в развитии культуры. — М., 1969.
2. Национальная доктрина образования в Российской Федерации [Э/п]. — Р/д: <http://www.dvgu.ru/umu/ZakRF/doktrin1.htm>
3. Torrance, E.P. Growing up creatively gifted // Creative Child and Adult Quaterly. — 1980. — V. 5.

Bibliography

1. Baller, Eh.A. Preemstvennostj v razvitii kuljturiih. — M., 1969.
2. Nacional'naya doktrina obrazovaniya v Rossijskoj Federacii [Eh/r]. — R/d: <http://www.dvgu.ru/umu/ZakRF/doktrin1.htm>
3. Torrance, E.P. Growing up creatively gifted // Creative Child and Adult Quaterly. — 1980. — V. 5.

Статья поступила в редакцию 05.08.11

ПОРЯДОК РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ РУКОПИСЕЙ

1. После написания статьи автор представляет текст доктору или кандидату наук по соответствующей специализации для рецензии, которая заверяется в отделе кадров и высылается вместе со статьей в редакцию журнала.
2. После получения редакцией статьи она проходит техническую экспертизу, в ходе которой проверяется: наличие на английском языке: Ф.И.О. автора (авторов), название статьи прописными буквами, аннотация (4-6 строк, до 300 знаков), ключевые слова; на русском языке: УДК; Ф.И.О. автора (авторов), должность и звание, место работы, контактная информация для переписки - E-mail или номер телефона; название статьи прописными буквами, аннотация (4-6 строк, до 300 знаков), ключевые слова, текст статьи, библиографический список, оформленный в порядке цитирования (ответственный - технический редактор журнала, кандидат педагогических наук, международный журналист Н.С. Часовских, E-mail: mnko@mail.ru).
3. Если статья не проходит техническую экспертизу, она возвращается автору на доработку. Доработанные статьи отправляются в редакцию с пометкой в названии файла «доработано». Например, «Сидоров. Тюмень. Доработано».
4. Статья, прошедшая техническую экспертизу, отправляется на научную экспертизу специалисту по данному профилю.
5. Если статья не проходит научную экспертизу, она возвращается автору на доработку. При работе над замечаниями эксперта автор может контактировать с экспертом по E-mail. Доработанные статьи отправляются в редакцию с пометкой в названии файла «доработано». Например, «Сидоров. Тюмень. Доработано».
6. Статьи, прошедшие техническую и научную экспертизы, принимаются к публикации с соответствующим уведомлением автора по контактной связи (письма, телефон, E-mail).

¹ Все ссылки на библиографию ставятся по **порядку цитирования**, а не по алфавиту. Примеры оформления библиографического списка приведены в информационном письме на сайте журнала по адресу: <http://amko.ru/>

² Библиография приводится на **русском и латинском** языках (транслитерация). Для транслитерации мы рекомендуем использовать бесплатную программу «RusTranslit».