

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

МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

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

№ 6 (25)

Часть 2

Декабрь 2010

ISSN 1991-5497

Индекс в каталогах
Роспечати 31043

Главный редактор

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

Исполнительный директор

А.А. Петров (г. Горно-Алтайск)

Технический редактор

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

Выпускающий редактор

Л. Г. Тырса (г. Горно-Алтайск)

Ведущий менеджер журнала

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

Ответственный редактор электронной версии журнала

В.А. Петров (г. Горно-Алтайск)

УЧРЕДИТЕЛЬ: ООО «РМНКО»

Редакция научного международного журнала «Мир науки, культуры, образования»

АДРЕС РЕДАКЦИИ

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

Тел.: 8 (388-22) 4-74-44

Факс: 8 (388-22) 4-74-44

E-mail: mnko@mail.ru

<http://amnko.ru/>

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

Индекс научного цитирования:

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

Журнал зарегистрирован:

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

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

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

Подписано в печать 27.12.2010
Формат 60х84/8. Усл. печ.л. 35,0.
Тираж 500 экз. Зак. № 17

© Редакция журнала «Мир науки, культуры, образования», 2010

НАУЧНЫЙ РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

НАУЧНАЯ РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ФИЛОЛОГИЯ. ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

Э.А. Кечина ИССЛЕДОВАНИЕ НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ СПЕЦИФИКИ ЯЗЫКОВОГО СОЗНАНИЯ НОСИТЕЛЕЙ РУССКОЙ И АРАБСКОЙ КУЛЬТУР НА ОСНОВЕ СРАВНИТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА ОБРАЗА «РОДИНЫ».....	6
Т. Ф. Извекова АНАЛИЗ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИХ ПОЛЕЙ КОНЦЕПТА «ПРАЗДНИК» В РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА	9
А.А. Билялова ПРОЯВЛЕНИЕ ФАКУЛЬТАТИВНОСТИ В СФЕРЕ РУССКОЙ ПУНКТУАЦИИ.....	12
И.Д. Хобракова ЭСТЕТИЧЕСКАЯ ПРИРОДА ГЕНДЕРА В ПОЭТИЧЕСКОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ Д. ДОРЖИЕВОЙ	15
Б.Х. Псеунова ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ АНТРОПОНИМА КАК КОМПОНЕНТА СЛЕНГА СПОСОБЫ ОБРАЗОВАНИЯ АНТРОПОНИМИЧЕСКИХ СЛЕНГОВЫХ ЕДИНИЦ.....	16
Ю.А. Брунева, О.А. Краснова К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ И ТРУДНОСТЯХ ПЕРЕВОДА С РУССКОГО ЯЗЫКА.....	19
Е.В. Егорова ЛЕКЦИЯ В.В. НАБОКОВА О Ф.М. ДОСТОВЕВСКОМ: ОСОБЕННОСТИ ЖАНРА И СТИЛЯ	21
С.А. Виноградова МАНИПУЛЯТИВНЫЙ ХАРАКТЕР ЧИСЛИТЕЛЬНЫХ В РЕКЛАМНОМ ДИСКУРСЕ.....	24
Э.И. Коптева «ВИДЕНИЯ» И «РАЗГОВОРЫ В ЦАРСТВЕ МЕРТВЫХ» В «ПУТЕШЕСТВИИ ИЗ ПЕТЕРБУРГА В МОСКВУ» А.Н. РАДИЩЕВА	27
О.-Л. Монд ТЕОРЕТИКО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЙ ПОДХОД К АНАЛИЗУ ТЕАТРАЛЬНОГО ТЕКСТА МЮЗИКЛА	30
А.С. Чочиева ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ПРОСТРАНСТВО В ПОЭМАХ А. ТВАРДОВСКОГО «ЗА ДАЛЬЮ ДАЛЬ» И М. БАИНОВА «ПУТЕШЕСТВИЕ ВО ВРЕМЕНИ».....	34
И.Ю. Калганникова «МЕЖДУ ЖИЗНЬЮ И ЛИТЕРАТУРОЙ»: ОСОБЕННОСТИ ЖАНРОВОЙ ПОЭТИКИ РОМАНИЗОВАННОЙ БИОГРАФИИ «ЖУКОВСКИЙ» Б.К. ЗАЙЦЕВА	37
Б.А. Акаш НЕКОТОРЫЕ КУЛЬТУРНЫЕ И ЯЗЫКОВЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА АРАБСКИМ УЧАЩИМСЯ.....	39
С.А. Алиева ПРАГМАСЕМАНТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ОНОМАТОПОВ В РАЗНОСИСТЕМНЫХ ЯЗЫКАХ.....	43
О.Н. Дмитриева КОМПОЗИЦИОННАЯ СТРУКТУРА СВАДЕБНЫХ АЛГЫСОВ ЯКУТОВ	46
С.Г. Кузнецова ДЕКОРАТИВНОСТЬ – ГЛУБИННОЕ, ОБЪЕДИНЯЮЩЕЕ КАЧЕСТВО ВСЕХ ВИДОВ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА, ДИЗАЙНА.....	50
Л.С. Пугачёва АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ДИАДЫ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ ФРАЗЕОСЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ «ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА»)	54
М.В. Саблина КЛАССИФИКАЦИЯ ЦИТАТ В АСПЕКТЕ КАТЕГОРИИ СИСТЕМНОСТИ (НА МАТЕРИАЛЕ ТЕКСТОВ СОВРЕМЕННЫХ РОССИЙСКИХ ГАЗЕТ)	58

А.Н. Трутнева ИДЕАЛИСТ, РЕАЛИСТ И ФИЛИСТЕР В ПЬЕСЕ Б.ШОУ «МАЙОР БАРБАРА».....	60
Е.А. Феоктистова О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ФОРМИРОВАНИЯ АРХИТЕКТУРНО-ХУДОЖЕСТВЕННОЙ СИСТЕМЫ ИСТОРИЧЕСКИХ ГОРОДОВ ЮЖНОГО КАЗАХСТАНА.....	62
Г.В. Афанасьева-Медведева ОБРАЗ МЕДВЕДЯ В РУССКОЙ НАРОДНОЙ ПРОЗЕ ВОСТОЧНОЙ СИБИРИ (ПО МАТЕРИАЛАМ ФОЛЬКЛОРНЫХ ЭКСПЕДИЦИЙ 1980-2010 ГГ.)	65
Е.А. Худенко ЖИЗНЕТВОРЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ XIX-XX ВВ.: РОМАНТИЗМ И СИМВОЛИЗМ	68
А. С. Ерушова ВКЛЮЧЕНИЯ КАК ДОМИНАНТА ИДИОСТИЛЯ НАТАЛЬИ РУБАНОВОЙ ..	71
И.Г. Жозова ОБРАЗ КАК ИНТЕГРАТИВНЫЙ ЭЛЕМЕНТ КОНЦЕПТУАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ	75
О.Б. Бугаева АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ АДГЕРЕНТНО-ОЦЕНОЧНОЙ РАЗГОВОРНОЙ ЛЕКСИКИ В ТЕКСТЕ БРИТАНСКОЙ ПРЕССЫ	78
С.М. Михайлов, М.И. Белов ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СРЕДЫ ПЕШЕХОДНЫХ УЛИЦ (1960-1980-е гг.).....	80
ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ	
Е.А. Ятлова ЗДОРОВЬЕ, ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ И ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА	84
М.В. Плешакова, Л.М. Лучшева ИССЛЕДОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СЛУХА У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ПОДРОСТКОВ.....	87
И.А. Макеева СОЦИАЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ МУЗЕЙНОГО КОМПЛЕКСА ДЕТСКОГО ДОМА В СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ-СИРОТ	91
Е.Ю. Кудрявцева ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ	94
А.А. Темербекова, И.В. Чугунова, Г.А. Байгонакова ВОЗМОЖНОСТИ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ.....	96
М.А. Мазур ЗАКОНОМЕРНОСТИ И ПРИНЦИПЫ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ	98
В.В. Латюшин, Т.А. Шульгина, Н.А. Белоусова ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ И НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРОФЕССОРСКО-ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА ПРИ ПОДГОТОВКЕ К АККРЕДИТАЦИИ.....	102
И.В. Курешева ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ МЕХАНИЗМ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ СРЕДСТВАМИ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА	103
К.Г. Емелин РОЛЬ СТУДЕНЧЕСКИХ ОТЯДОВ В ПОДГОТОВКЕ МОЛОДЕЖНЫХ ЛИДЕРОВ К СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	108

Б.А. Гунзунова ЛИЧНОСТНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ САМОРЕГУЛЯЦИИ СОСТОЯНИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	110
З.А. Аксюткина СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ЦЕЛЬ И РЕЗУЛЬТАТ УГЛУБЛЕННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ	114
Н.А. Самойлик ФЕНОМЕНОЛОГИЯ КРИЗИСА ИДЕНТИЧНОСТИ.....	119
В.Б. Гаргай ИДЕЯ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В РОССИИ: ОПЫТ НАДЕЖД И ПОРАЖЕНИЙ	121
Л.Г. Зенкова НАРОДНАЯ ХУДОЖЕСТВЕННАЯ КУЛЬТУРА РЕГИОНА КАК ОСНОВОПОЛАГАЮЩИЙ ФАКТОР ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ	123
И.Д. Кочетова СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ У СТУДЕНТОВ КАК ОДНО ИЗ ПРИОРИТЕТНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	126
А.А. Зарецкая КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ С БЕСПРИЗОРНЫМИ И БЕЗНАДЗОРНЫМИ ДЕТЬМИ	130
И.А. Жерносенко, А.П. Валицкая, Р.В. Опарин КУЛЬТУРОТВОРЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ – ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА	131
А.А. Фортунатов РЕФЛЕКСИВНО-СОЦИОПРИРОДНАЯ СРЕДА, КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ	135
Д.Ф. Петрушевич ДЕТЕРМИНАЦИЯ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ	139
Л.П. Панова ПОНЯТИЕ ОБ ОБЩЕМ МЕТОДЕ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ КАК ОДИН ИЗ ОСНОВНЫХ ФАКТОРОВ ФОРМИРОВАНИЯ НАУЧНОГО ДИАЛЕКТИЧЕСКОГО РЕФЛЕКСИРУЮЩЕГО МЫШЛЕНИЯ	141
Н.А. Плугина ДОПОЛНИТЕЛЬНОСТЬ НАУЧНЫХ КУЛЬТУР В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ С ПОЗИЦИИ ИДЕЙНО-ПОНЯТИЙНОГО ПОДХОДА.....	146
Н.Г. Смирнова СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ)	153
К.В. Попов НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ О ИНДИВИДУАЛЬНОМ ПОДХОДЕ К ЛИЧНОСТИ ОСУЖДЕННОГО ПРИ УСЛОВНО-ДОСРОЧНОМ ОСВОБОЖДЕНИИ ОТ ОТБЫВАНИЯ НАКАЗАНИЯ ИЗ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ КОЛОНИЙ.....	156
М.Н. Корешкова ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА К ОРГАНИЗАЦИИ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	157
Т.П. Фомина ВАРИАТИВНАЯ ЧАСТЬ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ ИНФОРМАТИКИ	159

Н.Т. Журавская МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ ИННОВАЦИОННЫХ ФОРМ ОБРАЗОВАНИЯ 162	Г.Н. Пяткина ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ СОЦИА- ЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ-СИРОТ В ПРИЕМНОЙ СЕМЬЕ 220	А.С. Ахметов, А.А. Асанов, Ю.И. Винокуров, Г.К. Ахауова СТРУКТУРООБРАЗОВАНИЕ ПОЧВ В ПРИСУТСТВИИ ПРОДУКТОВ СОПОЛИМЕРИЗАЦИИ МАЛЕИНОВОЙ КИСЛОТЫ И АКРИЛАМИДА, ПОЛУЧЕННЫХ ПРИ РАЗЛИЧНЫХ УСЛОВИЯХ 267
Н.В. Волкова ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СОБЫТИЙНОСТЬ: ФОРМИРОВАНИЕ КОНЦЕПТА И ГИПОТЕЗЫ 167	Н.Ф. Спинжар ЗАДАЧИ КОНЦЕПТУАЛЬНО-ТЕХНОЛО- ГИЧЕСКОГО ПОДХОДА К САМОРЕАЛИ- ЗАЦИИ СПЕЦИАЛИСТА СОЦИАЛЬНО- КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗЕ 223	Д.А. Дишин, Б.А. Красноярова КУЛЬТУРНО-ГЕОГРАФИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ И ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ НОВОГО ПРИГРАНИЧЬЯ 270
Л.В. Белькова ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА В СОВРЕМЕННОМ СОЦИУМЕ 169	О.В. Сухова МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛИЗМ В НАУЧНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ ГЕРМАНИИ 225	Л.А. Долматова СЕЗОННАЯ ДИНАМИКА ГИДРОХИМИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК ОЗ. БОЛЬШОЕ ЯРОВОЕ 272
И.Д. Нечаев О НЕКОТОРЫХ ВОПРОСАХ ФОРМИРОВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ПРИКЛАДНАЯ МАТЕМАТИКА» 172	С.М. Позодаев МОДЕЛЬ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ РАЗВИ- ТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ В УЧРЕЖ- ДЕНИЯХ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 227	О.Н. Жукова, Д.М. Безматерных ЗООБЕНТОС ОЗЕР СЕВЕРО- КАЗАХСТАНСКОЙ ОБЛАСТИ 277
Л.С. Колмогорова, Н.К. Акименко ПРОФИЛАКТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ КАК СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ПСИХИЧЕСКОГО НЕБЛАГОПОЛУЧИЯ ПЕДАГОГОВ 175	В.В. Гаврилов ОСВОЕНИЕ УЧЕБНОЙ ИНФОРМАЦИИ СТУДЕНТАМИ В РАМКАХ АНТРОПОЛО- ГИЧЕСКОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ 231	А.Т. Зинovieв, Е.Д. Кошелева, А.Б. Голубева ПРОЦЕССЫ ФОРМИРОВАНИЯ СТОКА НА ЗАБОЛЮЧЕННЫХ ВОДОСБОРАХ БОЛЬШОГО ВАСЮГАНСКОГО БОЛОТА И ИХ КЛИМАТИЧЕСКАЯ ИЗМЕНЧИВОСТЬ 281
С.А. Борзояков, О.Ю. Чаптыкова ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АС- ПЕКТЫ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ НА- ЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ХАКАСИИ 176	С.Б. Нарзулаев, Н.А. Петухов, Д.Ф. Гильмутдинов ФОРМИРОВАНИЕ МОДЕЛИ ПСИ- ХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СО- ПРОВОЖДЕНИЯ КОРРЕКЦИОННО- РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ КАК КОМПЛЕКСНАЯ ПЕДАГОГИЧЕС- КАЯ ПРОБЛЕМА 233	А.Т. Зинovieв, К.Б. Кошелев, К.В. Марусин ТЕМПЕРАТУРНЫЙ РЕЖИМ ТЕЛЕЦКОГО ОЗЕРА: МОДЕЛИРОВАНИЕ И ЭКСПЕРИМЕНТ 285
Н.Л. Кольчикова ИЗУЧЕНИЕ РУССКОЙ И РОДНОЙ ЛИТЕ- РАТУРЫ НА ОСНОВЕ ДИАЛОГА КУЛЬТУР В НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ 180	В.В. Садырин ОПТИМИЗАЦИЯ ПОДГОТОВКИ ОТРАСЛЕВЫХ КАДРОВ В КОНТЕКСТЕ ПРИОРИТЕТОВ НАЦИОНАЛЬНОГО ПРОЕКТА «ОБРАЗОВАНИЕ» 236	И.А. Иванов, А.Н. Эйрих ИССЛЕДОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ КАДМИЯ В СЫРЬЕВЫХ ВИДАХ ФЛОРЫ РЕСПУБЛИКИ АЛТАЙ 289
Г.М. Лохонова РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ ОРГАНИЗАЦИОННО- ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИ- РОВАНИЯ КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ У БУДУЩИХ РАБОТНИКОВ ПОТРЕБ- КООПЕРАЦИИ В ПРОЦЕССЕ НАУЧНО- ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ 183	КУЛЬТОРОЛОГИЯ	
Е.В. Милькова, Т.И. Варова СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ПОДРОС- ТКОВ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИ- ТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ 185		
М.А. Андросов, Т.А. Костюкова ОПРЕДЕЛЕНИЕ И ОЦЕНКА НЕОБХО- ДИМОСТИ ЭТНИЧЕСКОГО, ЭКОЛОГИ- ЧЕСКОГО, ЭТНОЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ 191	Панкадж Гупта КУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ ЗДОРОВЬЯ: ТРАДИЦИИ ШТАТА ХИМАЧАЛ В ГИМАЛАЯХ 240	И.Д. Рыбкина, Н.В. Стоянцева ОЦЕНКА АНТРОПОГЕННОЙ НАГРУЗКИ НА ВОДОСБОРНУЮ ТЕРРИТОРИЮ ВЕРХНЕЙ И СРЕДНЕЙ ОБИ 295
Р.В. Опарин, А.В. Петров ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ МЕТОДОЛОГИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО КУЛЬТУРОТВОРЧЕСТВА 196	И.В. Фотиева РУССКАЯ КУЛЬТУРА В ГЛОБАЛЬНОМ МИРЕ 243	С.Н. Шарабарина ОПТИМИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ ЗЕМЛЕПОЛЬЗОВАНИЯ АЛТАЙСКОЙ КУРОРТНО-РЕКРЕАЦИОННОЙ МЕСТНОСТИ (НА ПРИМЕРЕ СМОЛЕНСКОГО РАЙОНА) 299
А.А. Попов ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ (ЗОЖ) СТУДЕНТОВ ТВОРЧЕСКОГО ВУЗА 199	Н.В. Труевцев ИСТОЧНИКИ ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИИ СОЗДАНИЯ И РАЗВИТИЯ КОМИТЕТА МУЗЕОЛОГИИ МЕЖДУНАРОДНОГО СОВЕТА МУЗЕЕВ 245	Л.В. Яныгина ОЦЕНКА ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ НОВОСИБИРСКОГО ВОДОХРАНИЛИЩА ПО ЗООБЕНТОСУ 302
Т.Т. Черкашина ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УС- ЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ДИАЛОГИЧЕСКОГО ТИПА 202	Н.П. Монина КУЛЬТУРНЫЙ АРХЕТИП: СОВРЕМЕН- НЫЕ ПОДХОДЫ К ОСМЫСЛЕНИЮ ФЕНОМЕНА 248	Я.В. Кузьмина, В.В. Глебов ДИНАМИКА АДАПТАЦИИ ИНОГОРОДНЫХ СТУДЕНТОВ К УСЛОВИЯМ ЭКОЛОГИИ СТОЛИЧНОГО МЕГАПОЛИСА 305
Ю.Н. Кабанов МЕЖДУНАРОДНАЯ ДЕТСКАЯ ОЛИМ- ПИАДА КАК ПРИМЕР СОЦИОКУЛЬТУР- НОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 205	Е.В. Михайлова ВАРИАНТ КОНСТРУИРОВАНИЯ МОДЕЛИ МИРА В МАГИЧЕСКИХ ПРАКТИКАХ АРХАИЧЕСКИХ КУЛЬТУР 250	Т.Г. Опенко, Г.И. Симонова ЗАБОЛЕВАЕМОСТЬ ЗЛОКАЧЕСТВЕН- НЫМИ НОВООБРАЗОВАНИЯМИ В НОВОСИБИРСКЕ ПО ДАННЫМ ПОПУЛЯЦИОННОГО РЕГИСТРА РАКА 307
И.Э. Соколовская РОЛЬ РЕЛИГИОЗНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ КАРТИНЫ МИРА ЧЕЛОВЕКА ХХІ ВЕКА 208	А.В. Иванов ИДЕЯ ВСЕЕДИНСТВА В РУССКОЙ И ИНДИЙСКОЙ ФИЛОСОФИИ КОНЦА XIX ВЕКА 254	Л.С. Эрдыниева ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИРОДНО- ЭКОЛОГИЧЕСКИХ) РЕСУРСОВ ОЗЕРА ЧЕДЕР 312
В.К. Макуха, О.Г. Фетисова, С.С. Дериглазов, Чухрова ОБЪЕКТИВИЗАЦИЯ ГОЛОСОРЕЧЕОБРА- ЗОВАНИЯ У ДЕТЕЙ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ 210	В.И. Любина ФЕНОМЕН ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ВЕРБАЛЬНОГО И ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО В ПРОИЗВЕДЕНИИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА 256	В.И. Лебедев, Н.В. Бурдин, М.Ф. Лебедева ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗВЛЕЧЕНИЯ БЛАГОРОДНЫХ МЕТАЛЛОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ 315
О.А. Шашишкова, Т.В. Белашина АДАПТАЦИЯ ФРАЙБУРГСКОГО ОПРОСНИКА ИССЛЕДОВАНИЯ ФАКТОРОВ АГРЕССИИ (FAF) 212	В.С. Ежов ЭСТЕТИЧЕСКАЯ СОПРЯЖЕННОСТЬ ДИАЛОГА КУЛЬТУР 259	Е.В. Голубев, А.В. Соромотин, Н.А. Вепренцева, Н.Б. Микушина СОСТАВ И СВОЙСТВА БУРОВЫХ ОТХОДОВ ЗАПАДНОЙ СИБИРИ 319
Е.В. Блохина РАЗВИТИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМ- ПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ССУЗОВ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ЖЕЛЕЗ- НОДОРОЖНОГО ТРАНСПОРТА 217	ЭКОЛОГИЯ	
	И.А. Алексеев, А.В. Пузанов, И.М. Черёмкин, Т.В. Ступникова, Е.Н. Борисенко ХАРАКТЕРИСТИКА АНТРОПОГЕННЫХ ТРАНСФОРМАЦИЙ ЛАНДШАФТОВ ПРОЕКТИРУЕМОГО КОСМОДРОМА «ВОСТОЧНЫЙ» 262	АННОТАЦИИ СТАТЕЙ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ 321 АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ 328 ИНФОРМАЦИЯ 328

FILOLOGY. ARTS STADIES

Kechina E.A. RESEARCH OF NATIONAL-CULTURAL SPECIFICITY OF RUSSIAN AND ARABIAN LANGUAGE CONSCIOUSNESS ON THE BASIS OF COMPARATIVE ANALYSIS OF IMAGE «HOMELAND».....	6
Izvekova T.F. THE ANALYSIS OF LEXICAL-SEMANTIC FIELDS OF THE CONCEPT "HOLIDAY" IN THE RUSSIAN LINGUISTIC PICTURE OF THE WORLD	9
Bilyalova A.A. OPTIONALITY IN THE SPHERE OF RUSSIAN PUNCTUATION	12
Hobrakova I.D. AESTHETIC NATURE OF GENDER IN D. DORZHEVA'S POETRY	15
Pseunova B.K. DICTIONARY DEFINITIONS OF ANTRONIMS AS SLANG UNITS. THE FORMATION OF SLANG ANTRONIMS	16
Bruneva Y.A., Krasnova O.A. THE PECULIAR FEATURES AND DIFFICULTIES OF TRANSLATION FROM RUSSIAN	19
Egorova E.V. V.V. NABOKOV'S LECTURE ABOUT F.M. DOSTOEVSKY: FEATURES OF THE GENRE AND STYLE	21
Vinogradova S. THE RANGE OF MANIPULATIVE MEANS USING NUMERICAL INFORMATION IS DESCRIBED IN THIS ARTICLE ON THE EXAMPLE OF POPULAR ADVERTISING SLOGANS	24
Kopteva E.J. THE «VISION» AND THE «TALKS AT DEAD LAND» AT A.N. RADISCHEV'S WORK «THE TRAVELS FROM PETERBURG TO MOSCOW»	27
Monde O.-L. EXPERIMENTAL THEORETICAL APPROACH TOWARDS MUSICAL THEATRE TEXT ANALYSIS	30
Chochieva A.S. THE ARTISTIC SPACE IN THE POEMS OF A. TVARDOVSKY «ZA DALYU DAL» AND M. BAINOV «PUTESHESTVIE VO VREMENI».....	34
Kalgannikova I.Y. «BETWEEN LIFE AND LITERATURE»: PECULIARITIES OF GENRE POETICS IN «ZHUKOVSKY» NOVELIZED BIOGRAPHY BY B.K. ZAYTSEV	37
Akash B.A. SOME CULTURAL AND LANGUAGE PROBLEMS OF TEACHING OF RUSSIAN THE ARABIAN PUPIL.....	39
Alieva S.A. PRAGMASEMANTIC CHARACTERISTIC OF ONOMATOPOEIC WORDS IN LANGUAGES WITH DIFFERENT SYSTEMS	43
Dmitrieva O.N. COMPOSITE STRUCTURE WEDDING ALGYS YAKUT	46
Kuznetsova S. G. DEKORATION – DEEP, UNITED SENSE OF ALL TYPES OF ART – AND ART – DEZING	50
Pugacheva L.S. AXIOLOGICAL DYADS IN TRAINING OF FOREIGN PUPILS (BASED ON PHRASEOLOGICAL SEMANTIC FIELD «ACTIVITY OF PERSON»).....	54

Sablina M.V. CLASSIFICATION OF QUOTATIONS IN ASPECT OF SYSTEMATIC METHOD (ON MATERIAL OF CONTEMPORARY RUSSIAN NEWSPAPERS).....	58
Trutneva A.N. IDEALIST, REALIST AND PHILISTINE IN B. SHAW'S PLAY "MAJOR BARBARA"	60
Feoktistova Y.A. ON SOME PECULIARITIES OF FORMATION OF ARCHITECTURAL ARTISTIC SYSTEM OF HISTORICAL CITIES IN SOUTHERN KAZAKHSTAN	62
Afanasyeva-Medvedeva G.V. IMAGE OF A BEAR IN RUSSIAN NATIONAL PROSE OF EASTERN SIBERIA(ON MATERIALS OF FOLKLORE EXPEDITIONS 1980-2010)	65
Khudenko E.A. LIFECREATING STRATEGIES OF RUSSIAN LITERATURE OF XIX-XX: ROMANTICISM AND SIMBOLISM	68
Yerushova A.S. INCLUSIONS AS A DOMINANT OF THE IDIOSTYLE BY NATALYA RUBANOVA	71
Zhogova I.G. IMAGE AS AN INTEGRATED ELEMENT OF CONCEPTUAL SYSTEM OF HUMAN CONSCIOUSNESS (PERCEPTION	75
Bugaeva O.B. AXIOLOGICAL POTENTIAL OF ADDITIONALLY EVALUATIVE INFORMAL WORDS IN THE BRITISH PRESS	78
Mikhailov S.M., Belov M.I. PRINCIPLES OF SUBJECT-SPATIAL MEDIUM PEDESTRIAN STREET (1960-1980-IES.)	80
PEDAGOGICS. PSYCHOLOGY	
Yatlova E.A. HEALTH. HEALTHY LIFE-STYLE OF STUDENTS AND PHYSICAL TRAINING IN EDUCATIONAL SPACE OF A HIGHER EDUCATION INSTITUTE	84
Pleshakova, M.V., Luchsheva L.M. STUDY OF EMOTIONAL HEARING IN MENTALLY RETARDED ADOLESCENTS	87
Makeeva I.A. SOCIAL AND EDUCATIONAL POTENTIAL THE MUSEUM COMPLEX OF THE CHILDRENS HOME IN SOCIALIZATION OF ORPHAN CHILDREN	91
Kudryavtseva Y. Y. COMMUNICATIVE COMPETENCE IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS.....	94
Temerbekova A.A., Chugunova I.V., Baigona-kova G.A. POSSIBILITIES OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN THE FORMATION OF THE INFORMATION COMPETENCE OF A FUTURE TEACHER	96
Mazur M.A. CONFORMITY TO LAW AND PRINCIPLES OF UPBRINGING PATRIOTISM AMONG POLICE SERVICEMEN	98
Latyushin V.V., Shulgina T.A., Belousova N.A. USE OF RATING SYSTEM EVALUATION QUALITY OF RESEARCH AND RESEARCH AND METHODOLOGY ACTIVITIES OF FACULTY OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY IN THE PREPARATION FOR ACCREDITATION	102
Kurysheva I. V. PSYCHOLOGICAL MECHANISM OF DEVELOPMENT OF THE CREATIVE PERSON MEANS MUSICAL ART	103

Emelin K.G. THE ROLE OF STUDENT'S BAND IN YOUTH'S LEADER PREPARATION FOR SOCIAL AND CULTURAL ACTIVITY	108
Gunzunova B.A. PERSONAL DETERMINANTS OF CONDITIONS SELF-ADJUSTMENT IN THE PROFESSIONAL PEDAGOGICAL ACTIVITY	110
Aksutina Z.A. SOCIALLY-PEDAGOGICAL COMPETENCE AS THE PURPOSE AND RESULT OF PROFOUND VOCATIONAL TRAINING OF EXPERTS OF SOCIAL SPHERE	114
Samojlik N. A. IDENTITY CRISIS PHENOMENOLOGY ..	119
Gargay V. B. THE IDEA OF CREDIT-MODULAR TRAINING IN RUSSIA: EXPERIENCE OF HOPES AND DEFEATS	121
Zenkova. L.G. THE FOLK ART CULTURE OF REGION IS BASIC FACTOR OF ETHNIC AND CULTURAL PRESCHOOL EDUCATION.....	123
Kochetova I.D. CREATION OF CONDITIONS FOR DEVELOPMENT OF SOCIAL RESPONSIBILITY OF STUDENTS AS ONE OF THE PRIORITIES IN THE SYSTEM OF HIGHER VOCATIONAL TRAINING	126
Zaretskaya A.A. COMPETENT APPROACH TO EDUCATION OF HOMELESS AND STREET CHILDREN IN THE TEACHERS TRAINING.....	130
Zhernosenko I.A., Valitskaya A.P., Oparin R.V. KULTUROTVORCHESKAYA PARADIGM ENVIRONMENTAL EDUCATION - THEORY AND PRACTICE.....	131
Fortunatov A.A. REFLEXIVE AND SOCIONATURAL ENVIRONMENT AS A FACTOR OF INDIVIDUAL ECOLOGICAL STUDENTS' CULTURE FORMATION.....	135
Petrusevich D.F. DETERMINATION OF THE DEVIATE BEHAVIOR OF TEEN – AGERS.....	139
Panova L.P. CONCEPT ABOUT THE GENERAL METHOD OF THE DECISION OF PROBLEMS AS ONE OF MAJOR FACTORS OF FORMATION OF SCIENTIFIC DIALECTIC REFLEXING THINKING.....	141
Plugina N.a. SUBSIDIARITY OF SCIENTIFIC CULTURES IN VOCATIONAL TRAINING FROM IDEOLOGICAL AND CONCEPTUAL APPROACH.....	146
Smirnova N.G. SOCIO-CULTURAL ACTIVITY IN THE SYSTEM OF CONTINUOUS EDUCATION (IN THE CONTEXT OF SHAPING OF GENERAL CULTURE OF INDIVIDUAL) .	153
Popov K. V. SOME QUESTIONS ABOUT AN INDIVIDUAL APPROACH TO THE CONVICTED PERSON FOR PAROLE FROM SERVING A SENTENCE OF PRISON FOR MINORS	156
Koreshkova M.N. FORMATION OF PROFESSIONAL READINESS OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL HIGH SCHOOL TO THE ORGANIZATION OF MUSICAL EDUCATION OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE	157
Fomina T.P. PART OF MATHEMATICAL DISCIPLINES IN TRAINING OF COMPUTER SCIENCE TEACHERS	159

Zhuravskaya N.T. METHODOLOGICAL APPROACHES TO RESEARCH OF INNOVATIVE FORMS OF EDUCATION 162	Pyatkina G.N. PEDAGOGICAL MODEL OF SOCIALIZATION OF CHILDREN-ORPHANS IN FOSTER FAMILY 220	Akhmetov A.S., Asanov A.A., Vinokurov Yu.I. Akhauva G.K. SOIL STRUCTURE FORMATION IN THE PRESENCE OF COPOLYMERIZATION PRODUCTS OF MALEINIC ACID AND ACRYL AMIDE OBTAINED UNDER DIFFERENT CONDITIONS 267
Volkova N. V. EDUCATIONAL EVENTUALITY: FORMATION OF THE CONCEPT AND HYPOTHESIS 167	Spinjar N.F. PROBLEMS OF THE CONCEPTUALLY-TECHNOLOGICAL APPROACH TO SELF-REALIZATION OF THE EXPERT OF WELFARE ACTIVITY IN HIGH SCHOOL 223	Dirin D.A., Krasnoyarova B.A. CULTURAL-GEOGRAPHICAL FEATURES OF FORMATION AND FUNCTIONING OF NEW FRONTIER SPACE..... 270
Belkova L.V. FORMATION OF ETHNOCULTURAL SPACE IN A MODERN SOCIETY..... 169	Sukhova O.W. MULTICULTURALISM IN THE SCIENTIFIC-PEDAGOGIC DISCOURSE OF GERMANY 225	Dolmatova L.A. SEASONAL DYNAMICS OF HYDROCHEMICAL CHARACTERISTICS OF WATER IN BOLSHOYE YAROVYE LAKE 272
Nechaev I D. ABOUT SOME ISSUES OF FORMATION MATHEMATICAL KNOWLEDGE IN THE SPECIALTY OF APPLIED MATHEMATICS» 172	Pogodaev S. M. MODEL OF CONTINUITY OF DEVELOPMENT OF IS ART-CREATIVE ABILITIES OF PUPILS IN ESTABLISHMENTS OF WELFARE ACTIVITY 227	Zhukova O.N., Bezmaternykh D.M. ZOOBENTHOS IN LAKES OF NORTH KAZAKHSTAN PROVINCE 277
Colmogorova L.S., Akimenko N.K. PREVENTION OF EMOTIONAL BURNING DOWN IS A CONSTITUENT OF PSYCHICAL TROUBLE OF TEACHERS .. 175	Gavrilov V.V. ASSIMILATION OF LEARNING INFORMATION BY STUDENTS WITHIN ANTHROPOLOGICAL APPROACH IN EDUCATION..... 231	Zinovev A.T., Kosheleva E.D., Golubeva A.B. PROCESSES OF FORMATION OF THE DRAIN ON BOGGY RESERVOIRS OF THE BIG VASJUGANSKY BOG AND THEIR CLIMATIC VARIABILITY 281
Borgoyakov S.A., Chaptykova O.Yu. THE METHODOLOGICAL ASPECTS OF THE DEVELOPMENT OF THE MODERN NATIONAL SCHOOL IN KHAKASSIA 177	Narzulaev S.B., Petukhov N.A., Gilmuddinov D.F. FORMATION OF MODEL OF PSYCHOLOGICAL PEDAGOGICAL SUPPORT OF KORREKTSIONNO-DEVELOPING TRAINING OF CHILDREN AS A COMPLEX PEDAGOGICAL PROBLEM 233	Zinoviev A.T., Koshelev K.B., Marusin K.V. LAKE TELETSKOYE THERMAL REGIME. MODELING AND EXPERIMENT..... 285
Kolchikova N. L. STUDY OF RUSSIAN AND MOTHER OF LITERATURE BASED ON THE DIALOGUE OF CULTURES IN THE NATIONAL SCHOOL..... 180	Sadyrin V. V. OPTIMIZATION OF THE TRAINING OF INDUSTRY PERSONNEL IN THE CONTEXT OF THE PRIORITIES OF THE NATIONAL PROJECT «EDUCATION» 236	Ivanov I.A., Eyrikh A.N. INVESTIGATION OF CADMIUM IN PRIMARY TYPES OF FLORA ALTAI REPUBLIK 289
Lokhonova G.M. RESULTS OF EXPERIMENTAL REALIZATION OF ORGANIZATIONAL-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION CORPORATE CULTURE AT THE FUTURE WORKERS OF CONSUMER COOPERATION IN THE COURSE OF RESEARCH WORK..... 183		Kudishin A.V. INFORMATION-MODELING SYSTEM FOR COMPUTATION OF FLOW THROUGH A NETWORK OF RIVER CHANNELS 291
Milkova E.V., Varova T.I. SOCIAL ADAPTATION OF ADOLESCENTS AT INSTITUTIONS OF ADDITIONAL EDUCATION FOR CHILDREN 185		Petrova M.V. THE ANALYSIS OF THE MAINTENANCE OF ALKALINE GROUP OF METALS IN FLAX AND PRODUCTS OF ITS PROCESSING 294
Androsov M.A., Kostykova T.A. NECESSITY OF ETHNICAL, ECOLOGICAL AND ETHNO-ECOLOGICAL UPBRINGING OF THE EMERGENT GENERATION AND ITS DEFINITION AND EVALUATION 191	Pankaj Gupta. CULTURAL ASPECTS OF HEALING: TRADITIONS OF HIMACHAL STATE IN HIMALAYAS 240	Rybkina I.D., Stoyascheva N.V. ASSESSMENT OF ANTHROPOGENIC LOAD ON WATER MODULAR TERRITORY OF THE UPPER AND MID OB 295
Oparin, R.V., Petrov A.V. PEDAGOGICAL FOUNDATIONS OF METHODOLOGY OF ENVIRONMENTAL KULTUROTVRCHES'TVA 196	Fotieva I.V. RUSSIAN CULTURE IN THE GLOBAL WORLD 241	Sharabarina S.N. OPTIMIZATION OF LAND USE SYSTEM OF THE ALTAI RECREATIONAL ZONE (BY THE EXSAMPLE OF SMOLENSK REGION)..... 299
Popov A. A. FEATURES OF ART HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION STUDENTS' HEALTHY LIFE-STYLE (HLS) ORGANIZATION 199	Truevtsev N.V. THE SOURCES FOR RESEARCHING THE HISTORY AND DEVELOPMENT OF THE MUSEOLOGY COMMITTEE OF THE INTERNATIONAL MUSEUM COUNCIL 245	Yanygina L.V. ASSESSMENT OF ECOLOGICAL STATE OF NOVOSIBIRSK RESEVOIR BY ZOOBENTHOS 302
Cherkashina T.T. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL REASONS OF FORMING LANGUAGE IDENTITY OF DIALOGICAL TYPE 202	Monina N.P. CULTURAL ARCHETYPE MODERN: APPROACH TO UNDERSTANDING OF PHENOMENON 248	Kuzmina Y.V., Glebov V.V. DYNAMICS OF NONRESIDENT STUDENTS ADAPTATION' TO ECOLOGY CONDITIONS OF THE CAPITAL MEGACITY 305
Kabanov Ju.N., THE INTERNATIONAL CHILDREN'S OLYMPIC GAMES AS EXAMPLE SOCIOCULTURAL ACTIVITY 205	Mikhailova E.V. THE VARIANT OF CONSTRUCTING THE MODEL OF WORLD IN MAGIC PRACTICES OF ARCHAIC CULTURES ... 250	Openko T.G., Simonova G.I. CANCER INCIDENCE IN NOVOSIBIRSK (1988-2008)..... 307
Sokolovsky I.E. THE ROLE OF RELIGIOUS FORMATION AND EDUCATION IN FORMATION OF THE PICTURE OF THE WORLD OF THE PERSON OF THE XXI-ST CENTURY 208	Ivanov A.V. IDEA OF TOTAL UNITY IN RUSSIAN AND INDIAN PHILOSOPHY IN THE END OF XIXTH CENTURY 254	Erdynieva L.S. USE NATURAL-ECOLOGICAL FACILITY LAKE "CHEDER" 312
Makuha V. K, Fetisova O. G, Deriglazov S.S., Chuhrova M.G. OBJECTIVATION VOICE AT CHILDREN..... 210	Lubina V.I. PHENOMENON OF INTERECTION OF VERBAL COMPONENT AND ICON COMPONENT IN THE COMPOSITION 256	Lebedev V.I., Burdin N.V., Lebedeva M.F. ECOLOGICAL ASPECTS OF EXTRACTION PRECIOUS METALS WITH USE OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES 315
Shamshikova O.A., Belashina T.V. A DAPTATION OF FREIBURG INVENTORY OF FACTORS OF AGGRESSION RESEARCH (FAF)..... 212	Ezhov V.S. AESTHETICAL INTERACTION OF CULTURE DIALOGUE..... 259	Golubev E.V., Soromotin A.V., Veprenceva N.A., Mikushina N.B. COMPOSITION AND BEHAVIOR OF DEPOSIT BORING WASTES WESTERN SIBERIA 319
Blokhina E.V. DEVELOPMENT OF RAILWAY SPECIALITY COLLEGE'S TEACHERS INFORMATIONAL COMPETENCE 217		

CULTUROLOGY

ECOLOGY

ABSTRACTS OF THE ARTICLES IN ENGLISH..... 321	ALPHABETICAL INDEX 328	THE INFORMATION FOR AUTORS 328
---	------------------------------	--------------------------------------

Раздел 1

ФИЛОЛОГИЯ

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

Ведущие эксперты раздела:

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

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

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

УДК 811. 161.1-39

*Э.А. Кечина, соискатель сектора психолингвистики Института языкознания РАН, г. Рязань,
E-mail: kechina172@inbox.ru*

ИССЛЕДОВАНИЕ НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ СПЕЦИФИКИ ЯЗЫКОВОГО СОЗНАНИЯ НОСИТЕЛЕЙ РУССКОЙ И АРАБСКОЙ КУЛЬТУР НА ОСНОВЕ СРАВНИТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА ОБРАЗА «РОДИНЫ»

В статье анализируется национально-культурная специфика образа «Родины» в русском и арабском языковом сознании. На основе компаративного анализа семантических полей автор исследует общие и специфические черты, характеризующие данный образ.

Ключевые слова: языковое сознание, образ сознания, ассоциативный эксперимент, ассоциативное поле.

*Свой образ родины, единственный всегда,
любой пронесит в сердце сквозь года.*

Тайсто Сумманен

Обращение к проблеме национально-культурной специфики языкового сознания носителей разных культур, выявление общего и специфического в их образах мира являются приоритетными направлениями отечественной психолингвистики и рассматриваются в контексте взаимодействия сознания, культуры и языка. При этом под *языковым сознанием* понимается опосредованный языком образ мира той или иной культуры, т.е. «совокупность перцептивных, концептуальных и процедурных знаний носителя культуры об объектах реального мира» [1, с. 6-7]. Исследование этнокультурной специфики содержания языкового сознания происходит на основе компаративного метода изучения ассоциативных полей, полученных на слова-псевдоэквиваленты от представителей разных культур с помощью метода ассоциативного эксперимента, который позволяет рассматривать *ассоциативное поле* того или иного стимула в качестве «фрагмента вербальной памяти человека <...> и образа мира, отражённого в сознании «среднего» носителя той или иной культуры» [2, с. 139].

Как известно, ядро любой культуры составляют ценности [3], которые передаются традицией и усваиваются в процессе усвоения социальных установок по мере приобретения индивидуального опыта личности. «В результате взаимодействия различных типов социокультурного знания» [4, с.69], а также в зависимости от исторической эпохи и типа культуры вырабатывается система «ценностных ориентаций», имеющая определённый смысл и значение. Совокупность ценностных ориентаций направляет ход человеческого бытия, задаёт ему цели, помогает выработать определённые нормы и идеалы, ориентирует человека в социально-политическом мире, сти-

мулируя различные виды его практической и духовной деятельности [5].

Так, для каждого человека и нации в целом одной из важнейших общечеловеческих ценностей является Родина. Как интегративное понятие, «Родина» включает в себя условия материальной и духовной жизни людей: территорию, имеющую определённые границы и географические особенности, населяющий её народ, исторически сложившийся социально-экономический, политический и культурный строй. В то же время Родина – это та социальная и духовная среда, в которой человек родился и живёт и с которой связана история его народа.

В данной статье предлагаются результаты исследования национально-культурной специфики содержания образа «Родины» в языковом сознании современных носителей русской и арабской культур, полученные на основе сопоставительного анализа ассоциативных полей в ходе свободного ассоциативного эксперимента, где в качестве информантов выступали 150 русских и 205 арабских студентов Рязанского государственного медицинского университета имени академика И.П. Павлова. Отметим, что арабские респонденты фиксировали свои ответы на родном языке. В свою очередь, в статье реакции, входящие в ассоциативно-вербальную сеть, составленную из ответов арабских студентов, представлены в переводе на русский язык. Сравнение ассоциатов предварительно было произведено по количеству различных связей, частотности и рангу, что в дальнейшем позволило перейти к анализу качественных связей ассоциативных полей стимула «Родина» с помощью метода семантического гештальта Ю.Н. Караулова.

Семантический гештальт характеризует ассоциативное поле как единицу знаний о мире и складывается из нескольких зон, которые объединяют типичные для данного языкового сознания признаки предмета или понятия [6]. С помощью метода семантического гештальта нами были выделены и

классифицированы семантические зоны, аккумулирующие как интегральные, так и дифференциальные характеристики ассоциативно-вербальной сети (АВС) стимула «Родина». К общим семантическим зонам, сформированным из ответов русских и арабских студентов, относятся следующие: «*Геополитическое пространство*», «*Эмоциональное отношение*», «*Персоналии*». Кроме того, в ассоциативно-вербальной сети стимула «Родина» у русских студентов выделены отдельные семантические

зоны «*Природно-географические особенности*», «*Я-категория*», у арабских – «*Признаки национальной идентичности как консолидирующие факторы*» и «*Статус и авторитет Родины как государства*».

Ниже, в табл.1,2, в виде словарных статей представлены статистические характеристики стимула «Родина», которые объединяют все слова-реакции на данное слово-стимул в порядке убывания частоты.

Таблица 1

Статистические характеристики стимула «Родина»
(русские респонденты)

РОДИНА: Россия(35), дом(18), мать(13), патриот(9), единственная, моя, Отечество, патриотизм (5), одна, страна(4), верность, детство, Отчизна, Рязань(2), близкие люди, Борисоглебск, всё, где?, Родина, гордость, город, горы, единая, земля, Касимов, Коломна, Котовск, край, лес, луга, любовь, мама, матушка, место, где родился место, где хорошо, наша, ностальгия, поля, пристанище, родная, родная земля, родное, родня, рябина, СССР, Тамбов, там, где родился, тепло, трава, тульская область, Узловая, учебник истории, флаг (150+52+2+38)

Таблица 2

Статистические характеристики стимула «Родина»
(арабские респонденты)

РОДИНА: Марокко(31), мать(16), любовь(15), Тунис(9), в крови, всё, жизнь, происхождение (6), мир, сокровище(5), корни, страна (4), верность, вторая мать, гордость, дорогая, дух, король, надежда, национальность, честь(3), безопасность, далеко, дом, душа, за неё я могу умереть, земля, моё сердце, моя любовь, народ, нежность, патриотизм, сильная, счастье(2), армия, близость, важна, вера, верный, возвращение, во мне, где родился, государство, доверие, домашние, достоинство, думать, за граница, команда, кровь и плоть, любимая, место жительства, моя страна, наша страна, ностальгия, основа, отец, очень дорога, популярная, республика, Родина, Россия, самое дорогое, что у меня есть, свобода, смерть, собственность, соотечественник, союз, стабильность, счастливая жизнь, убежище, хорошо, я (205+74+0+40)

В конце словарных статей приводятся количественные показатели, где первая цифра указывает на общее число реакций, вторая – на число разных реакций, третья – на число отказов респондентов, четвёртая – на число единичных реакций.

Рассмотрим содержание общей для обеих групп респондентов семантической зоны «*Геополитическое пространство*». Ассоциаты, входящие в данную зону, образуют две категории ответов, согласно которым образ Родины репрезентирован как Родина «*большая*», где человек вырос, живёт и которая стала для него родной и близкой, и Родина «*малая*» (село, город), то есть место становления человека как личности. Категория «*большая Родина*» в ответах русских студентов включает в себя такие реакции, как *страна* (4) в значении социального института; *Россия* (35), *Отечество* (5), *Отчизна* (2), передающие идею родной страны и являющиеся составляющими патриотической триады Родина-Отечество-Отчизна [7], а также лексему *СССР*, связанную с определённой исторической эпохой Родины. В понимании носителей русской культуры для образа родной страны характерны такие природные признаки, как *горы, лес, луга, поля, рябина и трава*. Данный ряд ассоциатов относится к семантической зоне «*природно-географические особенности*». Значение «*большой Родины*» для арабских студентов представлено ассоциатами *Марокко* (31), *Тунис* (9), *страна* (4), *государство, моя страна, наша страна и республика*. Вместе с тем сознанию арабских студентов свойственна определённая пространственная экспансия образа Родины, обусловленная тенденцией глобального восприятия данного понятия, выходящим за территориально-географические пределы собственной страны, о чём свидетельствуют ассоциаты *мир* (5) и *земля* (2).

Образ «*малой, частной Родины*» (32) в сознании русских студентов неотделим от родного *дома* (18) и непосредственно связан с периодом *детства* (2) респондентов. Поскольку Родина в понимании русских студентов – это *край, город, место, где человек родился*, понятийные границы малого пространства реализуются названиями их мест рождения: *Рязань*

(2), *Борисоглебск, Касимов, Коломна, Котовск, Тамбов, Тульская область, Узловая*. С понятием малой Родины у русских информантов коррелирует семантическая зона «*Персоналии*», которая представлена ассоциатами *близкие люди, мама и родня*, являющимися непосредственной составляющей малого пространства родной страны. Так же, как и у русских студентов, Родина в значении «*частной, малой*» в сознании арабских респондентов связана с *местом рождения и жительства, с домом* (2) и близкими людьми – *отцом и домочадцами*.

Общим для обеих групп респондентов является восприятие «*большой Родины*» в пределах границ их государства, при этом русские респонденты акцентируют внимание на идее родного края, характерными признаками которого выступают его природные особенности. Восприятие же арабами «*большой Родины*» не ограничивается территорией родной страны, а выходит далеко за её пределы и характеризуется пространственной экспансией. «*Малая Родина*» в сознании как русских, так и арабских студентов связана с домом, с местом рождения и близкими людьми. При этом следует отметить, что образ Родины в сознании русских респондентов коррелирует с женским образом – с мамой, в отличие от арабских студентов, для которых на первый план при восприятии Родины как дома выходит образ отца.

Перейдём к рассмотрению следующей общей для русских и арабских студентов семантической зоны «*Эмоциональное отношение*». Любая ценность, как единство двух компонент, всегда предполагает, что, с одной стороны, какому-либо субъекту или явлению придаётся определённое значение, а с другой – отношение к этому значению всегда эмоционально окрашено [8], поэтому в сознании любого человека Родина является каузатором [9] определённых чувств и эмоций. Лексемы Родина/Отечество/Отчизна – это как раз то, что остаётся от страны, когда из неё «вычитаются» география и политическое устройство, и остаётся оценочно-эмоциональная часть, собственно и составляющая её специфику: нечто «необъяснимое, что люди и любят больше всего другого» [10].

Становясь объектом метафорического осмысления, Родина в сознании русских респондентов отождествляется с образом *матери* (13) и *матушки*, поэтому Родина так же, как и мать, для человека всегда *одна* (4), *родная* и *единственная* (5). По мнению русских студентов, Родина даёт человеку ощущение психологически комфортного существования, поскольку это *место* и *пристанище*, где *тепло* и где человек чувствует себя *хорошо*.

Архетип Родины-матери присутствует и в сознании арабских студентов, для которых Родина коррелирует с образом *матери* (16) и *второй матери* (2). В их языковом сознании эмотивы со значением оценочности акцентируют внимание на степени значимости понятия Родины. Родина *важна* и *очень дорога* для человека так же, как и экзистенциальная ценность *«жизнь»* (6); это – *основа, достояние и сокровище* (5), словом, *всё* (6) *самое дорогое, что у него есть*.

На *родной земле* происходит становление человека как личности, в процессе которого формируется определённая гражданская позиция и закладываются основы гражданского самосознания. «По мере того как человек осваивает всё большее жизненное пространство, окружающий мир, всё более сложные системы взаимоотношений, он начинает обобщать и соотносить себя с более крупными объектами и более абстрактными понятиями – со страной, с гражданами этой страны, с её историей, с общими достижениями и с общими проблемами. То есть наряду с эмоциональным к Родине появляется рациональное и рефлексивное отношение» [11, с.174], и возникает «определённая социальная конструкция, некая специальная модель отношений между индивидом и обществом, между гражданином и государством, между личностью и централизованной идеологической системой» [12, с. 24].

Так, образ России вызывает в сознании русских студентов чувство *патриотизма* (5), и при этом, ощущая себя *патриотами* (9), они испытывают к родной стране такие высокие патриотические чувства, как *любовь, верность* (2), *гордость и ностальгию* [13]. Кроме того, чувство любви и привязанности к Родине в сознании русских респондентов связано с «*Я-категорией*» личности. Соответствующая семантическая зона, представленная ассоциатом *моя* (5), позволяет констатировать факт соприсутствия демографического пространства Родины в сфере «личностного-своего пространства» человека (Вежбицкая А.).

В сознании же арабских студентов патриотизм выражается в намерении действовать, руководствуясь патриотическим чувством, так как Родина для них является ценностью, за которую они готовы отдать свою жизнь. Специфические реакции *за неё я могу умереть* (2) и *смерть* демонстрируют, на наш взгляд, одно из проявлений патриотического чувства – героизм, что является фактом осознания себя как члена всего общества, всей нации, и, как следствие этого, готовность к защите своей Родины. Кроме того, у арабских респондентов Родина вызывает высокие национальные чувства *любви* (15), *верности* (3), *ностальгии* и *гордости* (3).

Таким образом, эмоциональная составляющая образа Родины в сознании русских и арабских студентов опирается на высоконравственное чувство патриотизма и связана с архетипическим восприятием родной страны в образе Родины-матери, которая русским студентам даёт ощущение психологически комфортного существования. В свою очередь, арабские студенты акцентируют внимание на высокой степени значимости Родины как одной из самых важных экзистенциальных ценностей, по отношению к которой они демонстрируют готовность доказать истинность своих чувств, а именно – защищать Родину и своих соотечественников.

Кроме общих семантических зон в ассоциативно-вербальной сети стимула Родина у арабских студентов были выделены специфические семантические зоны: «*Признаки национальной идентичности как консолидирующие факторы*», «*Статус и авторитет Родины как государства*».

В семантическую зону «*Признаки национальной идентичности как консолидирующие факторы*» вошли следующие ассоциаты: происхождение (6), в крови (6), корни (4), дух (3), король (3), национальность (3), душа (2), моё сердце (2), народ (2), армия, вера, кровь и плоть, соотечественник. Основаниями национальной идентичности, а также консолидирующими факторами являются общее происхождение (6) и национальность (3) арабских респондентов, поэтому Родина – это кровь и плоть, моё сердце (2), она во мне и в моей крови (6). Метафора голоса крови позволяет рассматривать всё родное: природу, обстановку, людей, язык, историю — как продолжение собственного физического тела, как неотъемлемую часть собственного «я» в прямом физиологическом смысле. Однако близость, ощущение единства с родной страной в сознании арабских респондентов выходит из рамок чисто биологической связи и переходит в ранг отношений более высокого порядка – близости духовной, осмысляясь в метафоре родных корней. Как метафора, общие корни (4) являются более высокой ступенью обобщения, чем родная кровь. Если кровь – это фигура для репрезентации телесной близости, то почва и корни – это фигуры близости духовной, идеологической и мировоззренческой, поскольку общность нации или народа опирается на духовный эквивалент контакта, на ощущение единства, на чувство идентификации, на переосмысление отношений родственной близости [14, с.30-33]. И тогда Родина приобретает значение родины исторической и, что самое важное, родины духовной, связывающей данное поколение с историей нации духом (3), верой и душой (2). Анализ семантической зоны «*Признаки национальной идентичности как консолидирующие факторы*» позволил сделать важный вывод о том, что образ «Родины» в сознании арабских респондентов теснейшим образом связан с проблемой формирования этнического и гражданского самосознания, а отношение к Родине является одним из способов выражения национальной идентичности.

Сигнификат Родины подразумевает особый модус существования человека в условиях определенного государственного устройства [14, с. 24]. Ряд ассоциатов, входящих в семантическую зону «*Статус и авторитет Родины как государства*», указывают, на наш взгляд, на то, что Родина для арабских студентов в значении государства и социального института является своего рода гарантом *стабильности* и *безопасности* (2), *свободы*, залогом *счастья* (2) и *счастливой жизни*. Как *команда* и *союз* Родина, отношения с которой основаны на *доверии* и *близости*, даёт представителям арабской культуры ощущение *единства*, а гражданское самосознание арабских студентов определяет высокий социально значимый статус Родины как *сильного* (2) и *популярного* государства, с которым связаны *надежды* (3) его жителей, граждан, и для которых Родина коррелирует с морально-этическим понятием *честь* (3), то есть является безусловным авторитетом. Высокий статус Родины как государства и социального института, на наш взгляд, обусловлен рядом факторов, связанных со специфическими особенностями арабской политической культуры, для которой характерно стремление к авторитету власти. С точки зрения арабского менталитета, семейные ценности, где мужчина – отец и глава семьи, как бы переносятся на государственный уровень, и поэтому в мусульманских странах правитель является стержнем политического режима и несёт главную ответственность, а государство, по мнению многих арабов, выполняет функции отца, опекающего граждан с момента рождения до смерти. Кроме того, деятельность социальных и политических институтов в мусульманских странах строится на основе установок ислама, который в целом представляет собой нерасторжимое единство религии, культуры и социально-политического устройства, тотальную систему, охватывающую в их единстве все стороны, все уровни жизни и деятельности человека [15].

Подводя итог вышесказанному, отметим, что сравнительный анализ ассоциативно-вербальной сети ассоциативных

единиц стимула «Родина» позволил выявить как общие, так и специфические характеристики образа Родины в языковом сознании представителей русской и арабской культур. Прежде всего, Родина воспринимается респондентами как геополитическое пространство с характерными признаками «большой» и «малой» Родины и является объектом положительных эмоций и чувств. Для обеих групп респондентов характерна тенденция к патриотизму. Так, например, культурными архетипами патриотического сознания [16] обусловлен образ Родины-матери. Отличительной особенностью русских респондентов является восприятие Родины как родного края с его природно-географическими особенностями, а также сопричастие демографического пространства Родины в сфере «личностного-своего пространства» человека. Для арабских студентов Родина как социальный институт и государство обладает высоким статусом и авторитетом. Кроме того,

характерной особенностью арабских студентов является использование ярких этнокультурных метафор, совокупность которых передаёт идею общих генетических корней, отражающих исторически объективную связь человека со средой обитания и развития, а также его нравственно-эмоциональную связь в контексте духовного единства с нацией и народом.

Таким образом, ассоциативный эксперимент представляет собой эффективный способ диагностики национальной специфики языкового сознания носителей разных языков и культур, а экспериментальные данные, полученные в результате проведения свободного ассоциативного эксперимента, являются богатым источником лингвокультурологической, этно- и социопсихологической информации, позволяющей «по-иному взглянуть на связь языка и культуры и на роль языка в формировании этнического менталитета» [17, с. 188].

Bibliography

1. Tarasov, E.F. Intercultural communication – new ontology analysis of language awareness. // Ethno-cultural specificity of language consciousness. – M.: Institute of Linguistics of RAS, 1996.
2. Ufimtseva, N.V. Russian: The experience of yet another self / Ethno-cultural specificity of language consciousness. – M.: Institute of Linguistics of RAS, 1996.
3. Kroeber, A. Kluckhohn K. Culture. Critical Review: Concepts and Definitions. – Cambridge, 1952
4. Mamontov, A.S. Language and culture: a comparative aspect of the study. – M.: Institute of Linguistics of RAS, 2000.
5. Irkhin, Y. Sociology of Culture. – M.: Examination, 2006.
6. Karaylov, J.N. Indicators of national mentality in associative networks of verbal / Language consciousness, and the image of the world. – M.: IYA RPIA, 2000.
7. Vorkachev, S.G. The word "Homeland": znachimostnaya component lingvokontsepta // Language. Communication and Social Environment: sb.nauch.tr. – Voronezh. – 2006. – Vol.4.
8. Chernyavskaya, Y. Popular culture and national traditions. – Min.: Univ of Belarus, 2000.
9. Ignatova, E.M. The Concept of "Rodina" in the ideological discourse: Author. Dis. ... Candidate. Sc. Science. – M., 2008.
10. Vorkachev, S.G. The word "Homeland": znachimostnaya component lingvokontsepta // Language. Communication and Social Environment: sb.nauch.tr. – Voronezh. – 2006. – Vol.4.
11. Klimov, I.A. Patriotic foundation of modern Russian identity // Notes of the Fatherland. – 2002. – № 4.
12. Sandomirskaya, I. book about his homeland: The experience of the analysis of discursive practices. – Wien, 2001.
13. Reznikov, E.N. Theoretical and methodological problems of ethnic psychology. – Minsk: Belarus State University Publishing House, 2006.
14. Sandomirskaya, I. book about his homeland: The experience of the analysis of discursive practices. – Wien, 2001.
15. Irkhin, Y. Sociology of Culture. – M.: Examination, 2006.
16. Vorkachev, S.G. The word "Homeland": znachimostnaya component lingvokontsepta // Language. Communication and Social Environment: sb.nauch.tr. – Voronezh. – 2006. – Vol.4.
17. Ufimtseva, N.V. An associative thesaurus of the Russian language as a model of Russian language awareness / language consciousness. Theoretical and applied aspects. – M.: Institute of Linguistics of RAS, 2004.

Article Submitted 04.12.10

УДК 811. 161.1-39

Т. Ф. Извекова, канд. филол. наук, доц., директор центра международного образования и языковой коммуникации, зав. кафедрой лингвистики и межкультурной коммуникации Новосибирского государственного медицинского университета, г. Новосибирск, E-mail: interNSMU@gmail.com

АНАЛИЗ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИХ ПОЛЕЙ КОНЦЕПТА «ПРАЗДНИК» В РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА

В статье представлен лексико-семантический анализ концепта «праздник» на примере фактического языкового материала носителей русского языка, а также словарных статей из наиболее известных словарей.

Ключевые слова: лексико-семантическое поле, концепт, языковая картина мира, дефиниция.

В последнее время все чаще актуализируется проблема изучения языковой картины мира как целого народа, так и отдельной личности. Познание народа (его истории, специфики мироощущения, его индивидуальности) становится возможным лишь через познание его языка. Слово многими исследователями воспринимается как кладёз, неиссякаемый источник, сокровищница народных знаний и мудрости. Необходимо лишь подобрать ключи для раскрытия тайн, скрытых в слове.

Одним из способов познания значений слова, а значит в дальнейшем и менталитета, является анализ лексико-

семантической системы, в частности исследование полей. Такой подход (исследование лексико-семантических полей) отчасти позволяет эксплицировать мировоззрение народа, а также выявить специфику его ценностей и приоритетов, то есть с точки зрения, прежде всего, содержания.

В лингвистической науке термин «семантическое поле» обозначает чаще всего совокупность языковых единиц, объединённых интегральным семантическим признаком [1; 2].

Целью данного исследования является выявление лексико-семантических полей концепта «праздник» на базе анализа словарных дефиниций толковых и этимологических словарей

и их сопоставление со значениями, выделенными в ходе анализа фактического языкового материала носителей русского языка (разговорная, диалектная речь, газеты).

О неповторимости русской души, ее загадочности и широте рассуждают многие исследователи. Одним из понятий, позволяющим взглянуть на природу души русского человека, оказывается понятие «праздника». Испокон веков Россия считалась земледельческим государством (в противоположность завоевательным). Крестьяне жили согласно земледельческому календарю [3], строго предписывающему на целый год распорядок трудовых будней, видов занятий и праздников, посвященных определенному виду работ или покровительствующему святому.

Современные этнографы, культурологи, фольклористы, изучающие культуру русского народа, отмечают отсутствие строгого определения понятия «праздник». С лингвистической точки зрения, необходимым решением данного вопроса (семантическая реконструкция понятия «праздник») станет обращение к словарным статьям авторитетных (этимологических, толковых, диалектных) словарей, а также к материалу, который предоставляют сами носители языка. Подобный анализ показывает, что семантика понятия «праздник» достаточно широка, однако можно выделить несколько семантических полей с одной доминантой внутри.

Так в ходе изучения этимологического словаря М. Фасмера, было выявлено первое лексико-семантическое поле с ядром «незанятый». Существительное «праздник» образовано суффиксальным способом от старославянского слова *праздънь* – «праздный», что означает «свободный от работы» [4]. «Праздный», в свою очередь, произошло от слова «порожний». «Праздник. Ввиду наличия -ра- заимств. из слав., вместо исконнорусск. Порожний» [5]. «укр. порожний, блр. порожні, др.-русск. порожънь, польск. *pro|z|ny*. Допустимо предположить родство с др.-русск. *porozънь* – то же (Нестор, Жит. Феодос. и др.; Шахматов, Очерк 148), ст.-слав. *праздънь* , , (Остром., Супр.), болг. *празен*, *празден*, сербохорв. *празни*, *празан*, *празна* ж., словен. *prazen*, *prazna*, чеш. *prazdny*, *praznu*, слов. *prazdny*, в.-луж. *prozdny*, *prozny*, н.-луж. *Prozny*» [5].

Значения слова «праздный» в словаре В.И. Даля определяются согласно сочетаемости его с существительными. Если речь идет о каком-либо пространстве (месте), то «праздный» означает «незанятый, порожний, свободный, пустой, опростанный, пустопорожний» [6]. Например, «праздное место», то есть незанятое, где можно сесть, лечь; «праздный дом», то есть, пустой, без жильцов; «праздная должность», то есть вакантное, без человека. Если речь идет о вещи, то «праздный» приобретает значение «ненужный / свободный в определенное время». Например, «Нет ли у вас праздної прялки, топора, косы?», то есть никому не нужной в данное время. По отношению к человеку «праздный» означает «гуляющий, шатуний, без дела, ничем не занятый или ничем не занимающийся, шатун, баклушник, лентяй». Например, «Праздный, на грех натолкнется». В сочетании с существительными, обозначающими словесные мыслительные операции, «праздный» обозначает «бездельный, суетный, бесполезный». Например, «праздные слова, затеи», то есть бесполезные, никому не нужные выдумки. При описании женщины или самки животного «праздная» – значит «небеременная».

Итак, «праздник» ← от «праздный» / «порожний» / «свободный» (от чего-либо или на какой-то срок времени) / «пустой» / «ненужный» / «гуляющий» / «бездельный» / «суетный» / «бесполезный» / «небеременный». Однако единой доминантой для данных характеристик будет «незанятый», отсутствие чего / кого-либо.

Современный языковой материал также доказывает существование значения «незанятый / свободный / пустой»: *От Рождества западных христиан до Рождества христиан восточных non-stop мы проживаем в ритме праздника*

две недели. [Вадим Самодуров. Рождественские забавы: песни, порно, президент... // «Вечерняя Москва», 2002.01.]

Другое семантическое поле рассматривает понятие «праздник» как «время без работы» (праздное время), причем здесь следует говорить о широком и узком смысле. При широком подходе «быть праздным», как указывает В.И. Даль, значит «отдыхать» вне зависимости от календарных праздников. Например, «В непогоду косцы *празднуют*»; «Мы в сумерки *праздуем*, *сумерничаем*, *гуляем*, *отдыхаем*, *не делаем*» [7]. Толковый словарь русского языка С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой [8, с. 567] в словарной дефиниции описывает это значение: *Выходной, нерабочий день. (А вечером, если праздники, в праздники на бесёду ходили без прялок, откупишь, за пироги, хозяйке несёшь два пирога, складёшь их. [Свадебные обычаи. Часть 1. Архангельская область, 1996]; Полная информация будет несколько позже, потому что каждый день ситуация меняется, а еще три дня праздников», – отметил глава ЦИК [Чуров: Жалобы КПРФ на массовые нарушения на выборах не могут поставить под сомнение победу Дмитрия Медведева // Новый регион 2, 2008.03.11]. В узком смысле «быть праздным», то есть отмечать праздник в честь кого- или чего-либо, при этом не работая, тем самым проявляя дань уважения. Это, прежде всего, касается церковных, календарных, национальных праздников. Толковый словарь [8, с. 567] дает следующие определения «праздника»:*

1. День торжества, установленный в честь или в память кого-чего-н. Первомай — п. весны. (В 1885 году 22 февраля было объявлено **общенациональным праздником в честь дня рождения** Джорджа Вашингтона. [18 февраля // РИА Новости, 2008.02.18]; **Национальный праздник** Новой Зеландии—День Вайтанги Новая Зеландия была открыта и заселена более тысячи лет назад народностью маори, которые пересекали море из Полинезии в южную часть Тихого океана. [6 февраля // РИА Новости, 2008.02.06]; **Национальный праздник** КНДР—День рождения Ким Чен Ира Национальный праздник Корейской Народно-Демократической Республики—День рождения (1942) руководителя КНДР Ким Чен Ира. [16 февраля // РИА Новости, 2008.02.16]; А это **праздник заветный**: конюшок выгоняли с поскотины, попа привозили, Ёрдан делали вот там за рекой в речки. [Календарь. Праздники. Часть 4 [Архангельская область, 1999]].

2. День или ряд дней, отмечаемых церковью в память религиозного события или святого. В день храмового праздника. Престольный п. (в честь церковного события или святого, имя к-рого присвоено данной церкви). П. Рождества. Христианские, церковные праздники. (В Праздник вспоминается **историческое событие**—встреча древнего старца Симеона и младенца Иисуса в Иерусалимском храме, которая подробно описана в евангелие от Луки. [15 февраля // РИА Новости, 2008.02.15]; **Сретение Господне** относится к **древнейшим праздникам христианской Церкви**, который завершает цикл рождественских праздников. [15 февраля // РИА Новости, 2008.02.15]).

Итак, анализ некоторых определений понятия в толковом словаре, а также фактического языкового материала позволяет говорить о следующей доминанте «праздника» – о «праздности, сознательном отказе от работы» (как при наличии повода, так и при его отсутствии). *А раньше-то ти праздники ни работали, соблюдали, праздновали.* [Календарь. Праздники. Часть. Архангельская область, 1999].

Исследование статей диалектных словарей позволило выявить третье лексико-семантическое поле, объединяющее понятие «праздника» в сознании русского человека с приемом гостей и обязательным застольем. В словаре В.И. Даля мы находим следующее: *Дать праздник, празднество, устроить празднованье, пир или торжество. (У нас праздновали бородинскую годовщину с пальбой, с огнищами и пирушкой. Допраздновать до бела утра. Запраздновались, запиривались)* [6]. Словарь народных говоров [5] дополняет: «собрать праз-

ник», то есть «готовиться к празднику, накрывать на стол». Данное явление подтверждается многочисленными фактами из речи носителей языка: *К нашему любимому празднику: всё угощение — на стол!* [К нашему любимому празднику: все угощение — на стол! // «Даша», № 10, 2004]; *Мужики-то цясто пивали. По праздникам дрались люто.* [деревня Раменья Белозерского района Вологодской области, 1955]; *Новый год — праздник, отец тоже любил выпить; пришёл бригадир — они тары-бары, а мисто-то, мисто-то мало!* [Рассказ Васинцевой о замужестве [Вологодская область, 2003]]; *Чтобы люди полюбили Грузию, чтобы не думали, что тот известный грузинский дух гостеприимства ушел в небытие, а существуют. Бадри умел устраивать праздники. Умел кушать, гулять.* [Бадри Патаркацишвили в воспоминаниях современников // РИА Новости, 2008.02.15]; *Это было, и забивали животных, да и водка была, ну праздник.* [Святоточные гадания. Часть. Архангельская область, 1996]; *Традиция «обмывать» любое успешное дело — от победы на выборах до принятия нового законопроекта, а также привычка отмечать все илюющиеся в календаре праздники имеет слишком глубокие корни.* [Виски, коньяк и пиво — алкогольные пристрастия российских политиков // Новый регион 2, 2008.03.14]. *«Кто празднику рад, тот до свету пьян», «Праздник любить, так и пиво варить»* [7]. Следует отметить, что праздник обязательно подразумевает не просто накрывание стола, а обильное употребление спиртных напитков, что отсылает к древнему языческому ритуалу, связанному с обрядом жертвоприношения, называемым братчиной на Руси [9]. Братчина — это пир в складчину в честь благодарения богов за помощь в земледелие и скотоводстве. Конечно же, от этого древнейшего обряда в современном мире сохранился лишь атрибут — застолье. Если ранее праздник с пиром имел строго определенные функции, то сейчас возможен праздник без повода, занят свободное, «пустое» от работы время. Итак, «застолье» становится доминантой третьего семантического поля.

Праздник» описывается [8] и как «День радости и торжества по поводу чего-н.». Таким образом, можно вычленил еще одно семантическое поле с ядерной семьей «настроение». (Как передает корреспондент РИА «Новый Регион», в случае своего избрания на пост президента РФ Владимир Жириновский пообещал заморозить цены, простить всем долги, раздать гражданам России по 100 тысяч рублей, **устроить большой праздник и обеспечить стране хорошее настроение.** [Жириновский, если станет президентом, обещает всем гражданам РФ по 100 тысяч рублей и большой праздник // Новый регион 2, 2008.02.12]; Если смех ли чё — так праздник какой-то. [Кошки, скотина [Архангельская область, 2001]]; Люди прекрасно знают, кто на что способен из кандидатов... Вопрос в другом — выборы должны **стать большим праздником для населения.** [Россияне должны отдыхать и веселиться — alter ego президентских выборов // Новый регион 2, 2008.02.29]; **Превращение** дня выборов в праздник произойдет везде по-своему. [Россияне должны отдыхать и веселиться — alter ego президентских выборов // Новый регион 2, 2008.02.29]; Есть люди, наделённые даром **превращать в праздник** каждую проведённую рядом с ними минуту. [Сати Спивакова. Не всё (2002)].

И в ТСРЯ (*День игр, развлечений*) [8:567], и в словаре В.И. Даля [7] (*Праздничать, праздновать, в знач. гулять, отдыхать и ничего не делать; | гулять, пировать, бражничать*) отмечается значение «праздника» как времени для развлечения и забав. Сознание русского человека часто связывает праздник с возможностью развлечения себя и других, это и будет ядром следующего семантического поля. (*Ну и вот и молодцы приходят, и вот в праздники, там, ну, какая гуляют с кем, дак садятся парочками, сидят, дак потом плясать пойдут да все да, гуляли.* [Свадебные обычаи. Часть 1 [Архангельская область, 1996]]; *Весело с Дедом Морозом прохо-*

дят Новогодние праздники — конкурсы, песни, игры, катание на санках по заснеженным улицам. [С Новым годом! // «Мурзилка», № 12, 2002]; *Однако искрометного праздника в этот раз не получилось* — организаторы ограничились несколькими музыкальными номерами и ретроспективным показом кратких фрагментов из всех 79 картин, ранее получивших «Оскара» как лучшие фильмы. [Екатерина Александрова. В США назвали лучшие киноработы года по версии премии 'Оскар' // РИА Новости, 2008.02.25]; *Жизнь Обломова была похожа на своего рода праздник: она заключалась в том, что, вставая по утрам, Обломов завтракал.* [Сленг упрощает общение, но затрудняет понимание // РИА Новости, 2008.02.22].

Анализ значений, представленных в словарях, позволил выделить следующие лексико-семантические поля концепта «праздник» (1) **незанятый** (во времени и пространстве) ← от «праздный» / «порожний» / свободный (от чего-либо или на какой-то срок времени) / пустой / ненужный / гуляющий / бездельный / суетный / бесполезный / небеременный»; (2) **праздность** — отказ от работы, отдых; (3) **застолье** — угощение / пир / гулянье / пиво / водка / обмывание; (4) **настроение** — веселье / смех / радость; (5) **развлечение** — игра / гулянье / песни / пляски / конкурсы / соревнования / катание / просмотр / еда. Незанятость, праздность, застолье, настроение, развлечение — это необходимые составляющие праздника.

Однако фактический языковой материал в сравнении со словарными дефинициями представляет более широкий спектр значений концепта «праздник».

Так, «праздник» — это не только отдых, свобода от работы, наоборот, он **превращается в работу**, причем приятную для души. (Он не любит, просто терпеть не может появляться в офисе рано!) **Праздник наступит во время работы.** Он смешает на листе бумаги десяток красок — нет, сто... нет, тысячу — с тем чтобы изобрести новый оттенок помады или теней, который станет самым модным в грядущем сезоне. [Чудеса от Эрлана (2002) // «Домовой», 2002.01.04]; Понимаем, мы хотим, чтобы русские женщины не просто покупали одежду, но вспомнили, чем занимались их бабушки, мечтаем, чтобы уже **забываемое рукоделие** стало для нас не трудом, от которого спасает поход в бутик, а **отдыхом, праздником.** [Народный костюм: архаика или современность? // «Народное творчество», № 1, 2004].

«Праздник» — «**возможность к чему-либо**»: к проникновению в другие миры (*Кино — это всегда праздник, когда из обычной трудовой рутинны попадаешь в мир иллюзий и ярких человеческих страстей.* [Берлинале — мировое кино в центре Европы // РИА Новости, 2008.02.08]); к переживанию новых эмоций (*Но странно, Берлинале осознанно обходит стороной столь понятное стремление людей к празднику, делая акцент при отборе фильмов на экстремальные страдания рода человеческого.* [Берлинале — мировое кино в центре Европы // РИА Новости, 2008.02.08]); к смене обстановки (*Каждый выход за город для заготовки материала был для нас праздником.* [Соломенные картины // «Народное творчество», № 2, 2004]; *Канун новогодних праздников — самое подходящее время для того, чтобы что-то поменять в привычной домашней обстановке.* [Ольга Громова. Комнатный фонтанчик — полезная забава (2002) // «Сад своими руками», 2002.12.15]).

«Праздник» — «**повод к каким-либо действиям**»: посещение чего-либо (Столь неприкрытое глумление способно вызвать агрессию по отношению к пытающимся маршировать меньшинствам даже со стороны тех, кто в храм заглядывает по большим праздникам или не бывает там вовсе. [Российские сексменьшинства обвиняют в своих «бедах» Православную церковь // Новый регион 2, 2008.02.13]; На майские праздники **надеюсь выбраться** к морю, куда-нибудь на Кипр. [Юлия Пешкова. В поисках диковинного (2002) // «Домовой», 2002.05.04]); приготовление и вручение подарков (К майским праздникам компания **подготовила** для москвичей и "гостей

столицы" **сюрприз**: в ГУМе, у фонтана, в течение трех месяцев будет выставлен Ford Focus. [Официальные дилеры (2002) // «Автопилот», 2002.05.15]; По случаю праздника, власти **подготовили** для жителей страны своеобразные **подарки**, особенно это касается населения Пхеньяна. [КНДР отмечает день рождения Ким Чен Ира фестивалем цветов // РИА Новости, 2008.02.15]; изменение облика **(На праздниках** Снежана **смотрелась** лучше всех в бархатном зелёном платье и лаковых туфельках. [Токарева Виктория. Своя правда // «Новый Мир», № 9, 2002]).

В результате проведенного исследования становится очевидным то, что фактический языковой материал (повседневное общение носителей языка) представляется наиболее цен-

ным, так как включает в себя гораздо большее количество описаний значений концепта «праздник», нежели словарные статьи различных словарей. Также при сравнении наблюдаются изменения содержания лексико-семантических полей. Помимо количественного изменения значений концепта «праздник» в настоящее время (наращение семной структуры слова), происходит и преобразование иерархической системы сем (ряд значений становится менее актуальным). Примером может послужить тот факт, что в сознании русского человека теперь понятие праздника не связывается с хождением в церковь и с восхвалением-благодарением богов. Скорее, это возможность отдыха («безделья»), застолья и веселья.

Bibliography

1. Apresyan, J.D. Lexical Semantics. – М., 1974.
2. Vasilyev, L.M. Contemporary linguistic semantics. – М., 1990.
3. Year-round. Russian agricultural calendar / Comp. A.F. Nekrylova. – М., 1991.
4. Fasmer, M. Etymological Dictionary of Russian language. – St.: Azbuka, 1996. <http://www.slovopedia.com/22/207/1639805.html>
5. Dictionary of Russian dialects. – St.: Nauka, 2002. – Vol. 12.
6. Dal, V.I. Explanatory Dictionary of the language. – Moscow: Terra, 1994. [#31982](http://vidahl.agava.ru/P173.HTM)
7. Dal, V.I. Proverbs and sayings of the Russian people. – М.: Astrel, 2006. http://uznayslovo.ru/sarticles.php?id_cat=349
8. Ozhegov, S.I. Dictionary of Russian / S.I. Ozhegov, I.J. Shvedova. – М.: Az, 1994.
9. Tolstaya, L.M. Holiday // Slavic Mythology: Encyclopedic Dictionary. <http://www.pagan.ru/slowar/p/prazdnik0.php>.

Article Submitted 04.12.10

УДК 811.161.1

А.А. Билялова, канд. филол. наук, доц. ИНЭКА, г. Набережные Челны, E-mail: abill71@mail.ru

ПРОЯВЛЕНИЕ ФАКУЛЬТАТИВНОСТИ В СФЕРЕ РУССКОЙ ПУНКТУАЦИИ

Статья посвящена анализу факультативного употребления некоторых знаков препинания в русском языке. Автор отмечает, что факультативность в данном аспекте проявляется в параллельном употреблении в практике письменной речи вариантов пунктуационного оформления, и делает вывод о том, что факультативность следует расценивать как естественный способ существования русской пунктуационной нормы.

Ключевые слова: русская пунктуация, пунктуационные знаки, факультативность, вариантность, пунктуационная норма, письменная речь, контекстуальная обусловленность, нерегламентированная пунктуация, языковые тенденции.

Современная русская пунктуация – сложная исторически сложившаяся система. Основные характеристики пунктуационных знаков отражены в их дефинициях, приводимых в лингвистической научной литературе. Как правило, определение понятия «пунктуация» включает в себя несколько аспектов, а именно, качественный состав пунктуации, назначение пунктуационной системы, типы пунктуации. Итак, пунктуация в широком смысле – это область графической лингвистики, представляющей систему начертательных знаков в письменном языке, а также составная часть графической системы письма, включающей начертательные средства для создания графических моделей текста. Пунктуация в узком понимании – это совокупность пунктуационных знаков, область лингводидактики, а также правила письма, регулирующие пунктуационные нормы.

В современной лингвистике существуют две ярко выраженные тенденции развития русской пунктуации. Первая тенденция связана с развитием текстовой пунктуации и ее средств. Вторая проявляется в развитии эквивалентности знаков препинания и их варьирования в различных пунктуационных ситуациях. Настоящее исследование посвящено анализу процессов в развитии пунктуации в рамках второй тенденции. Научная новизна сообщения заключается в том, что вариантность норм в употреблении знаков препинания рассматривается сквозь призму факультативности.

Необходимо признать, что в пунктуации как в развивающейся системе наметились новые тенденции в употреблении знаков препинания. Эти тенденции прежде всего связаны с

новыми явлениями в синтаксисе, но при этом необходимо подчеркнуть, что система знаков препинания обнаруживает и собственные изменения, касающиеся функции и значения самих знаков. Появление новых тенденции является причиной появления вариантности употребления знаков препинания, которая предполагает возможность выбора в употреблении того или иного знака. В свою очередь свободный выбор знака препинания в зависимости от интенции пишущего создает широкое поле факультативности. Целью нашей работы является анализ факультативного употребления некоторых знаков препинания. Прежде чем перейти к изложению проблемы, считаем необходимым дать краткую характеристику явлению факультативности.

В словаре иностранных языков слово «факультативный» (*франц. facultatif*) имеет следующее толкование: «факультативный» – необязательный, свободный, предоставляемый на выбор, вариантный. В отечественном научном арсенале накоплен определенный опыт в описании факультативности, однако в лингвистической литературе наблюдается большой разрыв в понимании и трактовке данного языкового феномена. Одни ученые под факультативностью подразумевают возможность одно синонимичное заменять другим без существенного изменения в плане содержания, другие видят в нем эллипсис, третьи – необязательную сочетаемость. Более того, некоторые лингвисты вообще склонны отрицать возможность факультативного употребления языковых средств, поскольку считают, что признание факультативности влечет за собой необходимость пересмотра общей теории в области частных грамматических категорий и определения слова.

Так, ученый-китаист А.Л. Семенас рассматривает факультативность на фоне избыточности и экономии языковых средств. Он делает вывод о том, что явление факультативности в китайском языке может проявляться на уровне фонем, морфем и лексем [1, с. 89]. В качестве примера А.Л. Семенас указывает на функционирование грамматических показателей, служащих для выражения вида, времени, числа и т.п., которое обладает свойством факультативности. Это свойство состоит в том, что в определенных грамматических и семантических условиях наличие или отсутствие показателя не влияет на изменение смысла.

Значительный вклад в методологию объяснения факультативности был внесен Л.Н. Кисилевой. В статье «Несколько замечаний по вопросу о факультативности», исследуя проблему факультативного использования языковых средств в языке дари, она обращает внимание на то, что о факультативности следует говорить в связи с вариантами языковых единиц (фонем, морфем, слов, конструкций), возникающих в процессе их реализации в речи [2, с. 45]. Таким образом, ученый тесно связывает факультативность с вариантностью, ссылаясь на определения факультативности таких ученых, как О.С. Ахманова, которая, определяя термины «факультативная фонема» и «факультативный вариант», противопоставляет им понятия несвободного, позиционно обусловленного варианта [3, с. 547].

Проблема факультативности в отечественной лингвистике наиболее подробно освещается в работах крупнейших исследователей изолирующих языков, в особенности китайского, ученых-лингвистов супругов В.М. Солнцева и Н.В. Солнцевой. Определение, которое В.М. Солнцев дает явлению факультативности, является, пожалуй, наиболее полным и развернутым. Он пишет: «Под факультативностью можно понимать свободу (или возможность) опущения или, наоборот, употребление в речевой цепи в рамках слова, словосочетания или предложения того или иного языкового элемента, его изменения или изменение порядка следования языковых элементов при двух условиях: а) отсутствие изменения грамматических отношений между языковыми элементами в речевой цепи и б) отсутствие заметного изменения выражаемого значения или смысла» [4, с. 94].

Регламент статьи не позволяет нам провести обзор научной литературы по данной проблематике в полном объеме, но даже отмеченные нами выше работы обуславливают пестроту в определении факультативности. Однако при всем разнообразии существующих трактовок представляется возможным, взяв за основу определение факультативности, данное С.М. Солнцевым, добавить, что сама факультативность может проявляться только при наличии вариантности, которая порождает облигаторные и факультативные речевые варианты. Итак, под факультативным вариантом мы понимаем функционирующую в языке речевую модификацию, которая существует наряду с кодифицированным литературным облигаторным вариантом в определенных лингвистических и экстралингвистических условиях. Как было оговорено выше, целью данной статьи является анализ факультативности в сфере употребления пунктуационных знаков, а именно обзор факультативных вариантов употребления пунктуационных знаков.

Современная русская пунктуация является регламентированной системой. Пунктуационной норме свойственны такие качества как устойчивость, обязательность, традиционность, при этом следует отметить, что пунктуационная норма обладает свойствами коммуникативно-прагматической нормы и является адаптивной по своей природе. В связи с этим важным понятием в описании специфики пунктуационных норм является колебание. По мнению ряда исследователей, понятие колебание связано с языковой системой и с асимметрией языкового знака, с категорией избыточности. С одной стороны, колебание нормы можно рассматривать как проявление нестабильности в ходе реализации языковой системы, как форму

нестабильности плана выражения, а с другой – «диктуемое асимметрией языкового знака колебание, связанное с избыточностью в плане выражения, может реализовываться и как внутриединичная, и как межединичная изофункциональность, а это может быть представлено как вариантностью, так и синонимией» [5, с. 178]. В результате обнаруживается разрыв между нормами пунктуации и сложившейся практикой реального употребления пунктуационных знаков. Этим отчасти объясняется широкое использование понятия «факультативность» в сфере пунктуации. Н.С. Валгина в одной из своих работ сделала попытку уточнить содержание термина «факультативные знаки» [6, с. 36]. По мнению автора, «если говорить о факультативности и обязательности применительно к действию принципов пунктуации, то, видимо, следует признать, что знаки "грамматические" (= фиксирующие структурное членение речи) должны быть обязательными, а "смысловые" и "интонационные" – факультативными, поскольку они индивидуализированы авторским употреблением» [6, с. 36]. Данный тезис выглядит несколько спорным, учитывая тот факт, что наблюдаются случаи, когда и грамматические знаки не всегда обязательны, примеры данного проявления будут представлены ниже.

Анализ обширного языкового материала дает основание утверждать, что факультативность в сфере пунктуации может проявляться в отклонениях от нормы, связанных, во-первых, с контекстуальной обусловленностью, и, во-вторых, в отклонениях, распространенных в практике печати данного исторического периода, когда наблюдается расхождение между практикой печати и регламентированными правилами пунктуации. Рассмотрим оба аспекта отклонений подробнее.

Отклонение от нормы, связанное с внутренними свойствами текста и коммуникативно-прагматическими задачами пишущего, принято называть нерегламентированной пунктуацией (не путать с авторской пунктуацией, где знаки характеризуют авторскую индивидуальность, выражающуюся пристрастием к определенным знакам, по которым можно отличить одного писателя или поэта от другого, например, М. Цветаеву от А. Ахматовой). Таким образом, к нерегламентированной пунктуации относятся разнообразные отклонения от пунктуационных норм, (существующие наряду с регламентированными вариантами) целью которых является создание своеобразия и эмоционального колорита письменной речи. Исследования, посвященные нерегламентированному использованию пунктуации, свидетельствуют о расширении функционального назначения знаков в текстах разной жанрово-стилистической ориентации. Особо подчеркнем, что контекстуально обусловленные авторским замыслом знаки, используемые в тексте для реализации задач конкретного речевого акта, формально не представлены в справочниках.

Ярко выраженное отличие нерегламентированной пунктуации от пунктуации регламентированной заключается в том, что она способна наряду с лексическими и синтаксическими средствами придать прагматическим характеристикам текстам дополнительные стилистические оттенки. Так, например, в предложении *Неслышно, в туфлях, по опавшим листьям, ступала осень в природе (А. Платонов)* пунктуационный знак «запятая» не предусмотрен правилами употребления, его использование в данном случае факультативно с целью выражения дополнительных оттенков смысла, а именно усиление восприятия важных деталей повествования. Подобное факультативное использование запятой мы наблюдаем в следующих примерах: *А дедо посадили, при Сталине, и она вышла замуж за Степана Николькина (А. Червинский); Потом с полдюжины бронетранспортеров пошли на деревеньку, а русский батальон пустили, пешком, через поле (В. Аксенов); Вечером как-то Митя с Гошей маялись, на завалинке, возле той избы, где были на постое (В. Аксенов).*

Смысловая, синтаксическая, интонационная функции типа, графическая выразительность этого знака завоевали ему

популярность у писателей-прозаиков, в произведениях которых часто встречается факультативное употребление данного пунктуационного знака: *Как сноп повалился от перенесенного волнения – не растолкать* (Б. Пастернак); *Пытошный огонь, никогда не страшивший его, позже и очистит нам образ Во-лынского, и он предстанет пред нами в истинном своем свете – как патриот, как гражданин* (В. Пикуль). В данных примерах знак тире, обладающий наибольшей разделительной функцией, которая усиливается еще и зрительным эффектом, организует тема-рематическую расчлененность текста. Совершенно очевидно, что тире как разграничитель гораздо весомее и зримее в сравнении с запятой, этим объясняется его факультативное употребление в сравнительных оборотах, придаточных частях предложения, а иногда и в обращениях: *Но сломался нож – точно в камень ударили им* (М. Горький); *Поймают – не отбрешишься* (А. Алексин); *Гошка не слушал – уже гнал через к разрушенным землянкам* (В. Аксенов); *Други его – не тревожьте его! Слуги его – не тревожьте его!* (М. Цветаева).

В следующем примере факультативное употребление точки с запятой оправдано с прагматической точки зрения, так как данный знак препинания не только разделяет две внутренне зависимые части, но и акцентирует весомость парцеллята: *Нож заедает, открывается нажатием кнопки; с грубоватым щелчком* (В. Маканин).

Итак, нерегламентированное использование знаков препинания заключается в расширении границ и условий их применения с целью повышения экспрессии выражения мыслей и чувств в письменном тексте, что приводит к повышению степени развитости и гибкости пунктуационной системы. Создание эмоционально-экспрессивной направленности, динамичности речевого потока или же плавности его протекания достигается путем выбора оптимального для каждого конкретного случая варианта благодаря такой характеристике русской пунктуации как факультативность. Заметим, что в данном случае факультативность, проявляющаяся в свободе выбора знака препинания и в возможности отклонения от нормы, может существовать в определенных пределах, поскольку факультативность в использовании пунктуационных знаков заключается не в индивидуальном нарушении правил их употребления, а в расширении границ их использования и чувстве разумного предела как одного из показателей культуры и грамотности пишущего.

Следующий аспект, в котором наблюдается факультативность, допускает возможность выбора знаков препинания и их сочетания, отражая современные тенденции, имеющие место в оформлении письменного текста. В отличие от нерегламентированной пунктуации в новых тенденциях факультативное употребление того или иного знака зафиксировано правилами русской пунктуации, которые регламентируют постановку того или иного пунктуационного знака не столь жестко и формально; часто в их формулировки включаются такие обороты, как *допустимо употребление ...*, *возможен знак ...*, *может ставиться ...* и т.д. Подобные тенденции прежде всего связаны с новыми явлениями в синтаксисе письменной речи и касаются в основном конструкций экспрессивного синтаксиса, к примеру сегментных и парцелированных структур, структур с ослабленными синтаксическими связями, а также элементов разговорного синтаксиса. Из всего разнообразия подобных тенденций мы намерены рассмотреть некоторые сдвиги в функциональной значимости знаков препинания, которые приводят к факультативности их применения. Использование определенных знаков в ниже указанных примерах варьируется, а значит пишущий относительно свободен в их выборе, в чем собственно и проявляется факультативность в данной сфере. Другими словами, факультативность проявляется в наличии колебаний в пределах коммуникативной нормы, состоящей из облигаторных и факультативных вариантов.

Между подлежащим и именным сказуемым на месте отсутствующей связки **ставится тире**, если подлежащее и сказуемое выражены существительными в форме именительного падежа, однако, правила допускают и отсутствие тире, обуславливая факультативность применения данного знака, ср.: *Моя сестра – учительница*; *Моя сестра учительница*.

Тире ставится между подлежащим и сказуемым, если они выражены числительными (или словосочетанием с числительным), а также, если числительным выражен один из главных членов предложения: *Трижды три – девять*; *Глубина там с лодки – четыре маховых, то есть шесть метров* (М. Шолохов). Но специальной литературе при цифровом обозначении числительного ставить тире можно не ставить, то есть его употребление факультативно: *Масса такого дальномера 23 кг*; *Максимальная дальность действия рассматриваемого лазерного локатора 10 км*.

После именительного падежа темы, сопровождаемого вопросительным предложением, ставится точка: Научный потенциал. Как им распорядиться? (*газ.*); Гастроли в Москве. Что они значат? (*газ.*); Разум на других планетах. Каков он? (*журн.*). Здесь допустимо факультативное употребление двоеточия: Студенческий быт: каким ему быть?

Если после именительного падежа стоит вопросительная часть конструкции, которая также представляет собой форму именительного падежа, то ставится тире: *Сценарий – произведение или полуфабрикат?* (*газ.*); Нормализаторская практика допускает факультативное использование в практике печати написание со знаком двоеточие перед вопросительной конструкцией. Например: *Литературное произведение: символ или модель?* (*газ.*).

На месте традиционного двоеточия перед перечислением после обобщающего слова наблюдается факультативное использование тире: Все было в этой комнате – любовь, дети, их шалости и проделки, долгое ожидание (*газ.*); Там чудно все – и горы, и луна, и пальмы юга (Н. Рубцов). Люби все – и росу, и туман, и уток, всех других птиц и зверей (В. Тендряков).

Наряду с запятыми, распространенные приложения могут выделяться тире, образуя тем самым факультативный вариант употребления данных знаков: *Беллетрист Бескудников – тихий, прилично одетый человек с внимательными и в то же время неуловимыми глазами – вынул часы* (М. Булгаков).

Наблюдаются случаи, когда тире начинает заменять двоеточие в бессоюзных предложениях с присоединением с объектным значением, содержащих в первой части глаголы со значением действия, например: *Ждал, ждал и вот – в мертвейший час ночи сызнова заработали звуки* (В. Набоков); *Малинин притронулся рукой – под ватником плечо было теплое* (К. Симонов).

В сложных предложениях значение «именно» традиционно обозначается двоеточием, однако здесь допустимо факультативное употребление знака тире: *Но все было ничего до одного случая – покатила с машины бочка и ударила Шарафа как раз в больное место* (А. Солженицын).

Факультативное употребление тире возможно в сложноподчиненных предложениях в случаях, когда в главной части есть слова, предупреждающие о разъяснении: *Но важно одно – что они поставили ребром вопрос о поэтическом языке* (Б. Эйхенбаум); *...и я уже думала только об одном – когда же он протянет ко мне руки* (В. Зернова).

В следующем примере вместо тире, рекомендуемого справочниками, часто можно наблюдать двоеточие: Здесь возникает еще один аспект проблемы, о которой мы говорили: об ответственности руководителя (*газ.*).

Наблюдения и анализ активных тенденций пунктуационно-графического оформления письменной речи, описанных выше, позволяют констатировать о формировании новых норм, сопровождающихся разноречивостью употребления вариантов. Факультативность на данном срезе обусловлена

тем, что в современной практике письма наметились новые тенденции в применении пунктуационных знаков, и что крайне важно, эти тенденции нашли отражения в грамматических справочниках. Параллельное употребление вариантов свидетельствуют о возможности выбора знака, при этом факультативный вариант постепенно с учетом количественных накоплений (имеется в виду практика употребления) готовит почву для изменения или, по крайней мере, уточнения самих правил. Основываясь на вышесказанном, можно предположить, что те варианты употребления пунктуационных знаков, которые в настоящее время воспринимаются как факультативные, свидетельствуют о зарождающихся новых функциях русской пунктуации в формировании смыслового и информационного

текстового пространства. Хотелось бы добавить, что отнесение пунктуационных норм к коммуникативно-прагматическим обуславливает необходимость и оправданность расширительного подхода к факультативным вариантам, в которых отражаются отступления от нормы, поскольку факультативность является характерной чертой русской пунктуации и источником обогащения ее новых функций для передачи наиболее тонких смысловых ситуаций языка. В соответствии с высказанными выше соображениями, вероятно, можно констатировать, что факультативность следует расценивать как естественный способ существования русской пунктуационной нормы.

Bibliography

1. Semenas, A.L. About optionality and redundancy in Chinese / A.L. Semenas / Eastern Linguistics: optional. – Moscow: Nauka, 1982.
2. Kisileva, L.N. Some remarks on the Optional / L.N. Kisileva / Eastern Linguistics: optional. – Moscow: Nauka, 1982.
3. Akhmanova, O.S. Glossary of linguistic terms / O.S. Akhmanova. – M., 1966.
4. Solntsev, V.M. On the concept of "Optional" / V.M. Solntsev // Eastern Linguistics: optional. – Moscow: Nauka, 1982.
5. Graudina, L.K. The normalization of the Russian language. Grammar and options / L.K. Graudina. – M., 1980.
6. Valgina, N.S. The notion of optionality with regard to the use of punctuation / N.S. Valgina / Contemporary Russian punctuation. – M., 1979.

Article Submitted 04.12.10

УДК 82-1 (571.54)

И.Д. Хобракова, асп. Бурятского государственного университета, г. Улан-Удэ, E-mail: argadaira@mail.ru.

ЭСТЕТИЧЕСКАЯ ПРИРОДА ГЕНДЕРА В ПОЭТИЧЕСКОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ Д. ДОРЖИЕВОЙ

В статье рассматривается своеобразие женского начала в лирике Д. Доржиевой. Гендерная картина мира раскрывается в любовной лирике, образной системе «светотеней», которые выражают ощущение нечеткости, способности закреплять текущий миг, что сугубо характерно женской идентичности.

Ключевые слова: гендер, женская поэзия, эстетическая природа гендера, образы светотеней, любовная лирика.

Осмысление литературы и культуры в целом через призму гендера дает ценный материал как для литературоведения, культурологии, так и для гуманитарных наук в целом.

Гендерные исследования в литературоведении позволяют выявить новые аспекты в художественном пространстве произведения, типологии героев, поэтики жанра и формировании особого типа литературы – женской прозы и поэзии [1, с. 120]. Вместе с тем, точнее всего выразил сущность «женской поэзии» М. Волошин. Размышляя о поэзии М. Цветаевой, он писал: «...женская лирика глубже. Она менее индивидуалистична. Это гораздо больше лирика рода, но не лирика личности» [2].

В данной статье мы попытаемся определить своеобразие лирики Д. Доржиевой в рамках гендерного дискурса. Дулгар Доржиева является сегодня одной из самых плодотворных, а главное – ищущих новые эстетические возможности поэтесс. Ее творчество неотделимо от главных путей развития современной бурятской поэзии и шире – литературы народов России второй половины XX века.

Лирический герой поэтессы – обыкновенная женщина со всеми радостями тревогами, заботами, надеждами. Ее любви к близким людям, любви к малой родине и к Матери-Земле. Во всем этом мягкая, истинно женская лиричность прекрасно уживается с глубоким философским взглядом на жизнь.

Та ушедшая в вечность весна
До сих пор звенит грустной
Струною,
Безвозвратно ушедшая та весна
Беспощадно меня терзает.
Обернувшись холодом града
Любовь
Стала той звездой, что так

Ярко сияет. [3, с. 46]

Поэтесса напоминает нам о том, что мир хрупок и что мы должны быть бережны и к миру, в котором живем, и друг другу:

Когда на такой закономерной планете
Каждая малость имеет свое назначение,
Верю, что есть на свете родственные души,
И эти души в вечном поиске друг друга [4, с. 50].

Мелодия стиха, напоминающая древний напев сказаний, связывает с неопределенным, еще непознанным, неоткрытым. Открытие еще где-то впереди. И осознание себя как части этого прекрасного, полного тайн мира – задача, как обещание найти родственную душу:

Душа моя родственная, мое спасенье,
Какой же твой настоящий лик?
Хочу увидеть в твоём образе,
Как велик в любви человек [4, с. 51].

Какой же твой настоящий лик? Лирическая героиня ищет, ошибается, ошибки болью отдаются в душе. Эти ошибки – раненое сердце поэтессы.

Любовная лирика – во все времена является прерогативой поэзии, и здесь, казалось бы, все изведано, вся образная система разработана. Но в следующих строках поэтессы утверждает, что духовный мир человека с его радостями и болями поистине безграничен:

И вновь любви
Таинственные
Знаки
Стихами
Проступают
На бумаге [3, с. 19].

Стихи Д. Доржиевой освещены в равной степени яркими лучами влюбленной юности и мягким спокойным лунным светом умудренной зрелости. Нюансировка эмоций, ткань текста, столь точно, емко переданная талантливым поэтом и переводчиком Б. Дугаровым, позволяет говорить о глубоких восточных корнях таланта Д. Доржиевой, в частности – о близости к японским эстетическим канонам – ведь в японских танка и хайку мысль поэта лишь угадывается; она выражена не логически выстроенной структурой фразы, а посредством конкретных образов природы или же едва уловимого дуновения синонимичных впечатлений.

Человечество не ответило

На многие свои вопросы

Они стекают

Горною лавиной

По кровле трех миров [3, с. 42].

Образ светотеней как нельзя точно передает отношение поэта к любви как трагичному, так и просветленному состоянию души.

Как наваждение

Игра светотени.

Мир отражает точь-в-точь

Сны моего поднебесья.

И в самую темную ночь

Рождается светлая песня [5, с. 81].

«Свет» и «тьма» – духовное пространство, в котором суждено жить человеку. И лишь во власти человека найти соразмерность, равновесие между светлым и темным – этому стремится неравнодушный человек на земле в лирических героях Д. Доржиевой.

Миг истины – вспышка страстей.

А все остальное

Bibliography

1. Okhotnikova, S.R. Gender analysis of a literary text: Problems and Prospects, S.R. Okhotnikova // Gender in economics, politics, history and culture: Mat. Intercolle. Conf. March 15, 2002 Yoshkar-Ola, Mari State. those. Univ. – Yoshkar-Ola, 2002.
 2. Voloshin, M. Women's Poetry (a book review of Marina Tsvetaeva "Evening Album") // <http://lib.rus.ec/b/139812/read>.
 3. Dorzhieva, D.R. Light and shade: poems. – Ulan-Ude, 1999.
 4. Dorzhieva, D.R. New Moon: Poems. – Ulan-Ude, 1996.
 5. Dorzhieva, D.R. Faces of the Universe: Poems. – Ulan-Ude: OOO nonpareil, 2006.
- Article Submitted 06.12.10

УДК 81'366; 81'373.2; 81'374

Б.Х. Псеунова, асп. института языкознания Российской академии наук, E-mail:???

ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ АНТРОПОНИМА КАК КОМПОНЕНТА СЛЕНГА. СПОСОБЫ ОБРАЗОВАНИЯ АНТРОПОНИМИЧЕСКИХ СЛЕНГОВЫХ ЕДИНИЦ

В статье рассматриваются антропонимы, являющиеся сленговыми единицами либо входящие в сленговую единицу в качестве ее компонента. Дается подробное описание антропонимов-сленгизмов, представленных в словарях английского и американского сленга. Анализ антропонимического сленгового пласта позволяет выделить и описать в настоящей статье способы образования антропонимов-сленгизмов.

Ключевые слова: американский сленг, антропоним, антропонимы-сленгизмы, словообразование, способы образования антропонимов-сленгизмов.

Важным процессом, определяющим развитие словарного состава языка является постоянное и интенсивное его обогащение за счет новых, ранее не известных говорящим слов. Этот процесс происходит постоянно, отражая изменения в окружающем мире и отвечая потребностям носителей языка. Именно поэтому большое значение имеет изучение продуктивных способов образования новых лексических единиц, их типов и тех моделей, по которым они создаются.

Анализ обработки словарей английского, американского и афро-американского сленга позволяет сделать вывод о том, что антропонимы – часто встречающееся явление в сленговой лексике. Антропонимы-сленгизмы представлены в сленговых

Начерчено

Игрой светотеней [5, с. 81].

Образы света и тени своим символом духовного пространства, сопровождают поэта, а игра света и тени, неожиданные переживания и сомнения приводят к пониманию квинтэссенции этого борения, когда может наступить просветление. Не только ее достижение, но и сам тернистый путь к нему для поэта является важным духовным мерилем. Свое начало стихи берут из контрастов бытия: день и ночь, белый и черный, но на закате солнца, когда день постепенно переходит в ночь, мы вступаем в мир светотеней:

Когда тихо безмятежно сижу,

Слышу в душе беспокойно

Не знаю, то ли песня рождается

Или борьба ...

Вселенная передо мной

Все звуки разлила... [4, с. 53].

Мир состоит из разноцветных красок, но самыми главными являются: черный и белый. Белый цвет – это символ добра, чистоты помыслов, а черный цвет – символ зла, черных помыслов. Символы добра и зла находятся в вечной борьбе в душе человека. А в мире светотеней любовь обмануть невозможно.

В лирике Д. Доржиевой мы во многом находим предугадывание к размышлению, раздумью, удивлению. Именно это помогло поэте увидеть и ощутить необычность того, что нас окружает и, тем самым создало поэтическую основу многих ее образов. Искреннее желание проникнуть в тайны мироздания, постигнуть самую суть Вселенной, а главное – ее раздумье, размышление стало не только важной особенностью, но и источником ее поэзии.

словарях как изолированно, являясь самостоятельной сленговой единицей (далее СЕ) (*Marry Jane; Juana; Juanita; Lucas; Marry Warner; Margarita* – “марихуана”), так и в качестве компонента СЕ, а иногда и целой сленговой фразы (*Little Joe in the Snow* – “кокаин”; *to blow Charlie* – “нюхать кокаин”; *Mary-do-you-wanna-dance* – “марихуана”).

Существует ряд так называемых “активных” антропонимов – имен, чаще всего (изолированно и разных комбинациях) встречающихся в СЕ. Некоторые из них приобретают все больше и больше значений, проникая практически во все сферы жизни. К таким единицам можно отнести имя *Charley*, имеющее в словаре Эрика Партриджа «A Dictionary of Slang

and Unconventional English» не менее сорока значений [1]. Сленгизм *Charley* (или *Charlie*) сам по себе несет определенное количество значений. В том числе: «ночной смотритель; маленькая заостренная борода; золотые часы; белокожий человек; кокаин»; *charleys, charlies* (во множественном числе) – «женская грудь» и т.д. Однако чаще это имя включается в сленговую единицу в составе с фамилией либо является компонентом сленговой фразы. Например: *Charley Wheeler* – «проститутка; бутылка или стакан пива “Carlsberg”; «кокаин»; *to blow Charley* – «нюхать кокаин» (*let's go blow Charley!*); *to turn Charlie* – «испугаться, струсить» (*I was dead Charlie!*) и т.д. Очень активно используется имя Charley в составе с фамилиями в рифмованном сленге: *Charley Dilke* – «milk (молоко)»; *Charley Freer* – «beer (пиво)»; *Charley Friskey* – «whisky (виски)»; *Charley Howard* – «a coward (трус)»; *Charley Pope* – «soap (мыло)»; *Charley Randy* – «brandy (коньяк, бренди)» и т.д. [1].

Безусловно, не все значения, зафиксированные в словаре, употребляются в речи носителей сленга с равным предпочтением. Одни сленгизмы прочно закрепляются в речи носителей языка, другие становятся «немодными» или менее актуальными ввиду появления новых языковых тенденций, третьи и вовсе исчезают из речи, напоминая о себе только в художественных произведениях.

По способу образования антропонимы-сленгизмы делятся на простые, производные и сложные. Все 3 группы отличаются высокой степенью образности за счет метафорического и метонимического переноса наименования. К простым антропонимическим СЕ мы относим те антропонимы, которые являются самостоятельными сленгизмами, а не компонентами СЕ.

Примеры простых антропонимов-сленгизмов многочисленны: *Jack* – 1. «любой мужчина; 2. форма обращения к любому представителю мужского пола» [2]; *William* – «однодолларовая купюра»; *Adam* – «наркотик под названием “экстази”» [3]; *Joe* – 1. «любой среднестатистический мужчина»; 2. «офицер полиции»; 3. «дурак»; *John* – 1. «любой мужчина; 2. форма обращения проститутки к мужчине, особенно к белокожему»; 3. «общественный туалет»; *Jane* – 1. «общественный женский туалет»; 2. «марихуана»; 3. «обращение к любой девушке или женщине»; *George* – «опытный, удачливый игрок в американский казино» [4].

Образование производных сленгизмов происходит за счет **аффиксации**. К. Эбл отмечает, что в сленге используются те же префиксы и суффиксы, что и в литературном английском, но иногда более свободно и с несколько другими значениями [5: 32]. Например: *Tomette* (Tom + *ette*) – «темнокожая девушка» [2]; *Jacko* (Jack + *o*) – «кукабурра, большой австралийский зимородок»; *Charlies* (Charlie + *s*) – «женская грудь» [3]; *dickless* (Dick + *less*) – 1. «женщина полицейский»; 2. женщина детектив»; *dicker* (Dick + *er*) – «разведчик, лазутчик»; *dickeroo* (Dick + *eroo*) – 1. «полицейский»; 2. «глупый, дурашливый»; *Bushie* (Bush + *ie*) – «сторонник или член администрации президента США Джорджа Буша»; *charlied; charleyed* (Charlie/Charley + *d/ed*) – «находиться под действием кокаина» [4].

В словарях сленга фиксируются антропонимические СЕ, образованные **методом сокращения**, однако примеры такого словообразования встречаются довольно редко. Суть этого способа словообразования состоит в отсечении части основы, которая либо совпадает со словом, либо представляет собой словосочетание, объединенное общим смыслом [6, с. 38]. Например: *Abe* – 1. «пятидолларовая купюра»; 2. «еврей» (сокращенная форма от Abe Lincoln = Abraham Lincoln); *Abie* – «еврей» (от еврейского имени Abraham) [4].

В современных словарях сленга имеются также примеры **аббревиации**. Однако, как и в случае сокращения, таких антропонимов-сленгизмов насчитывается немного. Например: *George W.* – «человек с завышенным чувством самомнения» (*George Washington Bush*); *John D* – «керосин» (*John D. Rockefeller*) [4].

Другим приемом словообразования, получившим широкое распространение в общем современном сленге, является **контаминация**. Несмотря на то, что механизм контаминации изучен достаточно полно, единого термина для обозначения слов этой структуры пока еще нет. В отечественной англистике используются термины «слова-спайки», «слова-слитки», «сложносокращенные слова», «бленды». Антропонимические СЕ, образованные путем контаминации – нечастое явление в словарях сленга. Связано это, по-видимому, с «молодостью» самой контаминации как метода словообразования. Тем не менее такие примеры есть: *Brangelina* – «союз, брак голливудских актеров Брэда Питта и Анджелины Джоли» (*Brad + Angelina*); *Braniston* – «Brad + Aniston».

Одним из самых распространенных способов образования антропонимических СЕ является **конверсия**. Здесь словоприсоводство происходит по следующим схемам: **Proper Name – N.; Proper Name – V.; Proper Name – Adj.** Например:

Tom, N. – 1. «девушка»; 2. «проститутка».

Tom, V. – «заниматься проституцией».

Tom, Adj. – «дешевый, некачественный» [4].

Sammy, N. – «индеец, уничижительное выражение, используемое в адрес выходцев из Южной Африки» [4].

Sammy, V. – *воен.* «чистить, приводить в порядок (о технике, обмундировании)» [1].

Sammy, Adj. – «глупый, дурацкий, взбалмошный» [1].

Adam, N. – «наркотик под названием “экстази”» [3].

Adam, V. – «жениться» (“what, are you and Moll *adamed*?”) [1].

Словосложение является самым распространенным способом образования антропонимических СЕ, которые, в свою очередь, составляют наибольшую группу сложных А-сленгизмов. Образование сложных антропонимических СЕ происходит по следующим схемам словосложения:

N. + Proper Name, например: *Baseball Annie* – «молодая фанатка бейсбола» [7]; *Jaw jack* – «слишком много говорить, болтать без умолку» (*I couldn't even hear the movie because of those kids jaw jacking down in front* [8]; *Uncle Sam* – «американский народ или правительство США» [1].

Proper Name + N. СЕ данной группы состоят из двух слов, которые могут быть представлены либо как одно слово (пишутся слитно), либо как два отдельных слова, что встречается гораздо чаще. Например: *dickbrain* – «дурак»; *jackrabbit* – «водитель, который давит на газ при первом намеке на зеленый свет, желая быстрее пересечь перекресток»; *Bill shop* – «полицейский участок»; *Charlie bird* – «вертолет военачальника (во время войны во Вьетнаме)»; *Charlie's Angels* – «женщины полицейские»; *Murphy game* – «мошенничество, ограбление человека (клиента проститутки) с участием проститутки и ее сообщника» [4].

Proper Name's + N.: *Abraham's balsam* – «смерть через повешение»; *Abraham's willing* – «шиллинг» (рифмованный сленг) [1]; *Charlie's Angels* – «женщины полицейские»; *Abe's cab* – «пятидолларовая купюра» [7]; *Adam's ale* – «вода»; *Murphy's law* – «закон Мерфи, закон подлости» [4].

Adj. + Proper Name: *Skinny Liz* – «худая девушка или женщина» (*She takes no interest in...eatin'. That's why she's such a Skinny Liz*); *Big John* – «полицейский» [2]; *Russian jack* – «алкогольный напиток, сделанный в домашних условиях из воды, сахара, дрожжей и различных добавок; самогон» [4]; *Old Bill* – «полиция; полицейский» [1].

Proper Name + Adj.: *peter thin* – «заключенный, который ворует из других камер» [4].

V. + Proper Name: *cut dicks; talk dicks* – «говорить четко и с напускным английским акцентом»; *put dick* – «заниматься сексом»; *to blow Charley* – «нюхать кокаин» (*let's go blow Charley!*); *to turn Charlie* – «испугаться, струсить» [1].

Proper Name + Prep. Данная схема интересна тем, что антропоним в комбинации с предлогом зачастую выступает в качестве фразового глагола. Например: *Jack up* – «нападать на кого-либо, особенно внезапно»; *Tom out* – «стукач» афроамериканец, предоставляющий информацию на других афро-

американцев представителю европеоидной расы” [2]; *jack around* – “дурачиться”; *dick off* – “в пустую тратить время, бездельничать”; *peter out* – “медленно стихать, прекращаться, сходиться на нет” [4].

Особое место в системе словообразования антропонимических СЕ занимает **рифмованная субституция**, суть которой состоит в рифмованной замене исходной единицы вторичной единицей, принимающей семантику первой. Рифмованная субституция является уникальным явлением английского языка, охватывающие британский, американский и австралийский варианты. Примеры рифмованного антропонимического сленга многочисленны: *tomfoolery* – “драгоценности, ювелирные изделия” (*jewellery*); *Tom Finney* – “худой, тощий” (*skinny*); *Marylou* – “клей” (*glue*); *Tom Cruise* – “алкоголь”; “попойка” (*booze*); *Britney Spears* “пиво” (*beers*) [4].

Самый большой пласт антропонимической сленговой лексики составляют СЕ, образованные по схеме **имя + фамилия**, например: *John Roscoe* – “огнестрельное оружие; револьвер” [3]; *George Smack* – “героин”; *Marry Ann*, *Marry Jane* или *Marry Warner* – “марихуана”; *Abraham Lincoln* или *Abe Lincoln* – “пятидолларовая купюра”; *Bill Blass* – “первоклассный кокаин”; *Jerry Springer* – 1. “некрасивый, уродливый человек”; 2. “героин” [4].

Особенно активно “**имя + фамилия**” участвуют в рифмованном сленге. Здесь народное словотворчество предстает во всей своей красе: *George Bernard Shaw* – “дверь” (*door*); *George Blake* – “змея” (*snake*); *John Bull*; *john* – “арест” (*pull*); *George Michael*; *George* – “ездить на велосипеде” (*cycle*); *Jack Horner*; *little Jack Horner* – “угол” (*corner*); *Jack Lang* – “сленг” (*slang*); *Jack Sprat* – “мясной жир” (*fat*); *Mary Ann* – “марихуана”; “фен” (*fan*); *Mary Rose* – “нос, особенно большого размера” (*nose*); *Jack Flash* – “удар, столкновение” (*crash/ smash*); *Jackie Trent* – “нечестный, коррумпированный” (*bent*); *Jack Jones*; *Jack Malone* – “состояние одиночества, изоляция” (*alone/on your own*); *Mary Ellens* – “большая женская грудь” (*melons*); *Jimmy Young*; *jimmy* – “язык” (*tongue*); *Joe Gurr* – “тюрьма” (*stir*); *John Hop* – “офицер полиции” (*cop*); *Billie Hoke* – “кокаин” (*coke*) [4].

К этой же группе можно отнести и СЕ, в состав которых входят **имя + “говорящая” квазифамилия**, представляющая собой переосмысленное как собственное имя название характерного объекта или ситуации. По форме данное сочетание аналогично естественному сочетанию имени и фамилии. Например: *John Law* – “полиция”; *Joe Bucks* – “богатый или состоятельный человек”; *Joe College* – “среднестатистический студент колледжа”; *Johnny Pissoff* – “надоедливый, раздражающий человек”; *Joe Hero* – “типичный герой”; *Johnny Darky* – “афро-американец” [4].

Необходимо отметить тот факт, что в словарях сленга фиксируются целые сленговые фразы, которые, в свою очередь, образуют отдельную группу **антропонимических сленговых фраз**. Например: *Mary-do-you-wanna-dance* – “марихуана”; *Johnny-no-stars* – “человек, не имеющий выдающихся умственных способностей или цели в жизни”; *Johnny-come-lately* – “новичок, человек без опыта работы”; *Little Joe = Little Joe in the Snow* – “кокаин” (“Bobby been sniffing Little Joe in the Snow so long he burned inside his nose out.”); *johnny-too-bad* – “бандит, гангстер, преступник”; *Johnny-be-good* – “офицер полиции”; *Billy No-Bird* – “мужчина, у которого нет девушки, холостяк”; *Billy No-Mates* – “человек, не имеющий друзей” [4].

Из представленных выше способов образования антропонимических СЕ наиболее многочисленной группой антропонимических сленгизмов является группа сложных А-СЕ, образованных в результате словосложения.

Одним из ключевых способов пополнения словарного состава сленговой лексики является семантическая деривация. Вторичная номинация построена в значительной степени на ассоциативных связях, отношениях, представлениях, возникающих у носителей языка при необходимости называния

чего-либо в окружающей их действительности посредством уже имеющихся в языке лексических средств [9, с. 14-15]. Традиционно выделяют два основных лексико-семантических способа словообразования сленгизмов – метафору и метонимию.

Метафора – это употребление слова в переносном значении на основе сходства двух предметов или явлений в каком-либо отношении. Сходство между предметами или явлениями может быть основано на самых разных чертах и свойствах: по форме, размеру, цвету, функции, внешнему виду, положению, поведению и т.д. Более того, в метафоре уподобляемые предметы могут наделяться не обязательно одним, но и сразу несколькими общими признаками или даже неопределенным кругом общих свойств. Например: *Murphy's Law* – “закон подлости” (гласит о том, что если что-то плохое и может произойти, то это обязательно произойдет); *muscle Mary* – “гомо-сексуалист бодибилдер (культурист)”; *Lolita* – “несовершеннолетняя девушка, которая одевается с провокационным сексуальным подтекстом” (от имени героини одноименного романа Владимира Набокова); *headache Mary* – “*марихуана низкого качества*”; *Hard John* – 1. “агент ФБР”; 2. “жесткий, бескомпромиссный человек”; *Elvis* – “игрок в покер, имеющий плохие карты, но продолжающий оставаться в игре” (от имени американского певца Элвиса Пресли. Как и Элвис Пресли, игрок отказывается “уходить на покой” [4].

Помимо метафоризации в антропонимическом сленге активно участвует **метонимия**. Перенос значений по смежности понятий – метонимический перенос – играет немаловажную роль в развитии семантики слова и пополнении сленга новыми лексическими единицами. При этом одно и то же слово может называть часть и целое, предмет и его содержание, предмет и место его нахождения или изготовления, действие и его результат, инструмент и результат его применения и т.д. Например: *Ben Franklin* – “стодолларовая купюра” (от имени политического деятеля США, Бенджамина Франклина, чей портрет выгравирован на стодолларовой купюре США); *Alexander* – “телефон” (от имени шотландского изобретателя, создателя телефона, Александра Грэма Белла); *Dear Jane* – “письмо девушке или жене о разрыве отношений”; *Dear John*; *Dear John letter*; *Johnny letter* – “письмо от супруги (девушки) своему мужу (парню) о разрыве отношений”; *Marley* – “сигарета с марихуаной” (от имени Боба Марли, певца в стиле регги и большого любителя марихуаны) [4].

Приведенные выше примеры демонстрируют обогащение как словарного состава современного английского языка в целом, так и увеличение количества нестандартной, экспрессивной лексики с помощью явлений метонимии и метафоры.

Кроме метафорического и метонимического переносов значения, в сленге действуют и другие способы образования и изменения значения слов, такие как сужение и расширение значения, каламбура, т. е. игры слов (*Alice* – “наркотик (LSD)”; *Marry Ann*, *Marry Juana* – “марихуана”. Значение строится на фонетическом сходстве слов) и др.

Одним из важнейших источников пополнения словарного состава языка является **развитие новых значений**. Процесс возникновения новых значений в уже существующих словах – это непрерывный процесс, протекающий в языке постоянно. Углубление когнитивной и расширение номинативной деятельности человека, аккумуляция знания человека об окружающем его мире, а также культурные и социально-экономические перемены вызывают развитие семантической структуры слова.

Употребление собственных имен в составе сленговых выражений способствует расширению значений этих слов за счет возникновения дополнительных коннотаций. Например, сленговый антропоним *Charley (Charlie)* постепенно расширил диапазон значений. Вначале сленгизм означал “белокожий человек”, отсюда “кокаин” (основной признак – белый цвет); затем *to blow Charley* – “нюхать кокаин” (*let's go blow Charley!*) [2; 3], далее *go to see Uncle Charlie* – “сходить в туа-

лет для того, чтобы принять дозу кокаина», *charlie bender* – «длительная кокаиновая зависимость» [4].

Не менее важную роль в обогащении лексического состава сленговой лексики играют **заимствования** из других языков. Учитывая специфику антропонимического сленга, можно сказать, что в данном случае происходит заимствование имен и фамилий. А американском сленге фиксируются заимствования из немецкого, итальянского, русского, испанского, арабского китайского и других языков. Например: *Giorgio Armani* – «сэндвич» (*sarnie*, рифмованный сленг, образованный от имени итальянского дизайнера Джорджио Армани); *G-Ivan* – «русский солдат»; *Gorbachoff!* – «слово-реакция в адрес чихнувшего; Будьте здоровы!»; *Gorby blots*; *Gorbacher* – «вид наркотика LSD, популярного в 90-е годы»; *Hitler's drug* –

«наркотик РМА» (препарат был создан во время Второй Мировой Войны химиками Гитлера); *Michael Schumacher* – «табак, сигареты» (*tobacco*, рифмованный сленг; СЕ образована от имени немецкого автогонщика, чемпиона мира Формулы 1, Михаила Шумахера); *Osama yo mama* – «оскорбительное выражение, использующееся с целью унижения» (от имени известного террориста Осамы Бен Ладена) [4].

Словообразовательные процессы, происходящие в антропонимическом сленге, свидетельствуют о том, что данный языковой пласт находится в непрерывном развитии, которое обеспечивается, с одной стороны, тесной связью сленговой лексики с лексикой литературного стандарта, а с другой стороны, внешними экстралингвистическими факторами.

Bibliography

1. Partridge Eric A dictionary of Slang, the 8th edition, reprinted in 2002.
2. Clarence Major Dictionary of African-American slang. 1994.
3. Ayto J., Simpson J. The Oxford Dictionary of Modern Slang. – Oxford, N.-Y., 1996.
4. Dalzell Tom, Victor Terry The Concise New Partridge Dictionary of Slang and Unconventional English, 2008.
5. Eble, C. Slang and Sociability. – Chapel Hill and London: The University of North Carolina Press, 1996 – 228 p.
6. Eliseev, V.V. Lexicology of the English language (tutorial). – St. Petersburg: St. Petersburg State University, 2003.
7. Kipfer Barbara Ann, Chapman Robert L. American Slang 4th edition, 2008.
8. Karen Watts 21st Century Dictionary of Slang, 1994.
9. Voloshin, J.K. The general American slang: composition, derivation, and function (linguocultural aspect): Dis. ... Dr. Sc. Science. – Krasnodar, 2000.

Article Submitted 04.12.10

УДК 811.161.1 25

Ю.А. Брунева, доц. каф. лингвистики НГМУ, г. Новосибирск; **О.А. Краснова**, доц. каф. лингвистики НГМУ, г. Новосибирск, E-mail: jbruneva@gmail.com

К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ И ТРУДНОСТЯХ ПЕРЕВОДА С РУССКОГО ЯЗЫКА

В статье рассматриваются и анализируются некоторые теоретические вопросы перевода, связанные с особенностями лексико-грамматического строя русского языка, а также с ментальными особенностями его восприятия и перевода слов-концептов на другие языки.

Ключевые слова: перевод, лексико-семантическое соответствие, безэквивалентная лексика, концепт.

Современное языкознание, в том числе и его когнитивное направление, связано на сегодняшний день в первую очередь с изучением концептов, безэквивалентной лексики, с особенностями ментального восприятия слов и множеством других лингвистических аспектов межъязыковой речевой деятельности, которую еще называют «переводом» или «переводческой деятельностью». Теория перевода по большей мере описывает не то, что должно быть, а то, что есть, что составляет саму природу изучаемого явления.

Еще переводчики античного периода в свое время много рассуждали о той или иной степени близости перевода к оригиналу. Далее, уже к середине 20 века на перевод обратили внимание языковеды и именно в это время, со слов А. Паршина, были сформулированы и актуализированы основные проблемы трансляции смысла с одного языка на другой: «В центре внимания языкознания было изучение специфики языка, раскрытие его уникальной, неповторимой структуры, особенностей грамматического строя и словарного состава каждого отдельного языка, отличающих его от других языков. Все это составляло своеобразие языка, его национальный "дух" и предполагало принципиальную невозможность тождества двух текстов, написанных на разных языках» [1; 2]. Как мы видим, данный подход уже тогда включал в себя понимание перевода не как формальную трансляцию с языка на язык, но как трансляцию некоего образа и культурно-семантических дифиниций, запечатленных в слове и в грамматической структуре языка.

Перевод понимался некоторыми исследователями и как «точное воспроизведение подлинника средствами другого

языка с сохранением единства содержания и стиля» [2; 5]. Именно максимальной близостью к оригиналу перевод отличается от пересказа. Такая скрупулезность и точность важна при переводе текстов нехудожественного стиля — например официально-деловых бумаг или научных текстов. В исследованиях проблем перевода уже давно учитывается принципиальное различие между прагматическим и художественным переводом. Сама дифференциация безусловно правомерна, и является, в основном, общепринятой. Так, например, считается, что, в отличие от прагматического переводчика, которого он именует "специальным переводчиком", литературный переводчик должен обладать «писательским талантом» [3, с. 207], то есть при переводе художественного текста важно точное воспроизведение не только смысла, но и стиля и колорита произведения.

Вместе с тем важно отметить, что поскольку любой перевод не просто механическое воспроизведение смысла, то должно присутствовать именно «функциональное соответствие», которое не всегда достигается подбором формальных языковых соответствий, а подчас требует у переводчика отказа от него.

В словаре не всегда могут быть отражены все особенности лексико-семантического значения слова в том или ином контексте — словарь может быть недостаточно полным и, кроме того, существуют лексические единицы, имеющие особенности перевода, связанную с ментальной и культурной функциями языка.

Комплексный характер процесса перевода, требующий даже в пределах одного предложения решения совокупности

задач грамматического, лексико-фразеологического, а подчас и стилистического порядка. Это позволяет во многих учебниках делить на курсы, каждый из которых связан с изучением теории и освоением практики того или иного раздела.

Так, в основных учебниках теории и практики перевода рассматриваются не только особенности лексико-семантического соответствия или несоответствия, но и особенности грамматического строя. Так, А.И. Рицкер много говорит о том, что «большая опасность для переводчика заключается в том, что в английском и русском языках существует Немало одноименных грамматических форм и синтаксических конструкций, по своим функциям и значению не совпадающих в обоих языках. Одинаковые названия таких форм и конструкции, заимствованные в русском и в английском языках из латыни, не должны вводить, и заблуждение. Английский инфинитив и английское причастие и по функциям, и по значению отличаются от соответствующих русских форм, не говоря уже об отсутствующей в русском языке форме – перфектном инфинитиве или об английском причастии настоящего времени, которому в русском языке может соответствовать то причастие, то деепричастие» [2, с. 41]. Такое знание технического соответствия грамматических конструкций в разных языках не менее важно, чем знание ментальных и культурных особенностей языка. Более того, подчас эти два знания тесно переплетаются, поскольку связаны с историей формирования и становления грамматики в языке, а соответственно и отражением в ней того, что можно назвать в некотором смысле «духом нации».

Поскольку перевод с одного языка на другой не может транслировать смысл в стопроцентном объеме, в силу разницы культур и сознания говорящих на двух языках, то сама идея перевода попадает под сомнение, перевод становится лишь частично выполнимой задачей. Как отмечают многие современные лингвисты, важнейшая задача теории перевода заключается в выявлении языковых и экстралингвистических факторов, которые делают возможным отождествление содержания сообщений на разных языках.

Существует четыре основных фактора, оказывающие существенное влияние на перевод и которые необходимо учитывать при изучении языка:

1. Взаимодействие языкового концепта чужого языка с сознанием, а именно, с опытом, знанием и лингвистической эрудированностью переводчика. Так, качества перевода будут напрямую зависеть от глубины знаний переводчика о предмете перевода.

Дж. Р. Фёрс отмечает, что «для того, чтобы преодолеть пропасть, разделяющую различные языки, лингвисты, конечно, не могут не пользоваться общечеловеческим опытом и даже крайне абстрактными понятиями. Но при этом необходимо помнить, что, например, английское слово *kindness* (доброта) не выражает с точки зрения лингвистики некую "голую идею", и в этом смысле ни в одном другом языке мире не найдется слова, точно выражающего это понятие. Точно так же неуместно утверждать, что, например, в том или ином языке нет слова, обозначающего *the* (артикл), *lamb* (ягненок), или что в нем нет глагола *to be* (быть)» [4, с. 27]. Это указывает на необходимость владения переводчиком знаниями о социокультурной и исторической жизни того или иного слова в языке.

2. Взаимодействие языкового концепта с сознанием носителя языка.

В этом смысле А. Вежбицка совершенно справедливо говорит, что «имеется весьма тесная связь между жизнью общества и лексикой языка, на котором оно говорит. Это в равной мере относится к внутренней и к внешней стороне жизни. Очевидным примером из видимой, материальной, сферы может служить пища. Конечно, не случайно то, что, например, в польском языке есть особые слова, обозначающие соланку из тушеной капусты (*bigos*), свекольный суп (*barszcz*) и особого рода сливовый джем (*poividla*), а в английском таких слов нет

или что в английском языке есть особое слово, обозначающее апельсиновый (или подобный апельсиновому) джем (*marmalade*), а в японском есть слово, обозначающее крепкий алкогольный напиток, приготовляемый из риса (*sake*). Очевидно, что такие слова могут нам нечто рассказать об обычаях указанных народов, связанных с пищей и питьем» [5, с. 17]. Причем существует, как мы убедимся далее, множество слов, связанных не только с пищей, но и с другими аспектами повседневной жизни, которые будут указывать на самобытность национальной культуры и просто на самобытность характера.

3. Взаимодействие концепта одного языка с концептом другого языка, сопоставительный анализ присутствующих значений и их оттенков (слово земля в разных языках);

4. Субъективно-личное восприятие переводчиком того или иного концепта, поскольку вся деятельность переводчика имеет субъективный характер и не сводится к механическому соотношению единиц языка. Поскольку слово во многом определяется тем субъектом речи, которым оно сказано. Так, например, анализируя переводы С.Я. Маршака М. Л. Гаспаров, Н.С. Автономова отмечают следующие субъективно-личные особенности восприятия переводчика.

1. Вместо напряженности – мягкость: солнце не целует луга, а улыбается им, человек не закатывается вместе с солнцем, а только присутствует при его закате.

2. Вместо конкретного – абстрактное: выпадают *golden face*, *to ride with ugly rack*, *stealing*. В частности, менее вещественным и осязаемым становится величие: солнце не блистательное, а кроткое и доброе. Слишком конкретные образы, почерпнутые из области социальных отношений (*homage*, *serving*) или науки (*alchemy*), исчезают.

3. Вместо логики – эмоция: восклицательная концовка второго сонета, образы, вроде "нежный свет любви", "печальный жребий".

Иными словами: вместо всего, что слишком резко, слишком ярко, слишком надуманно (с точки зрения современного человека, конечно), Маршак систематически вводит образы более мягкие, спокойные, нейтральные, привычные [6, с. 392]. Такая субъективность перевода художественного текста связана в первую очередь с эмоциональностью его восприятия.

Особенности перевода могут быть связаны с наличием эмоционально-семантической разницы между лексическими единицами. Проблема **безэквивалентной лексики** безусловно является одной из ключевых при анализе трудностей перевода. Речь идет о безэквивалентной лексике, чья непереводаемость была связана с тем, что невозможно в полной мере передать ментальные эмоционально-культурные особенности значения слова, не являясь носителем языка и не владея данной информацией. Эквивалентность не всегда связана с подбором необходимой лексической единицей, чаще всего это как раз разъяснение и донесение до потребителей перевода социо-культурной разницы, скажем, между английским словом *house* и русским словом *дом*. Р. Якобсон в работе «О лингвистических аспектах перевода» говорит об эквивалентности: «Эквивалентность при существовании различия – это кардинальная проблема языка и центральная проблема лингвистики. Как и любой получатель вербального сообщения, лингвист является его интерпретатором. Наука о языке не может интерпретировать ни одного лингвистического явления без перевода его знаков в другие знаки той же системы или в знаки другой системы. Любое сравнение двух языков предполагает рассмотрение их взаимной переводимости» [7, с. 19]. Нам в нашем исследовании как раз близка проблема межъязыковых соответствий, которая, в свою очередь, обязательно касается проблематики культурных ассоциаций, отражающих черты характера, обычаи и быт той или иной страны.

Так, С.Г. Тер-Минасова исследует ассоциации Российской молодежи, связанные с Францией, ассоциации французской молодежи, связанные с Россией на предмет их соответствия. Она отмечает, что ассоциации и о России и о Франции – это слова одной лексико-тематической группы, связанной с

эмоциями, по большей части положительными, которые они вызывают. Например, *любовь-щедрость, любезность-открытость, вино-водка, Шанель №5 -матрешка* и т.д. [8, с. 189] Таким образом, при переводе будет учитываться историческая связь и эмоциональная соотнесенность двух стран. Не случайно до времен русской революции прослеживалась глубинная культурно-эмоциональная, в том числе и на уровне всеобщего восприятия и изучения российским дворянством французского языка. Окружающая действительность, таким образом, воспринималась в преломлении сразу двух культурных традиций и лингвистических возможностей (потенциала).

Проблема перевода возникает значительно чаще, когда речь идет о культурах, чья разница более значительна, а историческая и внутренняя эмоциональная соотнесенность не столь велика – здесь речь может идти о странах с европейским и с азиатским типом культуры (например, Япония-Германия, Англия-Корея).

Другая проблема связана с тем, что фактически любой язык, помимо кодифицированного и отраженного в словарях (нормированного) имеет еще и то, что называется «разговорным языком», который активно используют в бытовой сфере носители данного языка, который подчас имеет свои фонетические, лексико-грамматические и синтаксические особенности, существенно отличающиеся от официального языка. Так, Кёстер-Тома в своей работе «Стандарт, субстандарт, нестандарт» говорит как раз о разграничениях «кодифицированной разговорной лексики, относящейся к стандарту, и некодифицированной, относящейся к субстандарту, является основной для дальнейших исследований. Социолингвистические исследования должны дать необходимый для анализа материал, характеризующий групповые особенности употребления выше-названной лексики. Носителями тех и других речевых жанров являются зачастую одни и те же лица, которые могут выступать в роли носителей всех функциональных стилей (научного, производственно-технического, публицистического, делового) стандартного русского языка. Носители кодифицированного и некодифицированного разговорного языка, не испытывая трудностей экстралингвистического характера, переключаются не только с одного речевого жанра функционально-стилистической разновидности разговорного языка на

другой (семейный разговор, диалог портного с клиентом), но и владеют жанрами кодифицированного стандартного языка (справка, отчет, объявление)» [9, с. 21]. В русском языке уже давно признается, то что исследователи-лингвисты называют «вторым русским языком», трудности экстралингвистического характера, связанные с его освоением могут возникнуть у людей, для которых язык не является родным. Совершенно неслучайно студентов-филологов и переводчиков отправляют в страну изучаемого языка, не смотря на то, что тексты письменной речи и формальные признаки языка могут быть освоены на месте. Освоение некодифицированного языка требует специальной обстановки и практики.

Еще Ю. М. Лотман отмечал существенную разницу между устной речью и письменной, которая лежит в основе разницы письменного и устного сообщения: «устная речь – речь, обращенная к собеседнику, который не только присутствует налицо, но и лично знаком. Это обуславливает наличие у обоих участников коммуникации некоторой общей памяти, более богатой и детализованной, чем та абстрактная общая память, которая присуща всему коллективу. Письменная же речь ориентирована на эту вторую. В письменное сообщение включается то, что неизвестно любому говорящему на данном языке, а в устное – то, что неизвестно данному. Поэтому письменная речь значительно более детализована. Устная речь опускает то, что собеседнику известно. А что собеседнику известно, говорящий устанавливает на основании обращения к внетекстовому миру – к личности адресата» [10, с. 185].

Подводя итог проведенному анализу исследования перевода с русского языка, важно отметить, что удачную и адекватную практику перевода определяют в первую очередь вопросы, связанные с пониманием возможностей лексико-семантического толкования слов-концептов, отражающих ментальный ракурс языковых явлений и взаимодействие с сознанием носителя языка. Большую роль играет также личностный аспект — личность автора и субъективно-личностное восприятие текста самим переводчиком. Учитывая данные моменты, мы не можем говорить о переводе как о формальном явлении, поскольку он включает в себя необходимость понимания культурных, ментальных и эмоционально значимых элементов для носителя языка элементов.

Bibliography

1. Parshin, A.N. Theory and practice of translation. – [Http://www.alleng.ru/d/engl/engl28.htm](http://www.alleng.ru/d/engl/engl28.htm)
2. Ritsker, A.I. Textbook of translation from English into Russian. – М., 1981.
3. Rice, K. Classification of texts and methods of translation: Problems of Theory of Translation in Foreign Linguistics. – М., 1978.
4. Furse J.R. Linguistic Analysis and Translation: Problems of Theory of Translation in Foreign Linguistics. – М., 1978.
5. Vezhbitska, A. Understanding cultures through keywords. – Moscow: Languages of Slavonic Culture, 2001.
6. Gasparov, M.L. Shakespeare's sonnets, translations Marshak / M.L. Gasparov, N.S. Avtonomova / Gasparov M.L. About Russian poetry. – St., 2001.
7. Jakobson, R. "On Linguistic Aspects of Translation" in: Problems of Theory of Translation in Foreign Linguistics. – М., 1978.
8. Ter-Minasova, S.G. Language and Intercultural Communication. – М., 2000.
9. Koester-Thomas Standard, substandard, nonstandard / Russian philology. – Berlin. – 1993. – № 2.
10. Lotman, Y.M. Speaking in a historical and cultural perspective // Y.M. Lotman: Selected articles. – Tallinn, 1992. – Т. 1.

Article Submitted 07.12.10

УДК 821.161.1

Е.В. Егорова, асп. МПГУ, г. Москва, E-mail: korneta2288@yandex.ru

ЛЕКЦИЯ В.В. НАБОКОВА О Ф.М. ДОСТОЕВСКОМ: ОСОБЕННОСТИ ЖАНРА И СТИЛЯ

Критическое отношение Набокова к личности и творчеству русского классика порождает множество противоречивых суждений. В статье подробно разобрана поэтика его корнельской лекции о Достоевском, а также выделены три направления подхода к анализу её сложного текста, описанного в категориях исследования-мифа.

Ключевые слова: лекция, авторская рефлексия, исследование-миф, творческая биография, художественная соразмерность.

В качестве приглашенного преподавателя Набоков читал лекции в многочисленных учебных заведениях США: Гарварде, Стэнфорде, колледже Копер, Институте международного образования, Женском колледже и т.д. Наиболее долговременной оказалась его преподавательская деятельность в колледже Уэлсли (Массачусетс, 1941-1948 гг.) и Корнельском университете (Итака, штат Нью-Йорк, 1948-1958 гг.). Набоков читал общие курсы по истории литературы, специальные – по драме, поэзии, писательскому мастерству. Современный читатель знаком с его корнельскими лекциями по русской и зарубежной литературе. Они были составлены из машинописных и рукописных заметок и опубликованы, с приложением факсимиле применявшихся Набоковым в преподавании диаграмм и карт, американским текстологом Ф. Бауэрсом в сотрудничестве с женой и сыном Набокова в 1980-81 гг. Лекции изданы вопреки желанию автора, который завещал: «Мои университетские лекции <...> слишком сыры и хаотичны и никогда не должны быть опубликованы. Ни одна из них» [1, с. 602].

Курс истории зарубежной литературы состоит из лекций по произведениям Д. Остин, Ч. Диккенса, Г. Флобера, Р.-Л. Стивенсона, М. Пруста, Ф. Кафки и Д. Джойса. Лекции по русской литературе посвящены творчеству Н. Гоголя, И. Тургенева, Ф. Достоевского, Л. Толстого, А. Чехова и М. Горького. Набоков рассматривал литературу не как единый историко-литературный процесс, а как ряд шедевров. Писатель избегал академизма, не придавая особого значения литературным школам и влияниям. Оценивая шедевр с точки зрения воображения и стиля автора, он стремился к тому, чтобы студенты ощутили наслаждение, возникающее при чтении и, в конечном итоге, приобрели хороший литературный вкус.

К преподаванию у Набокова, несостоявшегося актёра, был подход театрального исполнителя. На берлинской киностудии Бабельсберг писатель проходил пробы как драматический артист, однако, заявив о себе лишь в качестве статиста, крупных ролей не получил [2, с. 60]. Актёрское дарование он сумел реализовывать лишь перед студенческой аудиторией.

Преподавательская занятость зачастую мешала Набокову в полной мере сосредоточиться на сочинительстве. Он высказывался об этом в письме от 22 октября 1956 года Э. Уилсону: «Осточертело преподавание – попусту трачу слишком много времени» [3, с. 197]. Признавался М.В. Добужинскому: «У меня сейчас обстроено лесами несколько крупных построек, над которыми, поневоле, работать приходится урывками и очень медленно» [1, с. 65]. Однако Набоков относился к материалу лекций, как к литературному произведению: тщательно продумывал их структуру и часами работал над стилем. Лекции он читал с листа, не доверяя себе как импровизатору, но твёрдая опора на досконально отработанный материал позволяла артистически варьировать приёмы его подачи.

Из-за оригинального подхода к преподаванию писатель снискал себе славу опального лектора. Р.О. Якобсон, профессор Гарварда в 1949-67 гг., воспрепятствовал заключению постоянного контракта с Набоковым, приведя следующий довод: «Господа, что из того, что кто-то видный писатель. Что же, приглашать слона профессором зоологии» [4, с. 131], на что *post factum* Саймон Карлинский в защиту Набокова ответил так: «Что же касается слонов, то общительный, красноречивый слон, если бы таковой нашёлся, определенно мог бы прочесть курс по изучению его вида» [5, с. 549].

Одной из самых неоднозначных стала лекция о Достоевском, произведения которого Набоков на протяжении всего своего творческого пути подвергал критике. В начале лекции он громкогласно заявлял: «Не скрою, мне страстно хочется Достоевского развенчать» [6, с. 165]. Но вот парадокс: именно Достоевский в «Лекциях по русской литературе» разобран наиболее полно. Другие авторы в курсе, задуманном как «фрэд шедевров», представлены меньшим количеством произведений. И.С. Тургенев и М. Горький – одним; Н.В. Гоголь и Л.Н. Толстой – двумя; А.П. Чехов – тремя. Достоевский же – пя-

тью. Лекция о нём имеет ряд характерных особенностей: 1. Её части несоразмерны. Разбору повести «Записки из подполья» уделено более четырнадцати страниц (по изданию «Азбуки-классики», 2010), в то время как романам почти в три раза меньше: «Идиоту» – четыре, «Преступлению и наказанию» и «Бесам» – пять, «Братьям Карамазовым» – пять с половиной.

2. В лекции нарушена хронология подачи материала: анализ «Преступления и наказания» (1866) предшествует разбору «Записок из подполья» (1864).

3. Лекция содержит ряд фактических ошибок, в особенности, касающихся биографии классика. А). Набоков утверждает, что «Достоевский <...> с детства был подвержен таинственному недугу – эпилепсии» [6, с. 165]. Но письма Достоевского к брату, опубликованные ещё в XIX веке, относят первые признаки падучей только к 1854 году [7]. Писатель был в то время уже в возрасте 33 лет. Б). По мнению Набокова, роман «Бедные люди» появился в 1846 году в некрасовском «Современнике» [6, с. 166], в то время как он был напечатан в «Петербургском сборнике». В). Лектор пишет об одержимости Достоевского «страстью к карточной игре» [6, с. 169], объясняя ею разорение, коснувшееся семьи писателя. Однако классик, имевший пристрастие к рулетке, в карты не играл. А.Г. Достоевская вспоминает, что за четырнадцать лет жизни в браке лишь единожды наблюдала мужа за игрой в преферанс [8]. Г). Набоков уверяет, что произведения Достоевского «создавались в условиях вечной спешки: он не всегда имел возможность даже перечитать написанное, вернее – продиктованное стенографисткам» [6, с. 170]. В действительности, А.Г. Сниткина была единственной стенографисткой Достоевского. К её услугам он прибег лишь по причине недостатка времени на написание одновременно создававшихся романов «Игрок» и «Преступление и наказание». Воспоминания А.Г. Достоевской изобилуют сведениями о том, что Достоевский писал ночью, а днём диктовал и тщательно правил текст [8]. Писатель также обращался в редакции с просьбой высылать ему корректуры для дальнейшей правки. Д). Разбирая эпизод чтения Соней Мармеладовой Раскольникову Евангелия, Набоков относит его не к 4-ой, а к 10-ой главе четвёртой части романа «Преступление и наказание» [6, с. 182].

Нарочитые ошибки и неточности говорят далеко не о невестестве лектора. Его знание биографии Достоевского, культуры и документов эпохи сомнения не вызывает. Писатель был не только первоклассным рассказчиком, но и дотошным лектором, особое внимание уделяющим точности деталей. Для того чтобы разобраться в том, почему Набоков выставил себя ненадёжным лектором, нужно определить, какие основания послужили поводом для «развенчания» Достоевского. Главные пункты обвинения классика таковы:

1. Обилие клишированных сюжетов и устаревших литературных приёмов. Набоков ставит в вину Достоевскому использование т. наз. «ударов дубинкой» [6, с. 206] и «топорных методов» [6, с. 209] – механических приёмов, характерных для традиционных романов XVIII – начала XIX века, из-за чего произведения классика представляют собой «цепочку сцен, диалогов, массовок <...> со множеством чисто театральных ухищрений» [6, с. 209].

2. Злоупотребление детективными сюжетами. Рассматривая Достоевского в ряду создателей детективов, Набоков полагает, что в его романах «нет равновесия между эстетическими достижениями и элементами уголовной хроники» [6, с. 177].

3. Отсутствие правдоподобия. Набоков обвиняет классика в «раздвании» обычных человеческих чувств, что выражается в большом количестве душевнобольных персонажей его романов. В лекции он приводит классификацию болезней героев Достоевского [6, с. 178-180], включающую эпилепсию, старческий маразм, истерию и психопатию.

4. Подражание западноевропейским сентиментальным и готическим романам. Набоков утверждает, что сильное влияние западной литературы, а именно, сентиментальных и готи-

ческих романов С. Ричардсона, А. Радклиф, Ч. Диккенса, Ж.-Ж. Руссо и Э. Сю привносит в произведения классика художественно неоправданную «религиозную экзальтацию, переходящую в мелодраматическую сентиментальность» [6, с. 171].

5. Отсутствие подлинного чувства юмора. Набоков колеблется в оценке: находя в произведениях писателя «вспышки непревзойдённого юмора» [6, с. 164] и удачные трагикомические эпизоды, он, тем не менее, считает, что Достоевский «не слишком остроумен, но подчас весьма язвителен» [6, с. 210].

6. Главный пункт обвинения Достоевского – «вечная спешка» [6, с. 170] в процессе написания им произведений. По убеждению Набокова, художественный мир классика «создан слишком поспешно, без всякого чувства меры и гармонии» [6, с. 209].

В целом, Набоков упрекает Достоевского в недостатке «художественной соразмерности» [6, с. 182]. Например, уверяет, что во всех книгах классика «отсутствуют описания природы, как и вообще всё, что относится к чувственному восприятию» и что в мире Достоевского «нет погоды» [6, с. 174]. Примеры обратного многочисленны. Так, функционально значимо описание ноябрьской погоды, угнетающей героя «Двойника» Голядкина. Ночной пейзаж подробно разработан в повести «Белые ночи». Начало «Преступления и наказания» являет собой картину жаркого июля, будто подталкивающего Раскольникова к убийству. Монолог Ивана Карамазова о «клепках листочках» «чувственно воспринимаем» читателем. Пейзаж Достоевского подробно разобран в литературоведении. Например, С.М. Соловьёв в книге «Изобразительные средства в творчестве Ф.М. Достоевского» [9] предлагает развёрнутую типологию пейзажей, деля их на психологизированные и мифологизированные.

Но в лекции имеются и многочисленные одобрительные замечания. Есть, например, величайший, учитывая особое значение шахмат в художественном мире Набокова, комплимент в адрес классика: «Все герои в том или ином романе действуют, как опытные шахматисты в сложной шахматной партии» [6, с. 181]. Хвалебная характеристика была дана Набоковым «Двойнику» Достоевского, названному «совершенным шедевром» [6, с. 174]. Лектор находил в текстах классика «вспышки гениальных озарений» [6, с. 209], «оглядку на читателя» [6, с. 212], подобную пушкинской в «Евгении Онегине» и гоголевской в «Мёртвых душах». Набоков считал Достоевского гениальным рассказчиком занимательных историй: «Мастер хорошо закрученного сюжета, Достоевский прекрасно умеет завладеть вниманием читателя, умело подводит его к развязкам и с завидным искусством держит читателя в напряжении» [6, с. 181]. В романе «Братья Карамазовы» Набоков отметил мастерское построение интриги: «Автор так строит сюжет, что словоохотливый Дмитрий ни разу не выдаёт своей невинности» [6, с. 215], а необычные названия глав произведения напомнили лектору «либретто какого-то эксцентричного водевиля» [6, с. 211].

Чередование в лекции одобрительных замечаний с резко негативными нуждается в объяснении. Лекция о Достоевском и по сей день заставляет исследователей творчества Набокова решать вопрос о том, какова же истинная оценка, данная им произведениям русского классика. Л.Н. Целкова решает проблему следующим образом: «Набоков постоянно раздваивается: 1) как писатель он занят профессиональной критикой объекта исследования <...>; 2) как читатель он не может скрыть своего восторга даже тогда, когда выявляет недостатки разбираемого автора» [10, с. 381]. В лекции столкнулись аналитический подход и эмоции автора, и перед нами предстал двуликий Набоков: строгий писатель и увлечённый читатель. Принимая во внимание этот факт, предположим, что оценка мастера мастером в лекции – не односторонний процесс критики, но творческая оценка Набоковым художественного мира Достоевского, с проникновением в тайны его мастерства, а также рефлексия лектора по поводу собственных произ-

ведений. Уточняя выдвинутую гипотезу, выделим три подхода к анализу лекции Набокова о Достоевском. Во-первых, автор строит лекцию, ориентируясь на анализируемую в ней поэтику романов Достоевского. Лекция производит впечатление иллюстрации основного пункта обвинений классика, т.е. произведения, созданного «без всякого чувства меры и гармонии». Набоков позволяет себе крайности в обвинении Достоевского; «комкает» материал, жертвуя художественной соразмерностью; допускает большое количество фактических ошибок и противоречий; насыщает лекцию изощрённой язвительностью. Мимикрия Набокова-лектора неоднократно подвергалась осмыслению в литературоведении. Ч.С. Росс утверждает, что писатель «менял принципы анализа в соответствии с особенностями каждой разбираемой книги» [11, с. 543]. А.М. Павлов убеждён, что Набоковым «жизненный путь писателя воспринимается не как нечто, отдельное от творчества, а, наоборот, как отражение свойств поэтики» [12, с. 11]. Итак, в лекции о Достоевском Набоков подбором, классификацией и способом подачи материала наглядно демонстрирует особенности формы произведений классика, перечисленные в лекции, имитируя спешку при её создании.

Во-вторых, Набоков отражает в критике особенности собственного творчества, превращая лекцию в способ рефлексии. Так, он «вписывает» в биографию Достоевского себя: говорит о том, что четыре раза перечитывал «Преступление и наказание»; упоминает о своём предке, занимавшем должность начальника Петропавловской крепости, где был заключён писатель; сообщает о знакомстве с философом В.В. Розановым, женатым на бывшей возлюбленной Достоевского А. Сусловой. Выделенные Набоковым недостатки текстов классика, такие, как подражание западноевропейским романам, использование сюжетных клише, обилие душевнобольных персонажей и отсутствие описаний природы, по мнению первых критиков Набокова, были присущи его собственным берлинским произведениям. Так, Г. Адамович укорял его за зависимость от образцов западноевропейской беллетристики [13, с. 56]. Ж.-П. Сартр критиковал за тривиальные «трюки с классическими романскими положениями» [14, с. 130]. «Одержимость страстями» замечала за душевно нездоровыми персонажами писателя З. Шаховская [15, с. 75]. М. Осоргин порицал Набокова за «полное отсутствие в его писаниях природы» [16, с. 104]. Озвучить образчики этой критики в качестве пунктов обвинения Достоевского – значит поразмышлять о собственных писательских недостатках и, оригинальным способом «развенчивания» другого автора, освободиться от них.

В-третьих, представляя Достоевского отражённым то в прямом, то в кривом зеркале, Набоков, в конечном итоге, превращает классика в литературного персонажа. Он намеренно допускает фактические ошибки в биографии, чтобы отождествить писателя с действующими лицами созданных им книг: гиперболизирует его страсть к игре, склонность к эпилептическим припадкам, а также перекладывает на Достоевского, который якобы «подталкивает» Раскольникова «к пропасти преступных искушений» [6, с. 186], вину за убийство старухи-процентщицы. Многие исследователи выдвигали похожие версии: Э. Фридман заметила, что Набоков «говорит о писателях так, что они начинают напоминать героев из его романов» [17, с. 544]; А.А. Шепелев сравнил Достоевского с трагикомической фигурой Н.Г. Чернышевского в романе «Дар» [18]. Сам Достоевский становится героем позднейшего романа Набокова «Смотри на арлекинов!» (1974), в котором писатель Виктор создаёт роман, пародирующий «Дар», – «The Dare» («Вызов»), включая в него фантазийную биографию и критический отзыв на сочинения классика.

Итак, лекция Набокова предстаёт не традиционным образцом научных изысканий, а сложносоставным исследованием-мифом, сочетающим в себе как литературную составляющую (Достоевский изображен писателем с частично выдуманной биографией, под пером Набокова он приобретает чер-

ты книжного персонажа), так и точные наблюдения учёного, одновременно характеризующие творческую манеру Достоевского и поэтику собственных произведений Набокова. Из подтекста непростой по форме и содержанию лекции вычитывается приглашение студентов и будущих читателей к соавторству путём «дописывания» её противоречивого текста с вычленением собственных тезисов pro et contra Достоевского. Набоков осознанно создал лекцию, трактат которой едва ли могут быть исчерпаны. Три приведённые в настоящей работе гипотезы её разбор не ограничивается. Лекция, по-прежнему оставаясь проблемным материалом для исследователей, продолжает требовать особого подхода в изучении: как к научному сочинению и как к художественному тексту.

В заключение необходимо сказать об оценке лекций Набокова критиками и студентами. По их выходе в адрес автора были высказаны замечания по поводу общих мест, «похвал, длинных цитат, отсутствия комментария» [17, с. 548] (Э. Фридман); единичных научных ссылок в пользу использования научно-популярных источников (С. Карлинский). Лекция о Достоевском настолько раздосадовала пятнадцатилетнюю школьницу К. Тер-Ованесову, что в «Учительской газете» она настойчиво парировала выпады Набокова против классика

[19]. Д. Урнов, помимо жёсткой критики, уличил писателя в завышении преподавательского статуса, поведав читающей публике, что Набоков был не профессором, а всего лишь доцентом [20, с. 103]. Но нашлись и рецензенты, по достоинству оценившие нетривиальный преподавательский стиль Набокова. Р. Олтер похвалил его «демонстрационную», в противовес аналитической, манеру изложения и одобрил «внимание к гаечно-болтовым аспектам знаменитых романов» [21, с. 533-534]. Д. Мёркин советует в процессе чтения лекций «довестись собственному позвоночнику» [22, с. 539], чувственно воспринимая их как художественное произведение, а не учебник по литературе. За излишний субъективизм и непредвзятую критику классики американские студенты окрестили курс Набокова «Dirty lit» («грязная литература»). Однако о захватывающем преподавании писателя сохранились легенды и ярчайшие студенческие воспоминания. Вот одно из них: «Не помню, чтобы я что-то записывал. Это было бы всё равно, что пытаться конспектировать, пока Микеланджело рассказывает, как он задумал и расписал своды Сикстинской капеллы», «всё равно что взять молоток и попытаться наделать из «роллс-ройса» консервных банок» [1, с. 41].

Bibliography

1. Boyd B. Vladimir Nabokov: Amer. years: A Biography / trans. from English. Beardwood M. Hedges, etc. – M.: Independent gas.: Symposium, 2004.
2. Urban, T. Nabokov in Berlin, Ed. with him. SV Rozhnovskogo. – M.: Agraf, 2004.
3. Melnikov, N. "Every writer should be a bit magician ..." // Foreign Literature. – M.: 2010. – № 1.
4. The correspondence of Nabokov and E. Wilson / The Star. – 1996. – № 11.
5. Karlinsky, S. Nabokov Lectures on Russian Literature / Classic without retouching. – Moscow: NLO, 2000.
6. Nabokov, V. Lectures on Russian literature. – St.: ABC-Classic, 2010.
7. Dostoevsky, F.M. Letters 1832-1859 // Works. Works. cit.: 30 tons – L.: Nauka, 1985. – TS 28.01.
8. Dostoyevskaya, A.G. Memories. – Moscow: Zakharov, 2002.
9. Soloviev, S.M. Graphic Arts in the works, F.M. Dostoevsky. – M.: Sov. writer, 1979.
10. Tselkov, L.N. Russian writers of the XIX century in the estimates of Nabokov (based on lectures, interviews and letters) // Pages of History of Russian Literature: Sat. articles. To the 70 anniversary of prof. V.I. Korovin. – M., 2002.
11. Ross, CH.-S. Retz.: Lectures on literature / Classic without retouching. – Moscow: NLO, 2000.
12. Pavlov, A.M. The problem of the recipient's mail art in the aesthetics of literary modernism (based on lectures on Russian and foreign literature, Nabokov). – Kemerovo, 2009.
13. Adamovich, G. Rev.: 'Luzhin Defence' // Classic without retouching. – Moscow: NLO, 2000.
14. Sartre, J.-P. Vladimir Nabokov. "Despair" // Classic without retouching. – Moscow: NLO, 2000.
15. Shahovskaya, Z. Looking for Nabokov. Reflection. – Moscow: Book, 1991.
16. Osorgin, M. Rev.: Camera Obscura // Classic without retouching. – Moscow: NLO, 2000.
17. Friedman, E. Reading together with Nabokov / Classic without retouching. – Moscow: NLO, 2000.
18. Shepelev, A.A. F.M. Dostoevsky in the art world, VV Nabokov. Subject nimfolepii as reception theme "Stavroginskogo sin": diss. ... Cand. Phil. Science. – Tambov, 2003.
19. Ter-Ovanesova, K. dispute about Dostoevsky / teach. gas. – March 1991. – № 9.
20. Urvov, D.M. Invitation to the tribunal: of Vladimir Nabokov / Addiction and principles. – M., 1991.
21. Olter, R. Rev.: Lectures on literature / Classic without retouching. – Moscow: NLO, 2000.
22. Merkin, D. Studying Nabokov / Classic without retouching. – Moscow: NLO, 2000.

Article Submitted 03.12.10

УДК 811.111-3

С.А. Виноградова, канд. филол. наук, доц., г. Мурманск, E-mail: mpcf@com.mels.ru

МАНИПУЛЯТИВНЫЙ ХАРАКТЕР ЧИСЛИТЕЛЬНЫХ В РЕКЛАМНОМ ДИСКУРСЕ

В статье описываются случаи речевой манипуляции, опирающиеся на использование цифровой информации в популярных рекламных слоганах. Выделяются манипулятивные технологии, в зависимости от видов имплицитной информации, содержащейся в семантике числительных. Изучение механизма манипулирования с помощью цифровых средств помогает избежать психотехнического эффекта манипуляции.

Ключевые слова: манипуляция, цифровая информация, манипулятивные технологии.

Как отмечает М. Кронгауз [1, С. 82], мода на число – это мировая тенденция: «2008» С. Доренко, «2017» О. Славникова, «2048» Мерси Шелли, роман Дж. Хеллера «Catch 22», фильмы «12», «2012», «1643», телепередача А. Гордона «2030», вещество «Лед 9» в романе К. Вонегута, гонки «Формула 1», сиквелы типа «Крик 2», «проблема 2012».

В романе В.Пелевина «Числа» все главы помечены цифрами, но это не порядковый номер главы, а скорее ее название. Во второй по порядку главе «17» речь идет о семнадцатом дне рождения. В следующей главе «43» – о числе 43 и т.п.

Эта мода на числа не могла не отразиться в такой реактивно развивающейся сфере применения языка как реклама.

Реклама – это особый тип текста. Его отличает лаконичность и эффективность. Требование экономии (эфирного времени, строк в публикации и т.п.) вызывает необходимость использовать средства воздействия ядерной силы.

Разумеется, воздействие является объективной стороной любой коммуникации. В терминах прагмалингвистики речевой акт совершается на основе интенции, в целях воздействия на адресата для получения определенного перлокутивного эффекта, который будет заключаться либо в определенном действии, либо только в смене установок адресата. Вместе с тем, это воздействие имеет открытый характер, даже если выражается косвенными речевыми актами. Имплицированная информация легко декодируется адресатом на основе конвенциональных моделей («Не могли бы Вы передать соль.» = «Передайте, соль, пожалуйста.», «Что-то душновато!» = «Откройте, пожалуйста, форточку»). Косвенность речевых актов не скрывает мотив коммуниканта, а позволяет партнеру сохранить лицо в ситуации невежливого общения.

Манипуляция отличается от просто воздействия тем, что включает а) скрытость конечной интенции манипулятора (иллокутивной силы), б) выгоду манипулятора – бенефицианта, которая заключается в получении определенного перлокутивного эффекта¹. Е.Л. Доценко добавляет еще мастерство манипулятора, так как именно благодаря ему возможно осуществление скрытого замысла [2].

Под речевым манипулированием понимают вид языкового воздействия, используемый для *скрытого* внедрения в психику адресата целей, желаний, намерений, отношений или установок, не совпадающих с теми, которые имеются у адресата в данный момент» [3]. Иными словами, скрытые возможности языка используются адресантом высказывания для того, чтобы навязать адресату определенное представление о действительности, сформировать нужное отношение к ней, вызвать необходимую адресанту эмоциональную реакцию.

Основные задачи рекламы в условиях развитого рынка – не просто информировать потребителя о товаре или услуге, об имеющемся выборе, но и быть для компании-производителя эффективным средством борьбы за деньги потребителя. Поэтому рекламу можно рассматривать как форму коммуникации, которая пытается перевести качество товаров и услуг на язык нужд и запросов потребителей [4]. В связи с этим вполне правомерно рассматривать вопрос о манипулятивном характере информационно-психологического воздействия рекламы. Ведь реклама, имея вполне конкретные цели добиться продажи товара, создает иллюзию того, что отвечает нуждам адресата. Главный тезис рекламных предпринимателей, заключающийся в том, что реклама – самое демократичное средство регулирования потребления, выразитель истинной заботы о человеке, обеспечивающее реализацию свободы выбора, – это социальный миф. За внешне приветливой маской рекламы скрыты опасные способы программирования покупателя.

В связи с такой ролью рекламы и особенностями ее функционирования особую роль в рекламном дискурсе приобретает имплицитная информация. Реклама в максимальной степени использует различные формы свернутой, фрагментарной и подчас скрытой организации текста и способы «упаковки» рекламных смыслов и образов.

Имплицитность – это невербализованное информативное содержание, предназначенное для сообщения [5]. Это намеренно, в определенных целях, не выраженная вербально часть высказывания, требующая от реципиента домысливания на основе операции имплицитации. А.В. Бондарко называет имплицитными семантические элементы, не выраженные в речевом акте языковыми средствами, но вытекающими из экспли-

цитно выраженных элементов [6]. Практически любое высказывание в речи может обретать смысловую недосказанность, подтекст, подразумевание. Вместе с тем, известная максима количества Грайса требует компактного изложения мысли. То, что и так ясно, не требует вербального выражения, более того, отход от этого постулата может рассматриваться как некооперативное поведение. Реклама же ограничена временем и пространством и имеет особые притязания на компактность плана выражения. Зато план содержания значительно прибывает шлейфом скрытых смыслов, которые к тому же имеют экспрессивную окраску и положительно оцениваются за счет того, что процесс имплицитного поиска пропущенной информации рассматривается коммуникантами не как наличие досадных «помех» коммуникации, а наоборот, как фактор «счастливой коммуникации». Ничто не приносит столько радости, сколько знание, полученное самостоятельно.

Имплицитные значения, таким образом, представляют собой важный и непременный, информационно чрезвычайно емкий компонент вербальной коммуникации, дополняющий и модифицирующий эксплицитные значения речи и вписывающий их в совокупную содержательную структуру коммуникации. В лингвистике предпринимались попытки классификации источников имплицитности. М.В. Никитин выделяет такие источники имплицитности, как presupposition и postsupposition (импликация), вероятностная структура лексического значения (наличие импликационала значения, периферии семантических признаков, являющегося в том числе источником метафорических преобразований), семантические пропуски, имплицитная гипонимизация, намеренная многозначность высказываний и текстов (моделированный подтекст), конфликт знакового значения высказываний со значимым фоном речи (ирония, гипербола, литота, фальшивая оценка), компрессии языковых структур [7].

Имплицитные смыслы существенно дополняют выраженные значения и взаимодействуют с ними. В случае рекламы они играют большое значение в увеличении смысловой насыщенности слогана, в обыгрывании информации в нем, а также в превращении этой информации в экспрессивную и положительно-заряженную.

Все многообразие воздействующих рекламных текстов можно разделить на два основных типа: информирующие (в основе рациональное воздействие) и манипулятивные (в основе – иррациональное воздействие) [8]. Рациональное воздействие подразумевает убеждение – речевое воздействие, оставляющее адресату возможность выбора: соглашаться или нет с авторской концепцией. Манипуляция – воздействие на адресата без осознания им этого воздействия, то есть навязывание автором с помощью определенных языковых и неязыковых приемов авторской точки зрения как достоверной и единственно возможной. Чем выше интеллектуальный уровень, чем выше мы поднимаемся в познавательных способностях, тем выше уровень критического мышления, тем больше мы склонны подвергать информацию содержательному анализу, отходить от стереотипов. Тем сложнее навязать нам чужую точку зрения, оценку, товар и т.п. Манипуляторы стараются обходить стороной нашу критическую способность, а апеллируют к чувствам, эмоциям, или даже обходят стороной сознательный уровень восприятия и апеллируют к бессознательному. Если для информирующей рекламы характерно доминирование фактуальной информации, то для манипулятивной рекламы – импрессионной и связанных с ней эмотивной и оценочной информации.

При создании манипулятивного рекламного текста автор сознательно усложняет его, наполняя избыточной импрессионной информацией. При этом информация на исходном уровне не совпадает с получаемой адресатом, что приводит к семантическому сдвигу, когда количество смыслов, заложенных в тексте автором, многократно возрастает в момент его контакта с творческим сознанием получателя информации. Манипулятивный рекламный текст, по сравнению с информирующим

¹ Ученые спорят, считать ли манипуляцией скрытое воздействие на человека, направленное на его пользу, например, чтобы он мог бросить выпивать или курить и т.п. В нашем случае мы называем цифровой манипуляцией те случаи воздействия с помощью цифровой информации, которые приносят выгоду манипулятору, скрываемую от манипулируемого.

рекламным текстом, является более выразительным, образным и эмоциональным. Кроме того, ему присуща большая ассоциативная сила и смысловая многоплановость. В манипулятивном рекламном тексте создается сильный рекламный образ – имидж предмета рекламы. Одной из основных особенностей рекламного дискурса является его сугубо положительный пафос. Доминирование положительной оценки свидетельствует о неполной объективности при подаче информации о рекламируемом объекте [9].

Как пишет Н.В. Иванчук: «Манипуляторная деятельность не любит света разума, она в своей основе противоречит ему, хотя стремится его использовать» [10]. Для этих целей исключительно подходят числа ... Мы верим в то, что если доказательство сопровождается формулами, цифрами, подсчетами разного рода, оно бесспорно. В логике это называлось аргументом *ad numerum*. Цифра – символ того, что аргумент выдвигается не просто так, а он научно проверен, проведены некие исследования, подведены их итоги, а результаты выражены в цифрах.

На это наше трепетное отношение к цифрам и опираются сегодняшние копирайтеры, создатели рекламы, пиарщики и политические деятели. «Новые серии «Универа» – на 20% смешнее!», «Ваши волосы до 10 раз сильнее!», «Ваши ресницы до 12 раз объемнее!» Используемые в рекламе цифры не столько несут количественную информацию, сколько используются в иных целях. Потенциальные семы, находящиеся в импликационале значения выходят на первый план, переводя смысл высказывания из фактуального в эмоционально-экспрессивный регистр.

Цифра в данном случае проходит процесс **опустошения значения**, это некий **симулякр**, имеющий экспрессивное, или даже импрессионное значение. «Количественными признаками объектов реальной действительности могут быть названы признаки, которые имеют количественные меры исчисления, например, количество объектов, мера измерения пространства (длина, ширина, высота, объем), физических параметров (рост, вес, возраст) и др.» [11]. В данном случае приводятся объекты, не имеющие количественного исчисления: смех, объем ресниц и т.д. Происходит утрата референционной соотносительности знака. «Пустое» означаемое не утверждает полного отсутствия содержания, содержание остается, но его неопределенность вызывает абсолютную неопределенность. Это позволяет выбрать удобную из возможных интерпретаций, яркий образ, с целью навязать адресату точку зрения, выгодную отправителю.

«XXX увеличивает объем ресниц в 12 раз». Как известно из арифметики за третий класс, чтобы узнать во сколько раз увеличился объем, нужно конечный объем разделить на исходный. Каким, интересно, образом был измерен конечный и исходный объем ресниц, при помощи каких инструментов, а также в каких литрах или баррелях. Совершенно ясно, что и объем ресниц, и его увеличение – факторы почти полностью субъективные, которые измерить невозможно.

«XXX в 3 раза эффективнее обычного пятновыводителя». Тот же самый прием. Для пятновыводителя хотя бы можно представить какой-то способ измерения, дающий в результате цифры.

Удобный для манипулятора лингвистический оборот при работе со статистикой — «до + *внушительная цифра*». Говоря об улучшениях, которые ожидают потенциального потребителя, сообщают, например, что происходит увеличение длины ресниц до 50%. Аудитория чаще всего не осознает, что и ноль, и два процента — это тоже «до 50», следовательно, даже минимальный эффект от применения средства не гарантирован.

Симулякр – это «пустое» означаемое, имеющее экспрессивное значение. Возьмем рекламу Автомобиля Infiniti G35:

Some say we outdid ourselves equipping the G35 with 260 horses, zero-lift aerodynamics' and technology like DVD navigation. Perhaps. But we've also outdone the competition. The Infiniti G35. (Некоторые говорят, мы превзошли себя оборудовав

G35 260 лошадиными силами, нулевой подъемной аэродинамикой и технологичной DVD навигацией. Возможно. Но мы также превзошли всех.)

Существует правило: Сообщение всегда должно иметь уровень понятности, соответствующий коэффициенту интеллектуальности примерно на десять пунктов ниже среднего коэффициента того социального слоя, на который рассчитано сообщение. Человек должен воспринимать сообщение без усилий и безоговорочно, без внутренней борьбы и критического анализа. В некоторых случаях это правило нарушается за счет создания волшебной магии терминологии и цифр.

Опустошение значения происходит также в случае, когда его первоначальное значение либо постепенно утрачивается, либо изначально неизвестно адресату текста. В предельном случае оно и не предполагается, то есть цифровую запись можно рассматривать как иероглиф, используемый только ради его звучания, но не значения.

Но возможно также и полное обесмысливание числа в названии. Название модного романа «Одиночество-12» его автор А. Ревзов объясняет словами своих героев: «Почему «Одиночество – 12»? – Просто так. Лучше звучит. Как Catch 22. Или Ми-6. И вообще, двенадцать – счастливое число».

Числительные имеют вполне конкретное количественное или порядковое значение, однако в манипулятивных целях в их семантике могут происходить сдвиги значения, порождающие новые варианты интерпретаций. Следует отметить современную тенденцию у числительных к приобретению вторичных (**метонимических**) значений: например, в «Доктор-шоу, или Кабаре – 03» число отсылает к номеру русской скорой помощи, а в галерее А-3, по-видимому, к формату бумаги. М. Кронгауз описывает пример появления множественности смыслов: в случае «Радио – 7» – это можно интерпретировать и как радио на семи холмах, и как трансляция семь дней в неделю (в соответствии с рекламным слоганом). М.Кронгауз приводит пример конкурса на лучшую интерпретацию названия авиакомпании S-7: либо у владельцев была интерпретация, но они согласны на другую, либо ее изначально не было. Победила идея о семи континентах. Основой для метонимического сдвига явилась идея о полетах самолетов данной авиакомпании на семь континентов мира. Впрочем, и здесь имеет место нестрогая интерпретация: большинство ученых считает, что континентов шесть, а если и не так, то вряд ли компания осуществляет перелеты в Антарктиду.

Еще один случай изменения значения числительного происходит, когда числительное (цифра) используется как **оценочная метафора**. Шампунь, тушь, автомобиль и что угодно ... №1 в мире! Что это значит, неясно, но очень впечатляет. Выхолащивание значения числительного сопровождается образованием переносного значения на основе ассоциации: первый – значит лучший! на основе ассоциации с первым местом в соревновании и т.п. Хотя логика должна подсказывать, что первый продукт может быть не вполне проверен, имеет не доделки или несовершенства, которые в номере 2, 3 и т.д. устранены и исправлены. Однако №1 – это впечатляюще. Семантически «первый» обладает метонимическим значением «лучший», дальнейший процесс семантической деривации ведет к метафоризации числительного. На этой многозначности слова и строится прием.

Если какой-то параметр нужно уменьшить, то его следует разделить на небольшие части. Если увеличить – умножить. Например, человек воспринимает числа разумом и чувствами, эмоциями. Если для разума что «10 000 долларов», что «По 10 долларов в день в течение 3 лет» одно и то же (он может перемножить и убедиться, что числа равны), то эмоционально восприятие этих сумм совершенно разное. Для большинства отдать 10 000 долларов – это очень важное решение, требующее глубокого обдумывания, сравнения вариантов и т.д., а вот 10 долларов – это небольшая сумма, «копейки», с которыми можно расстаться походя. И то, что они складываются в ту же существенную сумму совершенно не меняет дела на эмоциональном уровне. Или: Интернет за 33 рубля в день. Недорого,

да? А в месяц? Это случай, когда фактуальная информация под воздействием прагматических факторов преобразовывается в эстетически-образную и импрессионную информацию.

Иногда цифра используется как **символическая метафора**, «XXX устранил засор за 5 минут». Сравним: «XXX быстро устранил засор». Разница очевидна: 5 минут – это и есть быстро, но выражено более экспрессивно. «24 часа увлажнения» – это экспрессивнее чем сутки.

Возьмем, к примеру, рекламу мятного драже «Тик-Так», где стройная девушка на фоне журчащего ручья и в окружении зелени рассказывает нам о том, почему «Тик-так» всегда с ней: «2 hours of freshness in just 2 calories». Эта реклама пробуждает в нас желание быть стройными и красивыми, а не только свежо пахнущими. Все ли обращают внимание на подпись мелкими буквами: «Can help slimming and weight control only as a part of calorie controlled diet». Прием языкового манипулирования в этом примере основан на создании смешанного класса сравнения: средство придания свежести дыханию – средство придания стройности фигуре. Технологии игры информацией дополняются приемом перехода количества в качество и обратно: «маленькое драже...освежает 2 часа...и всего 2 калории». «Две» калории – это «незначительное» количество, эмоциональное восприятие переноса наименования гарантировано.

Цифра может являться **выражением количественной пресуппозиции**. Возьмем рекламу зубной пасты «32 норма», подсказывающей нам, что норма для человека – наличие 32 зубов, причем добиться этого, по всей вероятности, можно использованием этой зубной пасты.

Имплицитная информация в рекламных текстах, содержащих цифры (числительные), значительно изменяет эксплицитный смысл, дополняя и развивая его за счет метонимизации, метафоризации числительных, использования количественных пресуппозиций.

Рекламный текст – это текст, обладающий следующими особенностями: прагматическая направленность, креолизация (взаимодействие вербального и невербального компонентов), диффузия стилей, сочетание стандарта и экспрессии (ориентация на стереотипы, а с другой стороны – стремление к оригинальности), оценочность, имплицитность, диалогичность (использование средств адресации, вопросно-ответных единств, риторических вопросов и вопросов к аудитории). Все это вместе создает предпосылки для профессиональной качественной манипуляции адресатом рекламы, разработок новых психотехник, новых технологий манипулирования. Цифровая манипуляция вполне в русле современных тенденций, работает и на уровне оценочности, и на уровне имплицитности, диалогичности, стереотипности и оригинальности.

Bibliography

1. Krongaus, M. Russian language on the verge of a nervous breakdown. – М.: Mark, 2009.
2. Dotsenko, E.L. Psychology manipulation: phenomena, mechanisms and protection. – М.: "Cheraw", Publishing House of Moscow State University, 2000.
3. Veretenkina, L.Y. Linguistic expression of interpersonal manipulation (to the problem) // offer and the word: Dokl. and messages. International scientific conference dedicated to the memory of Professor V.S. Yurchenko, Ed. Ed. O.V. Myakhsheva. – Saratov, 1999.
4. Golubkova, E.N. Marketing communications. – М.: Finpress, 2000.
5. Lisochenko, L.V. Statements with the implicit semantics. D, 1992. – Rostov
6. Bondarko, A.V. Grammatical meaning and purpose. – L., 1978.
7. Nikitin, M.V. Sign. Value. Language. – St., 2001
8. Koltysheva, E.J. Manipulative influence in the modern advertising text: Author. Dis. ... Candidate. Sc. Science. – Yaroslavl, 2008.
9. Popova, E.S. Advertising text and manipulate the problem: Author. Dis. ... Candidate. Sc. Science. – Ekaterinburg, 2005/
10. Ivanchuk, N.V. Technology evil manipulator operations. – Ekaterinburg, 2005.
11. Besedina N.A. Conceptualization of the modern English / N.A. Besedina, S.N. Stepanenko Vopr cognitive linguistics. – 2010. – № 4.

Article Submitted 09.12.10

УДК 82.091

Э.И. Коптева, канд. филол. наук, доц. кафедры литературы Омского государственного педагогического университета, Омск, E-mail: eleonora_kopteva@mail.ru

«ВИДЕНИЯ» И «РАЗГОВОРЫ В ЦАРСТВЕ МЁРТВЫХ» В «ПУТЕШЕСТВИИ ИЗ ПЕТЕРБУРГА В МОСКВУ» А.Н. РАДИЩЕВА

В данной статье рассматриваются истоки формирования русской прозы конца XVIII в. Основное внимание сосредоточено на проблеме взаимодействия философско-риторических жанров, а также форм и приемов средневековой литературы в повествовательной структуре указанного произведения Радищева. В тексте «Путешествия...» выстраивается система символических знаков и аллегорий, уживающаяся с исторически актуальным изображением событий.

Ключевые слова: русская проза, традиции эпохи Просвещения, синкретизм жанров, философско-риторические формы, концепция жизнетворчества, идея «внутреннего делания».

Читатель XVIII века, представляя произведение как образ действительности, в целом «моделирует» свою жизнь, отношение к ней, «реконструирует» идеальный ее образ. Такая черта культурного сознания, по выражению Ю.М. Лотмана, «культурное напряжение», характеризует своеобразие формирования русской прозаической традиции в том числе. При этом обращает на себя внимание интенсивное переосмысление как западноевропейского культурного опыта, так и путей развития отечественной словесности, ведущее к концентрации идейной первоосновы произведений XVIII в., а также синтезу разнообразных жанрово-стилевых форм.

В последние десятилетия XVIII столетия складывается своеобразная повествовательная структура, которую можно было бы определить как «онтологию» текста, совмещающую бытовое и бытийное, профанное и сакральное. Само произведение становится экспериментальной формой, раскрывающей движение личностного самосознания в фигуре условного первого лица рассказчика.

По всей вероятности, ведущую роль в генезисе подобного типа прозы играют философско-риторические формы, как в прямом, так и в опосредованном своем воздействии. Диатриба, парабол, парафразис, анекдот, философский диалог, притча, басня и др. древние жанровые модели актуализируют-

ся в русской традиции секулярной эпохи. В начале века Просвещения средневековая традиция учительной словесности, казалось, уходит в небытие, между тем архаические риторические формы послужат основой для формирования основных жанровых «схем» литературы Нового Времени.

Обратим внимание на один из аспектов этой интереснейшей проблемы в повествовательной структуре «Путешествия из Петербурга в Москву» А.Н. Радищева. По нашему мнению, писатель совмещает в своем произведении сразу несколько сюжетных «слоев»: историко-социальный, идеологический, символический, – в каждом из которых «включаются» свои жанрово-стилевые сигналы. Символический контекст, например, выстраивается благодаря частотному цитированию или упоминанию библейских фрагментов, житийных повествований, хождений и т.п.

Авторское сознание востребует из многовекового «арсенала» европейской культуры те формы, обращение к которым позволяет в частном, временном, ограниченном обозреть ряд повторений; расширить исторический масштаб увиденного, услышанного, записанного; отразить общечеловеческие проблемы эпохи и, наконец, найти возможное направление выхода из трагического конфликта человеческой души и государственной «машины».

Одной из подобных форм в произведении Радищева становится «видение» («сон»), генетически соотносимое с «разговорами в царстве мертвых». Сон, дрема, молчание «преследуют» путешественника с начала его выезда из Петербурга. Рассказчик повествует о нескольких снах и видениях, при этом сны самого путешественника аллегоричны, в них постоянно подчеркивается «второй план».

Образы сновидения и путешествия (особенно в начале текста) соединены нерасторжимо. Следует сказать, что сам рассказчик иногда попадает в тяжелый смертный сон («Подберезье»): *«Насилу очнуться я мог от богатырского сна, в котором я столько грезил. – Голова моя была свинцовой тяжелее, хуже, нежели бывает с похмелья у пьяниц, которые по неделе пьют запоем. Не в состоянии я был продолжать пути и трястися на деревянных дровах [...] против бреда я себя не предостерег, и оттого голова моя, приехав на почтовый стан, была хуже болвана»* [1, с. 57-58].

Прочитываемый отрывок построен на логических противоречиях. Богатырский сон, хоть и глубок, должен приносить силы, а здесь бред после сна хуже, чем сон. «Голова» сама по себе, тело бездейственно. Что здесь речевая ошибка, оговорка: *«[...] голова моя, приехав на почтовый стан, была хуже болвана?»* В обращениях к читателю та же тема: *«Но, любезный читатель, ты уже зеваешь»* [1, с. 66].

Соотнес все, что было сказано, с эпиграфом («Чудище обло, озорно, огромно, стозвонно и лаяй»), мы приближаемся к мысли, что все путешествие из Петербурга в Москву ассоциируется со спуском в царство мертвых. Это подтверждается на протяжении всего повествования.

Добавим, что означенная проблема нашла отражение в целом ряде произведений предшественников и современников Радищева. Назовем некоторые из них: Л. Хольберг «Подземное путешествие Нильса Клима»; Л.-С. Мерсье «Мой спальный колпак» и «Год 2 440. Сон, которого, возможно, и не было»; Г. Филдинг «Путешествие в другой свет»; Д. Ридли «Сказки духов». Все названные произведения были переведены и изданы в России в 1760-70-е гг. [2]. Вспомним и переписку духов в журналах Ф. Эмина (1769) и И. Крылова (1789).

Ассоциативная параллель «сон / царство мертвых» зеркально отражается в форме утопии, чрезвычайно актуальной в этот период развития общественно-исторического и культурного сознания. В свое время О.М. Фрейденберг указала на связь утопии с разговорами в царстве мертвых: *«[...] вопрос о совершенном государстве заключен среди нравственно-религиозных проблем: справедливость и бессмертие души. Но это та увязка, которой очень интересуются в преисподней.*

Бессмертие души зависит от справедливости и правды» [3, с. 151].

По мнению ученого, эти формы уже в древней литературной традиции связывались с помощью параболы, при этом сон, видение становились своеобразной формой «переключения» из мифического в историческое, и наоборот. Такая связь, на наш взгляд, актуальна и в «Энеиде» Вергилия, и в «Комедии» Данте, и в ренессансных утопиях. Отметим, что «Энеиду» начали переводить в России во второй половине XVIII в. сразу несколько авторов, а в конце века появились переводы Т. Мора.

«[...] связь государства, как космоса, с раем и адом преуказана всей системой образов, создавший в генезисе жанр утопий» [3, с. 152], – отмечает Фрейденберг. Иначе, в этой форме секулярное и религиозное сталкиваются, противостоят, и в то же время секулярное пытается выработать аргументацию, язык, опираясь на религиозное видение мира: *«Политический, религиозный и этический планы еще тесно соуживаются там, где существует взгляд на человека как на микрокосм»* [3, с. 150].

В литературной традиции «видения», «путешествия» взаимосвязаны с «хождениями»: *«Параллельно хождениям, путешествиям и периплам эсхатологическая образность отлагается в “видениях” и “сошествиях в преисподнюю”»* [3, с. 154].

На наш взгляд, в «Путешествии...» Радищева географическую «горизонталь» можно уподобить духовной «вертикали». При этом направление пути в Москву совсем не означает только «снижение» или только «возвышение». Не случайно завершает книгу «Слово о Ломоносове»: въезжая в Москву, путешественник вспоминает, как однажды ночью посетил могилу поэта и ученого на «Невском кладбище».

По словам Фрейденберг, «Эти мотивы анабазиса и катабазиса (восхождение вверх и спуск вниз) сами по себе повторяют картину неба и ада. Каждое видение поэтом свернуто содержит и утопию, и хождение загробное, сошествие и восхождение, – как и каждое рождение миров заключается в низвержении противника вниз, в победном полете вверх» [3, с. 154].

Добавим, что форма «разговора в царстве мертвых» генетически связана с сатирой, разлагающим и возрождающим смехом. В этой связи важно отметить, как только рассказчик раскрывает видения, в их описаниях обнаруживается и пафос, и сатира, и трагизм, и сарказм. По нашему мнению, здесь в синкретическом слиянии осваиваются основные мотивы, метафорический смысл тех форм, которые оказались наиболее востребованы сознанием человека конца XVIII столетия. Осмысление европейских традиций, воспоминание о древнерусской книжности (не случайно исследователи Радищева отмечают архаизированный язык текста), собственное личностное развитие автора создают своеобразную «синкретическую» форму книги.

Образ сна в «Путешествии...» Радищева впервые появляется в первой главке «Выезд»: *«Я зрел себя в пространной долине, потерявшей от солнечного зноя всю всю приятность и пестроту зелености; не было тут источника на прохлаждение, не было древесных сени на умерение зноя. Един, оставлен среди природы пустынный! Вострепетал. – Несчастный, – возопил я, – где ты? Где девалося все, что тебя прельщало? Где то, что жизнь твою делало тебе приятною? Неужели веселости, тобою вкушенные, были сон и мечта? – По счастью моему случившаяся на дороге рытвина, в которую кибитка моя толкнулась, меня разбудила. – Кибитка моя остановилась. Приподнял я голову. Вижу: на пустом месте стоит дом в три жилья. – Что такое? Спрашивал я у повозчика моего. – Почтовый двор. – Да где мы? – В Софии, – и между тем выпрыгал лошадей»* [1, с. 28-29].

Разочарование, ощущение безысходности, оставленности вдруг сменяется ироническим замечанием о рытвине на доро-

ге. Замечтавшийся путешественник, улетевший в туман «смертоподобного состояния», возвращается на русскую дорогу, к «пустому месту». Две части цитируемого отрывка соотносятся как сон и явь, пространство и пустота. Самые обычные фразы в разговоре с «повозчиком» начинают раскрывать «второй план», аллегорически-символический смысл которого постигается одновременно в двух хронотопах: пространство сна смыкается с пространством дороги (долина — дорога, дом), условное время сна переходит к социально-историческим координатам. Интересно, что во второй части отрывка прошедшее время глаголов переходит в настоящее в единственном слове «вижу», а затем вновь возникает ряд глаголов в форме прошедшего времени. Эта форма связывает две части в одно целое, однако, если во сне употребляются глагольные формы несовершенного и совершенного вида (зрел — потерявшей — оставлен — вострепетал — возопил — девалось — прельщало — делало — вкушенные — были), отражая глубину внутренних переживаний путешественника, то в разговоре с «повозчиком» используются формы только несовершенного вида, словно передавая недовольность того, что встречается в пути. Название «София» в этом контексте звучит почти саркастически: слово-имя со значением «мудрость» развоплощается, теряет свой бытийный смысл. Лишь первое лицо («я») передает некую устойчивость мысли-переживания.

Символический подтекст сна усложняется в связи с библейскими аллюзиями, на что, в первую очередь, ориентирует семантический ряд «един» — «пустынник» — «возопил», позволяющий восстановить источник авторских размышлений — «глас вопиющего в пустыне» [Исаия, 40:3]. Здесь важно отметить, что ветхозаветное пророчество связано с мыслью о мученичестве богоизбранного народа: *«Говорите к сердцу Иерусалима и возвестите ему, что исполнилось время борьбы его, что за неправды его сделано удовлетворение, ибо он от руки Господней принял вдвое за все грехи свои. Глас вопиющего в пустыне: приготовьте путь Господу, прямыми сделайте в степи стези Богу нашему»* [Исаия, 40: 2-3]. Сравните: в Евангелии от Иоанна: *«И спросили его: что же? Ты Илия? Он сказал: нет. Пророк? Он отвечал: нет. Сказали ему: кто же ты? Чтобы нам дать ответ пославшим нас: что ты скажешь о себе самом? Он сказал: я глас вопиющего в пустыне: исправьте путь Господу, как сказал пророк Исаия»* [Ев. от Иоанна, 1:21-23].

Сон в повествовании Радищева становится разговором с самим собою, разговором «я» и души (это напоминает средневековые разговоры души и тела), пророческим словом.

В главе «Чудово» изображение социального мира раздваивается: глубина человеческого переживания выливается в лирические излияния, тогда как черствость и грубость власть имеющих обращается в сатиру и сарказм:

Сравним:

«Когда двадцать человек тонут, ты не смеешь разбудить того, кто их спасти может? [...] Г. сержант, взяв меня за плечо не очень учтиво, вытолкнул за дверь» [1, с. 39].

«Если бы вы утонули, то я бы бросился за вами воду. — Говоря сие, Павел обливался слезами» [1, с. 39].

Жест «вытолкнуть за дверь», как и мотив сна — забвения становятся лейтмотивами всего текста «Путешествия...». Автор заостренно гиперболизирует эти состояния, противопоставляя жизнь и мертвенность, идеальное и реальное, вечное и временное. Подобная образность отражена во многих произведениях второй половины — конца XVIII века, к примеру, в стихотворениях Г.Р. Державина «Временщику», «Властителям и судиям», а еще раньше — в переводах псалмов В.К. Тредиаковского, М.В. Ломоносова, А.П. Сумарокова и др. авторов.

Финал главы также двойся: поход к начальнику противостоит встрече со священником, которая и завершает весь рассказ. Образ безыменного начальника, словно нечистая, предстает «с наивеличайшею холодностью, куря табак». Слова его: «тогда я спал», «не моя то должность» — вызывают гнев и разъяренность: *«Окончать не мог моя речи, плюнул почти ему в рожу [как нечистому. — Э.К.] и вышел вон»* [1, с. 41]. Бессилие гражданской совести — вот, что становится итогом этой картины. Дает о себе знать и двоемирие авторского сознания: *«[...] люди мои сходили к священнику, который нас принял с великою радостью, согрел нас, накормил, дал отдохновение»* [1, с. 41]. Ответ на вопрос «что есть человек» все же остается открытым: *«[...] заеду туда, куда люди не ходят, где не знают, что есть человек, где имя его неизвестно. Прости; — сел в кибитку и поскакал»* [1, с. 41].

Автор создает условный экспериментальный сюжет, соприкасающийся в некоторых точках с библейским повествованием. Формой реализации такого сюжета становится парабола, по словам С.С. Аверинцева, «Параболл — по буквальному значению возле-брошенное-слово: слово, не устремленное к своему предмету, но блуждающее и витающее возле него; не называющее вещь, а скорее загадывающее эту вещь (ср. утверждение новозаветного текста, что до окончания этого “эона” мы видим всё только “через зеркало в загадке”) [...]» [4, с. 71].

В главе «Спасская Полесь» путешественнику снится сон, который станет ключом ко всему дальнейшему повествованию: «Мне представилось, что я царь, шах, хан, король, бей, набаб, султан, или какое-то сих названий нечто, сидящее во власти на престоле» [1, с. 48]. В данном случае перечисление, переходящее к неопределенному местоимению, создает комический эффект. Слова со значением «властитель», взятые из разных национально-культурных традиций, выстраивают градацию, иронически снижающуюся в почти «безличных» «какое-то ... нечто».

По нашему мнению, здесь создается пародия на одический стиль эпохи. Обобщенное 3 лицо одического героя превращается в 1 лицо (как в традициях римской сатиры), что ведет к яркому комическому диссонансу. Образы тишины, благоговейного молчания, благополучия не просто переворачиваются в повествовании, а снижаются, обесмысливаются. Естественные поступки человека разрушают этот псевдовысокий искусственный одический мир.

Панегирические гиперболы вырастают в градацию, вновь ведущую к снижению: «Речи таковые, ударяя в тимпан моего уха, громко раздавались в душе моей [...] Таковыми их приемя, душа моя возвышалась над обыкновенным зрением кругом; в существе своем расширялась и, вся объемля, касалась степеней божественной премудрости. Но ничто не сравнилось с удовольствием самоодобрения при раздавании моих приказаний» [1, с. 51]. Здесь чувствуется саркастическая усмешка новиковских публикаций. «Величие» императора оборачивается самообманом.

Рассказчик размышляет об исторической и нравственной ответственности правителя за «пробуждение» своего народа. В этом смысле Радищев продолжает традиции духовной поэзии XVIII в. (особенно псалмопевческой), да и в целом высоких жанров эпохи. Сам стиль оживляет и акцентирует библейскую символику. Так, в конце главки «Спасская Полесь» явление Прямовзоры завершается следующим образом: *«Вострепетал во внутренности моей, убоился служения моего. Кровь моя пришла в жестокое волнение, и я пробудился. — Еще не опомнившись, схватил я себя за палец, но тернового кольца на нем не было. О, если бы оно пребывало хотя на мизинце царей!»* [1, с. 57].

Образ тернового кольца — аллюзия на терновый венец Христа — напоминает об истинном пути помазанника Божия. Близкие смысловые соотношения можно обнаружить в «Псалтири»: *«Итак, вразумитесь, цари; научитесь, судьбы земли!»*

Служите Господу со страхом и радуйтесь с трепетом» [Псалт. 2:10-11], «Ибо Ты людей угнетенных спасаешь, а очи надменные унижаешь» [Псалт. 17:28], «Блажен, кто помышляет о бедном! В день бедствия избавит его Господь» [Псалт. 40:2]. Разумеется, этот ряд можно продолжить. Отметим, что употребляемое автором словосочетание «внутренность моя» исходит из славянского перевода Библии: «Благослови, душа моя, Господа, и вся внутренность моя – святое имя Его» [Псалт. 102:1].

Лотман отмечает, что «... секуляризация культуры не затронула глубоких структурных основ национальной модели, сложившихся в предшествующие века [...] Сказанным, в частности, объясняется особая роль, которую сыграли в русской поэзии нового времени переложения псалмов. Западноевропейская поэтическая традиция XVII – XVIII вв. также знала этот жанр, но он никогда там не занимал центрального места [...] Между тем в России переложения псалмов [...] именно в XVIII в. становятся жанром, вытесняющим государственную оду и формирующим в своих недрах гражданскую поэзию. Переложения псалмов вырабатывают образ поэта-пророка, обличителя земных властей» [5, с. 256-257].

Библейские цитаты, реминисценции, аллюзии создают фон для всех описываемых в «Путешествии...» событий; при этом религиозное уживается с утопическим, осмысление взглядов современных и древних философов – с фольклорными представлениями о вече, народном суде и т.п. В этом контексте вспоминается ироничное замечание Державина о том, что он должен доказывать, что «царь Давид не был якобинцем» [5, с.257]. В пределах только указанных глав можно наблюдать взаимодействие и «пересечение» многих философско-аллегорических форм: сказки и одновременно пародии на сказку, диалога, сна-утопии, апологии, аллегории, диатрибы, притчи.

Нынешнему государству противопоставлено «блаженство гражданское». Секулярное сознание ищет ту форму нравственного социального организма, которая была бы проникнута «любовию человечества» [6, с. 80-98]. Утопическое умонастроение созревает на почве сознательного поиска идеала всеобщей любви, но вне Церкви. Кризис религиозно-

го сознания приводит к исканиям царства справедливости на земле. «В XVIII в. идеи терпимости и человеколюбия, развиваемые просветителями сознательно и активно, противопоставлялись христианству как философия права человека на земное счастье, – пишет Лотман, – [...] Однако “антихристианский” не означало “антирелигиозный”. [...] Гораздо чаще мы сталкиваемся с разнообразными, порой причудливыми, смесью философского сенсуализма, деизма, традиционного православия, кощунства, мистицизма, скептицизма, Бог ведет каким образом умещавшимися в головах русских людей XVIII в.» [5, с. 259].

Отметим, что сам стиль повествования в книге Радищева отличается интонация проповеди, скрытого диалога, в котором образ читателя-слушателя соединяется с образами рассказчика и повествователя в едином «мы», что, в свою очередь, отражается в афористичности высказываний, обращенных ко всему и всем. Повтор слов «блаженство», «блаженно» вновь вызывает сопоставления с библейским Словом Нагорной проповеди [Ев. от Матф. 5: 3-11], с Псалтирью.

Однако высокие изречения прочитаны рассказчиком «в замаранной грязью бумаге, которую поднял я перед почтовым избою, вылезая из кибитки» [1, с. 121]. Такова ирония автора. В тексте возвышение и снижение неизменно сопутствуют, обнаруживая амбивалентную связь «сна / утопии / путешествия», за которыми дышит жизнь, почва, «черная грязь» (название последней главы), может быть, несущие семя нового.

«Если, читая, тебе захочется спать, то сложи книгу и усни. Береги ее для бессонницы» [1, с. 178], – прощается автор с читателем, предваряя «чужие» записки («Слово о Ломоносове»).

Так сложилось, что в «Путешествии ...» чаще замечается эмоциональная структура повествования, интонирующая негодование и боль автора-рассказчика, на наш взгляд, помимо этого книга насыщена аллегориями, развернутыми символическими знаками, иронией, — все это становится очевидным, если рассматривать ее как развитие философско-дидактических и художественных форм предшествующей литературной традиции.

Bibliography

1. Radishchev, A.N. Works / TSA. Art., composed. and comments. V.A. Zapadova. – M., 1988.
2. History of the Russian translated fiction: Ancient Rus. XVIII century: 2 T. Ed. Ed. Y.D. Levin. – St., 1995. – Volume I.
3. Freydenber, O.M. Utopia / O.M. Freidenberg // Problems of Philosophy. – 1990. – № 5.
4. Averintsev, S.S. Another Rome: Selected articles. – St., 2005.
5. Lotman, Y.M. On poets and poetry. – St., 2001.
6. Florovsky, G.V. Metaphysical premise of utopianism: Problems of Philosophy. – 1990. – № 10.

Article Submitted 10.12.10

УДК 792.073

О.-Л.Монд, канд. пед. наук, ст. преподаватель, ООО Театральный Центр «Арт-Вояж XXI век», г. Москва,
E-mail: lmonde@rambler.ru

ТЕОРЕТИКО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЙ ПОДХОД К АНАЛИЗУ ТЕАТРАЛЬНОГО ТЕКСТА МЮЗИКЛА

В работе с позиций театральной герменевтики проводится сравнительный анализ театрального текста мюзикла и драматических постановок; выделены факторы, оказывающие позитивное влияние на понимание театрального текста и приведены результаты экспериментального изучения формирования у зрителя художественного образа спектакля, а также его совпадения с режиссерским замыслом.

Ключевые слова: герменевтика, театральная герменевтика, мюзикл, драматический театр, театральный текст, знак, понимание, интерпретация, художественный образ спектакля.

На основе проведенного анализа литературных источников, а также собственных экспериментальных работ нами разработан подход к изучению понимания театрального текста мюзикла, как несколько отличного от понимания текста в драматическом театре.

Театральное искусство – уникальный вид искусства, отличающийся от иных тем, что его продукт – постановки «живут» только в настоящем времени, существуя в объективной реальности в момент восприятия их зрителем [1]. Конечно, сегодня несложно организовать видеозапись спектакля, но

просмотр такой записи – процесс, уже по сути отличный от просмотра театрального действия. Это, скорее, ближе к восприятию фильма, в основе которого лежат иные процессы и закономерности [2]. Вопросы, связанные с созданием сценария произведения, его постановкой, работой режиссера, актера под теми или иными углами зрения рассматриваются специалистами различных областей знания, в том числе и достаточно далеких от искусствоведения. При этом, если дискуссия ведется социологами, психологами или философами [3; 4; 5], то, соответственно и предмет, и терминология отличаются, например от дискуссий искусствоведов, литературоведов, режиссеров и критиков [6; 7; 8]. Однако, несмотря на очевидную необходимость практического изучения восприятия театральных постановок зрительской аудиторией [9], а также потребность в разработке теоретического алгоритма создания спектакля с учетом художественно-эстетических предпочтений и мотивационного профиля зрителя научных исследований, посвященных вышеперечисленным проблемам единицы. И теория, и практика театроведения сегодня остро нуждаются в синтезе накопленных знаний о театральной постановке, включая всю совокупность составляющих ее элементов. Понимание того, как строится процесс создания спектакля и какие требования являются обязательными в работе создателей, чтобы зритель – для которого, собственно, и дается представление, и без которого невозможно само существование театра, т.е. в этом смысле, лицо в театре самое главное – получил удовлетворение от просмотра спектакля и имел мотивацию для новых посещений.

Очевидно, что создание спектакля и его восприятие зрителем – два разных процесса, имеющих различный подход в методах изучения. Для того, чтобы анализировать их как единое целое, необходим некий научный аппарат, позволивший бы проводить теоретические и практические исследования столь сложной, мультидисциплинарной проблемы. В рамках настоящей работы мы предприняли попытку обратиться для решения этой задачи к такой науке, как герменевтика¹, оперирующей понятием текста. Художественные тексты являются предметом рассмотрения филологической герменевтики, театральная герменевтика занимается анализом процесса понимания зрителем театрального текста, под которым понимается определенный набор театральных знаков, передающихся зрительской аудитории в процессе сценического действия [1]. Задачей зрителя является «дешифровка... послания, описывающего некий воображаемый мир, созданный сообща на основе литературного текста – пьесы многими интерпретаторами: режиссером, актерами, художником и др.» [11, с. 147]. По мнению Е. Розака, понимание и есть декодирование театрального текста, базирующееся в первую очередь на процессах восприятия и мышления. Любая постановка, на которую попадает зритель, ставит его в герменевтическую ситуацию, подразумевающую понимание или непонимание текста. Этот кульминационный момент в процессе взаимодействия создателя и зрителя, являющийся основой театральной герменевтики, требует, на наш взгляд, более широкого экспериментального изучения. Что хотят сказать создатели зрителю и совпадают ли шифр создателей с расшифровкой зрителей? Для того чтобы получить ответы на эти вопросы, необходимо не только понять, как создается театральный текст, но и каковы психологические особенности его восприятия зрительской аудиторией [12].

Основопологающим элементом театрального текста является знак. Не вычленив эту минимальную единицу текста, невозможно проанализировать его как целое. Театральная семиология, в отличие от философии и лингвистики, не создавала знаковых моделей, рассматривая театральный текст не как систему знаков, а как совокупность звуковых и зрительных рядов [1]. Такое упрощенное понимание усугубляется еще и тем, что искусствоведы, разделив театральный текст на элементы для анализа зрительского восприятия, абстрагируются от самого процесса его создания. Это создает определенную путаницу и почву для сенсаций о том, что научный подход «убивает» искусство, под которым понимается креативная деятельность создателей театральных постановок. Нам представляется очевидным, что наличие адекватных методов и способов изучения театрального творчества позволит обогатить теорию искусств.

В исследовании И.В. Цунского «Театральная герменевтика и анализ театрального текста» на основе анализа работ режиссеров, психологов и философов, изучавших процесс создания спектакля, приводится обоснование выбора минимальной единицы театрального текста: автор обозначает ее как «образ события» – микроструктуру, создающую художественный образ спектакля [1]. Схематично концепция автора заключается в следующем. Драматург, работая над фабулой и сюжетом пьесы на основе реальных фактов, связанных между собой причинно-следственной или иной связью, создает литературный текст, содержащий внешние и внутренние обстоятельства пьесы. Это этап «первой воображаемой реальности». Затем режиссер, ознакомившись с пьесой, рождает «вторую воображаемую реальность» – образ будущего спектакля. Он выбирает средства для выражения «образа события»: монолог, диалог, движение, танец, пантомима, жест и пр., а также принимает участие в создании эскизов декораций и костюмов, где определенные акценты подчеркивают его режиссерский замысел. Далее актеры воплощают событийный ряд на сцене в цепочку «образов событий», связанных между собой «образами действий», рождая единый образно-событийный ряд спектакля. Так создается театральный текст, который, будучи представленный зрителю, организует «третью воображаемую реальность» – художественный образ спектакля [1].

Для перехода к описанию логики собственного научного поиска нам остается сформулировать те определения, без которых у читателя могут возникнуть разные толкования используемых терминов. Итак, под *театральным текстом* мы понимали сложную систему совокупности знаков, связанных между собой причинно-следственными или иными связями, определенными литературным текстом (пьесой). Причем текст всегда представляет нечто большее, чем простая сумма знаков, являя собой структурированную целостность, которая может быть организована по-разному из одних и тех же знаков. Мы приняли концепцию минимальной единицы театрального текста – *знака* – как образа действия, содержащуюся в работе «Театральная герменевтика и анализ театрального текста» [1]. Знак в нашем понимании всегда имеет материальное выражение в действии, как-то: невербальный звук, речи, пении, позы, жесты, движения, танцы. Театральный текст предназначен для того, чтобы быть понятым зрительской аудиторией. В такой ситуации *понимание* – есть операция опознания/идентификации знаков театрального текста, являющегося зашифрованным посланием от создателей к зрителю. Придя в театр, зритель неизбежно попадает в определенную *герменевтическую ситуацию*, подразумевающую понимание театрального текста постановки.

В связи с материальностью знаков появляется еще одно неизбежное звено в нашей понятийной системе – интерпретация. По мнению П. Рикера, термин «герменевтика» означает последовательность осуществления интерпретаций [13]. Правда, в его работе «Герменевтика и социальные науки» речь идет о герменевтике литературного текста и автор пред-

¹ Герменевтика (от др. греч. ἑρμηνευτική – искусство толкования): теория и методология истолкования текстов («искусство понимания»); направление в философии XX века, выросшее на основе теории интерпретации литературных текстов. С точки зрения герменевтики задача философии заключается в истолковании предельных значений культуры, поскольку реальность мы видим сквозь призму культуры, которая представляет собой совокупность основополагающих текстов [10].

лагает слово «интерпретация» употреблять по отношению к пониманию, направленному на письменные знаки, что объясняется некой семантической автономией знаков при письменной фиксации, позволяющей им стать независимыми от расказчика и слушателя. Все же, в рамках данной работы, мы будем использовать слово *интерпретация*, подразумевая под ним ту мозговую деятельность, которая обеспечивает рождение *художественного образа спектакля* – квинтэссенции деятельности зрителя в качестве дешифровщика театрального текста.

Зоной нашего интереса является музыкальный театр, в частности, такой его жанр, как мюзикл. Мы уже осуществляли попытки анализа восприятия мюзикла различными аудиториями [9;12;14]. Целью настоящего исследования стал анализ герменевтических ситуаций, возникающих при просмотре зрителем различных постановок мюзиклов. Необходимость теоретического поиска и экспериментального изучения особенностей восприятия зрительской аудиторией именно этого жанра музыкально-драматического искусства диктуются тем, что мюзикл – единственный вид театрального искусства, превратившийся в индустрию за последние сто лет истории театра. Музыкальный гений американских композиторов, творивших для американского музыкального театра с конца XIX века до Второй мировой войны, а также опыт талантливых продюсеров, приобретенный в шоу-индустрии Бродвея начала XX века, и обеспечили рождение мюзикла, ставшего массово

посещаемым театрализованным действием. В нем выстроилась своя система знаков, отличная от таких жанров, как опера, оперетта и балет. Мы изучали эти различия на примере европейской оперетты, оперетты Гилберта и Салливана, музыкальной комедии, музыкальной драмы, поп-оперы, рок-оперы и современного мюзикла в рамках анализа стилистических особенностей каждой из вышеперечисленных форм театральных постановок [15].

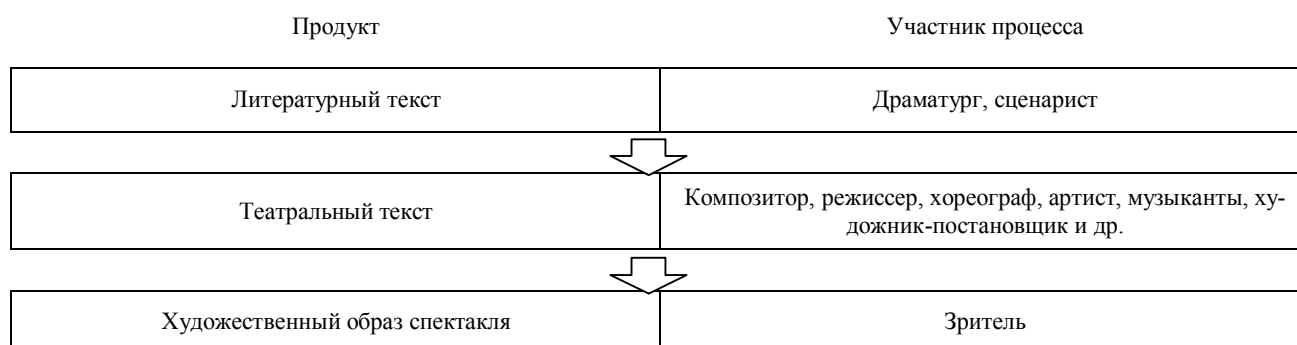
Учитывая тот факт, что мюзикл является жанром, в высшей степени синкретическим, в котором кроме драматической составляющей присутствуют на равных правах еще и музыка, и вокал, и танец, мы сразу оговоримся (понимая спорность этого утверждения), что мюзикл в целом имеет больше выразительных средств для создания художественного образа спектакля, чем драматическая постановка.

В задачу настоящей работы входило определение того, как создается театральный текст и происходит его понимание, как формируется художественный образ постановки мюзикла. Это в теоретической плоскости. А в области эксперимента была предпринята попытка определить соответствие художественного образа спектакля режиссерскому замыслу, выделить и проанализировать факторы, обеспечивающие понимание театрального текста.

Представив себе, что театральный текст есть некий шифр, состоящий из знаков, мы разработали следующую схему формирования художественного образа спектакля (рис. 1).

Рисунок 1

Схема формирования художественного образа мюзикла

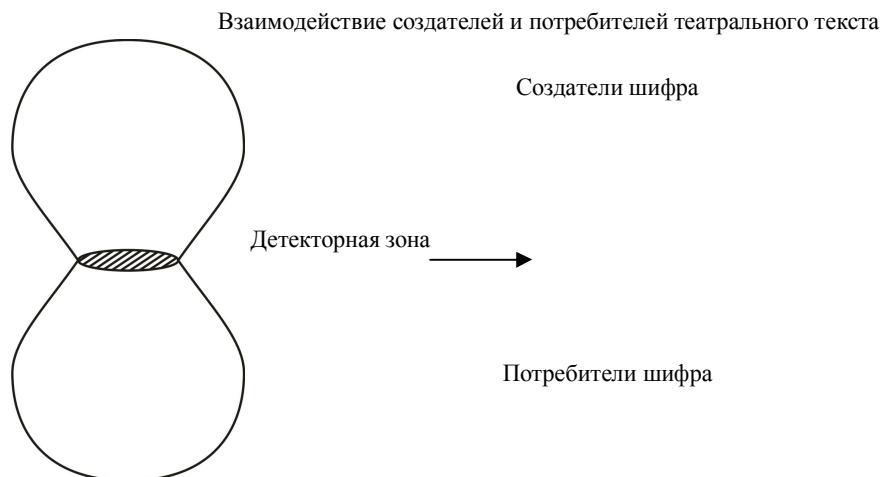


Первоначально драматург и сценарист работают над созданием литературного текста, плодом такой работы становится появление сценария будущей постановки. С литературным текстом знакомится композитор (и либреттист, если сам композитор не выступает в этой роли) и режиссер. Именно они на этапе создания театрального текста являются главными действующими лицами в выработке проекта шифра, который потом будет доведен до качественно иного, презентационного уровня, после того, как свою лепту в эту работу внесут актеры, хореографы, музыканты, лица, обеспечивающие художественное и инженерно-техническое обеспечение будущего спектакля. После того, как зашифрованное послание создателей будет готово, и способ передачи его отрепетирован, появится зритель. Именно он станет «конечным потребителем» того театрального текста, над которым трудились создатели. Хотя и бесконечно интересен процесс создания театрального текста как произведения искусства, но нас в первую очередь интересует зритель. Что, как и почему воспринимает из зашифрованного послания тот, кто пришел на представление и занял кресло в зале? Ответы на эти вопросы интересны и создателям, и продюсерам, так как и те, и другие мечтают о «бесмертных хитах». Полагаем, что результаты нашего экспериментального исследования могут быть интересны также представителям социальных и искусствоведческих наук.

На основе проведенных опросов и результатов анкетирования зрителей мюзиклов мы убедились в том, что, если представить себе создателей шифра и дешифровщиков (потребителей) в виде двух сообщающихся сосудов, то оказывается, что не все знаки театрального текста «доходят» до зрителя (рис. 2).

Проведя небольшой опрос, в котором приняли участие зрители-волонтеры одного драматического спектакля и одного мюзикла, мы убедились в том, что около 20% знаков послания теряются еще до того момента, как зритель начинает свою работу дешифровщика. Из списка, включающего по 33 «важных» знака, отобранных при участии режиссеров-постановщиков (!), все принявшие в эксперименте зрители драматической постановки «не обратили внимание», «не увидели», «пропустили» и т.п. от 19 до 24 % тех самых «важных» знаков, которые осознанно размещал в послании режиссер. Правда, этот список был достаточно индивидуален, лишь единичные знаки были не восприняты всеми опрошенными. Интересно, что из пяти таких устойчивых с точки зрения невосприятия знаков четыре относились к зрительному ряду, а один – к речевому, вернее, такой его составляющей как «смысловые паузы». После просмотра мюзикла, отвечая на вопросы аналогичного списка, зрители «упустили» от 15 до 21% знаков.

Рисунок 2



Вышеприведенные факты заставил нас предположить, что существует некая детекторная зона на границе соприкосновения этих двух сосудов, которая реагируя только на определенные знаки, служит ограничителем по объему текста для дешифровальщиков (рис.2). Само по себе это явление нам представляется чрезвычайно важным, требующим более детального изучения, так как не исключено, что есть некое постоянное число знаков любого театрального текста, отклонение от которого как в сторону увеличения, так и уменьшения, ухудшают процесс его понимания.

В другом эксперименте, где ставилась задача получить ответ на вопрос о том, как часто художественный образ спектакля у зрителя совпадает с режиссерским видением, мы убедились в том, что это случается реже, чем можно было бы предположить априори. Результаты анкетирования показали, что в драматическом театре среднее значение этих совпадений на разных спектаклях колеблется от 18 до 37%, а в музыкальном театре – в пределах 48-64%. Нам представляется возмож-

ным эти количественные различия объяснить наличием большего числа выразительных средств, находящихся в распоряжении постановщиков мюзикла.

Нетрудно подсчитать, что в лучшем случае зритель мюзикла дешифрует не более 51% объема первоначального послания создателей, принятого за сто процентную величину. При этом мы обратили внимание на то, что те постановки, которые являлись лидерами театрального сезона, имели более высокий процент совпадений понимания театрального текста и режиссерского замысла. Получается, что формула успеха мюзикла в терминах театральной герменевтики может быть определена максимальным процентом дешифровки театрального текста.

Проанализировав результаты анкетирования зрителей различных мюзиклов¹ (американских и российских) мы попытались выделить те факторы, которые можно было бы определить как способствующие пониманию театрального текста (табл. 1).

Таблица 1

Swot-анализ факторов, обеспечивающих понимание театрального текста в постановках мюзиклов

«+»	«-»
Четко выстроенная сюжетная линия	Запутанная фабула
Аутентичность стиля	Наличие большого количества условностей, символов, «икон»
Большое количество выразительных средств	Отсутствие «подсказок», способствующих идентификации
Соответствие системе ценностей аудитории	
Соответствие эстетическим ожиданиям	
Традиционное драматическое решение спектакля	

Swot-анализ показал, что четкая сюжетная линия, аутентичность стиля актерской игры, моды, романтических отнoшений, взаимодействия с государственными институтами, отношение к власти и религии при наличии ожидаемого от театрального действия драматического развития от завязки конфликта, его развития, кульминации до разрешения облегчают понимание театрального текста. Иными словами, зашифрованное послание создателей тем легче подлежит пониманию, чем проще для зрителя оказывается процесс идентификации совокупности знаков. Напротив, неоднозначная фабула, наличие абстракций, увлечение символами, условностями и прочими неоднозначно идентифицируемыми знаками приводит к трудностям в понимании театрального текста.

Таким образом, предприняв исследование, направленное на изучение понимания театрального текста в постановках мюзиклов мы подготовили почву для следующих трех, на наш взгляд, важных выводов.

Во-первых, театральная герменевтика в приложении к такому жанру музыкально-драматического искусства как мюзикл, имеет свои особенности, что объясняется наличием большего количества выразительных средств в мюзикле по сравнению с драматической постановкой. Музыка как одно из главных действующих лиц, пение как продолжение повествования, танец как дополнительная опция в построении образа действия оказывают благотворное влияние на понимание хоть и более сложного, синкретичного театрального текста музыкального театра. Во-вторых, по сравнению с драматическим театром, формирующийся на представлении у зрителей мюзиклов художественный образ спектакля чаще совпадает с замыслом режиссера. Иными словами, адекватное понимание театрального текста проще происходит на постановках мюзикла. Возможно, именно по этой причине сегодня мюзикл – единственный жанр, который в США можно назвать «народным» и считать частью национальной культуры наравне с кинематографом [16]. В-третьих, существуют факторы, влияющие на понимание театрального текста мюзикла, и они

требуют дополнительного, более тщательного исследования, так как их изучение позволит не только пролить свет на действующие принципы процесса понимания, но и поможет создателям мюзиклов избежать тех ошибок, которые влияют на качество художественного образа спектакля.

Bibliography

1. Tsunsky, I.V. Theatrical hermeneutics and the analysis of theatrical texts // Social Sciences and the present. – 2000. – № 3.
2. Nazarov, M.M. Mass Communication and Society. Introduction to the Theory and research DOC. – М.: Avanti Plus, 2003.
3. Levada, Y. Game structure in the systems of social action // System study. – М.: Nauka, 1984.
4. Vygotsky, L.S. Psychology of Art. – Moscow: Art, 1986.
5. Bakhtin, M.M. Aesthetics of verbal creativity. – Moscow: Art, 1979.
6. Armond, F., Fields, L.M. From the Bowery to Broadway: Lew Fields and the Roots of American Theatre / F. Armond & L. Marc Fields. – New York-Oxford: Cambridge University Press, 1993.
7. Shklovsky, V.B. Art as technique. On the theory of prose. – М: Art, 1983.
8. Stanislavski, K.S. My life in art. – М: Art, 1972.
9. Mond, O.-L. The system of values as the foundation of social ideal of society in the musical and its identification of the viewing audience: Proceedings of the XIV International scientific-practical conference "The value system of modern society", Oct. 5. 2010. – Novosibirsk: TSRNS, 2010.
10. Wikipedia – The Free Encyclopedia [E / p]. – Electron. text, graph., Sv. data. / URL: <http://ru.wikipedia.org/>.
11. Rozik, E. The Language of the Theatre. – Great Britain, Glasgow: Harper Collins, 1992.
12. Mond, O.-L. The study of psychological characteristics of perception of the musical audience and its practical significance: Proceedings of the XVI International scientific conference "Psychology and Pedagogy: methods and problems of practical application, 20 November. 2010. – Novosibirsk: TSRNS, 2010.
13. Ricoeur P. Hermeneutics and social science [E / p] / URL: <http://sprach-insel.com/index.php>
14. Mond, O.-L. Are there differences in the perception of musical Catholics and Orthodox: to the question: Proceedings of the International Scientific Conference "The Church in the history and culture of Russia, 22-23 October. 2010 [Conf. Memory teachers. Tryphon of Vyatka (1546-1612)]. – Kirov (Vyatka), 2010.
15. Mond, O.-L. Prospects for the development of schools as a basic element of the musical system of additional vocational training singers. Continuing professional education: tradition and innovation: monograph / ed. prof. VV Cucumbers. – Krasnoyarsk: SibGTU, 2010.
16. Deer J., Del Vera R. Acting in Musical Theatre. A Comprehensive Course / J. Deer and R. Dal Vera / With a Foreword by L. Ahrens. – London; New York: Routledge, Naylor and Franch Group, 2008.

Article Submitted 14.12.10

УДК 82–1 /–1

А.С. Чочиева, аспирант ХГУ им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, Республика Хакасия

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ПРОСТРАНСТВО В ПОЭМАХ А. ТВАРДОВСКОГО «ЗА ДАЛЬЮ ДАЛЬ» И М. БАИНОВА «ПУТЕШЕСТВИЕ ВО ВРЕМЕНИ»

Целью данной статьи является анализ замкнутого и открытого пространственного отношения в поэмах. В сопоставительном плане рассматриваются типы, локусы и образы художественного пространства. Выявлены общие и индивидуальные черты в мировоззрении русско-го и хакасского народов.

Ключевые слова: поэма, пространство, сопоставление, замкнутое, открытое, локус, образ, окно, дом, порог, мировоззрение, функция, культура.

В настоящее время особую актуальность приобретает вопрос художественного пространства в литературном произведении. Любое художественное произведение всегда содержит временную категорию. Особое место при рассмотрении данной проблемы занимают работы М.М. Бахтина, Д.С. Лихачева, Ю.М. Лотмана и др. Еще М.М. Бахтиным намечены следующие типы художественного пространства: реальное / условное; сжатое / объемное; ограниченное / безграничное; замкнутое / разомкнутое. Он отмечает «приметы времени раскрываются в пространстве, и пространство осмысливается и измеряется временем» [1, с. 122]. Другой исследователь Л.О. Чернейко подчеркивает, что «пространство воспринимается... Показать, изобразить пространство в художественном произведении можно, описав вещи, предметы, субстанции» [2, с. 59].

Целью данной статьи является выявление сходства и общности мировоззрения русского и хакасского народов, через анализ замкнутого и открытого пространственного отношения в поэмах А.Твардовского «За далью даль» [3] (1950 – 1960) и М. Баинова «Путешествие во времени» [4] (1964), созданных в XX веке, составляющих сердцевину национальной самобытности, оригинальности, неповторимости народов.

¹ В основу работы легли результаты анкетирования 208 московских и 218 нью-йоркских зрителей, посетивших постановки мюзиклов в 2010 году.

Как и всякая национальная литература, хакасская литература развивалась под воздействием русской, которая имела свои устоявшиеся традиции. М. Баинов вносит в поэму «Путешествие во времени» свою индивидуальность, своеобразие и неповторимость, опираясь на традиции, выработанные А. Твардовским.

Выявляя сходства и общности мировоззрения русского и хакасского народов в анализируемых поэмах, есть общее и частное. Каждый из разделов творческой деятельности А. Твардовского по-своему значителен и ценен, а их совокупность определяет оригинальность и неповторимость его таланта, занимающей значительное место в истории русской литературы. М. Баинов один из крупнейших поэтов хакасской литературы, оставивший о себе память как блестящий знаток хакасского устного народного творчества, которая представлена широкой символикой философских обобщений.

Наиболее интересен анализ художественного пространства в сопоставительном аспекте. Сопоставление поэм обосновано тем, что они объединены принадлежностью к жанру путешествия и общностью философской основы творчества поэтов.

Пространство художественного произведения рассмотрено при помощи замкнутого и открытого типов художествен-

ного пространства, основных пространственных локусов и образов, выражающих пространственные отношения.

Замкнутое художественное пространство раскрывается в виде локуса. Под локусом в литературоведении традиционно понимается «тип замкнутого художественного пространства, в котором действуют единые временные, причинно-следственные и прочие характеристики» [5, 585]. Весьма интересно представлено замкнутое художественное пространство в образе Дома. Дом – это граница, отделяющая и защищающая лирического героя от внешнего мира. Здесь находятся близкие по крови и духу люди, которых объединяет общность интересов и дел. Локусами Дома в поэмах выступают предметы, открывающие горизонт. На наш взгляд, яркими локусами при рассмотрении замкнутого пространства являются порог и окно. При рассмотрении локуса окна остановимся на анализе наиболее частотных и ярких оттенках пространства, к которым относятся мимолетность, собирательность и одиночество.

Находясь в дороге, лирический герой А. Твардовского нигде надолго не останавливается. Такое чувство можно испытать, когда войдя почти сразу же выходишь. В следующем примере мы наблюдаем оттенок мимолетного пространства: *А там еще другая даль, / Что обернется далью новой. / А та, неведомая мне, / Еще с иной, большой, суровой, / Сомкнется и пройдет в окне...* (с.278). Мимолетность, изображенная М. Баиновым, связана с полетом мысли в пространстве, где рождение стиха, сравнимо с миготом, озарением: *Лишь буря легкой покроет, – / Твой стих согреет сердце мне; / Придет смятение порою – / Он будет словно свет в окне* (с.43).

В поэме «За далью даль» выразительно представлен оттенок собирательности, сгущения пространства. Собираются по поводу окончания строительства и открытия моста: *Тот час уже в окне стучался / Не без торжественных затей: / Съезжались гости и начальство / Различных рангов и статей* (с.339). Оттенок собирательности в «Путешествии во времени» приобретает несколько иную характеристику, оно представлено желанием бабушки лирического героя собрать в одном доме родных по крови ей людей. Вырастив внука, пожилая женщина надеется увидеть и поддержать на руках правнука. Это обещание лирического героя бабушке передается в следующем примере: *И ты споешь над колыбелью / Те песни, что пела мне. / И детский плач сквозь вой метельный / Затеплится, / как луч в окне* (с.21). Окно сравнимо с лучами солнца, которые приносят тепло и свет всему живому на земле. А в данном примере звучит надежда и на возрождение рода, о котором так обеспокоена бабушка лирического героя.

В ходе сопоставления русской и хакаской поэмы выяснилось, что оттенок одиночества у поэтов совпадает. Желание лирического героя А. Твардовского побыть одному, представляется как ограждение от внешнего мира гардинами. Этот пример у поэта связан со смертью: *Сломилась ночь, в окне синяя / Из – под задернутых гардин. / И он один остался с нею, / Один – / Со смертью – на один...* (с.368). Болезненное состояние лирического героя М. Баинова, требующее тишины и желания остаться одному, показано как: *Зеленый поезд санитарный. / На окнах шторки. / Тишина – / Как мерный звук струны гитарной... / Туман черемухи... / Весна...* (с.29). Лирический герой ограждается от чужих глаз, закрыв окна шторами.

В поэмах локус окна осуществляет различные функции пространства, но все представленное связано с периодом ожидания лучшего. Общими чертами в творчестве А. Твардовского и М. Баинова является раскрытие окна как мимолетность и сгущение пространства. Особо хотелось бы отметить, что у А. Твардовского локус окна символизирует выход в пространство, оно связано с простором лирического героя: *Бежал, размеченный столбами, / как бы кружась в окне, простор. / И расстояние между нами / Росло на запад и восток...* (с.320).

Таким образом, локус окна М. Баиновым не так ярко представлено как у А. Твардовского. Вероятно, оно связано с тем, что поэт все-таки, обращаясь к быту народа, представлял юрту, традиционное жилище хакасов, бытовавшее вплоть до начала XX века, которое не имело окон. Окно олицетворяет веру в будущее, лучшее в жизни, которую так желают авторы своим героям.

Порог. Следующим выразительным локусом закрытого пространства является порог, переступив который, лирический герой переходит в открытое художественное пространство. Имеет смысл, как и в случае с локусом окна, перечислить оттенки локуса порога: граница между людьми, переход из одного пространства в другое и место рождения лирического героя.

Весьма самобытно представлен порог, являющийся и границей, и в то же время связующим звеном между домом и пространством, так, например, порог является границей между мирами, между людьми. В поэме «За далью даль» лирический герой А. Твардовского на одной из остановок встречается с другом детства: – *Старик!- / Взаимной давней клички / Пустое, в сущности, слово / Явилось вдруг по той привычке, / А я смотрю ему в лицо: / Все то же в нем, что прежде было, / Но седина, усталость глаз, / Зубов казенных блеск унылый – / Слово-то ныне в самый раз, / Ровесник друг. А я-то что же? / Хоть не ступал за тот порог, / И я, конечно, не моложе, / Одно, что зубы уберег. / -Старик (с.319).* Оттенок, представляющий границу между пространствами имеет некоторые отличия. Твардовский показал границу между людьми, а Баинов – границу между юностью и взрослой жизнью. С отчего, родного порога лирический герой М. Баинова вступает в иную, взрослую жизнь. Хоть и придется ему нелегко, его не покидает чувство надежды на лучшее. Переход через порог равнозначно переходу в другую, взрослую жизнь, периода выбора будущего в жизни героя. Жизнь, где будет достаточно и радостных, и грустных минут: *В кармане – / Аттестат хрустящий / Да фотография отца. / Для взрослой жизни настоящей / Не так уж мало! / От крыльца / В грядущее / мой путь суровый / И мой нелегкий к песне путь...* (с.35). Здесь крыльцо тесно связано с порогом.

В следующем примере попутчик лирического героя переходит в другое пространство: *И пусть с тобой он даже спички / Не разделил за этот срок, / Но вот уже свои вещички / Он выдвигает за порог. / Вот сел у двери отрешенно – / Уже на убыль стук колес,- / Вот встал и вышел из вагона, / И жизни часть твоей унес...* (с.332).

В данных примерах порог предстает как движение из одного пространства в другое, но ее функция неоднородна, порог в поэме «За далью даль» А. Твардовского означает и остановку, конечный результат: *И только в полдень, в лад со сроком, / что был назначен неспроста, / Как над невидимым порогом, / Вода забила у моста* (с. 346).

В поэме «Путешествие во времени» М. Баинова функция порога, представляет малую родину, место рождения: *Уносит зимние дороги / На реках тронувшийся лед. / Летит апрель золоторогий, / И первенец – ручей поет. / И я представил ... / Мою старушку – бабу... / Утро, / В сосульках полог и порог / Старинной юрты закопченной, / В морщинах доброе лицо... / В глазах, весною ослепленных, / Улыбка с мудрой хитрецой, – / Видать, привиделся на льдинах / Ей детский след моих коньков!...* (с.19). Порог дома, где родился лирический герой, ждет его бабушка – единственный родной и любимый человека героя. В этом примере для лирического героя порог – это граница между прошлым и будущим. Он олицетворяет спокойное и беззаботное прошлое – детство героя и одновременно будущее – тревожность, ожидание выбора жизненного пути, неизвестности. Такие чувства переживает каждый человек, когда выходит из дома в дорогу.

Итак, данные примеры служат границей, этапом между отрезками жизненного пути лирического героя. Во всех слу-

чаях порог обозначает тяжелую долю, выпавшую лирическому герою, связанную со временем ожидания и неизвестности. Общие черты порога в поэмах выявляются в переходе из одного пространства в другое.

Если в творчестве А. Твардовского порог указывает на разницу между людьми и несет функцию разделения, то у М. Баинова описывается место рождения и родина героя. Таким образом, во всех представленных примерах существует определенная художественная задача, которая решается с помощью указания на порог. Порог несет собой переживание лирического героя, принятие важных решений. С ним связаны приметы хакасского народа, которые несут определенные запреты, например «не здороваться через порог, не запинаться, не хлопать дверью, не открывать ее ногой, не сидеть и не стоять на пороге» [6, с. 53]. В поэмах М. Баинова данный локус представлен весьма ярко, и в его раскрытии показана большая роль порога в мировоззрении народа. Представленные примеры локусов окна и порога как бы трудно не было героям поэм, олицетворяют любовь, уважение, понимание и взаимоподдержку. Все эти образы «достигают высот символа, становятся организующими центрами, определяя широту и масштабность, социальную значимость поставленных в этих произведениях проблем» [7, с. 15]. Образ Дома характеризует доброе отношение среди людей, теплую обстановку, понимание и доброжелательность обитателей этого жилища. Этот образ олицетворяет благополучные времена для героев.

Кроме замкнутого художественного пространства ярко и полно представлено открытое художественное пространство. Данное пространство рассматривает большой отрезок пространства, который предстоит пройти герою. Для лирического произведения особенно характерна безграничность пространства. Представленный тип пространства охватывает названные поэмы, где ни лирический герой, ни читатель не замечают реальных границ, свободно перемещаясь в пространстве. Ее характеристика полно отражается лирическим героем, где бы он ни находился и место действия находится в постоянном изменении.

В поэмах подразумевают действительно существующие, не воображаемые поэтами местности. «Писатель отражает в создаваемом им произведении реальные пространственно-временные связи, выстраивая параллельно реальному ряду свой, перцептуальный, творит и новое – концептуальное пространство, которое становится формой осуществления авторской идеи» [8, с. 147]. Читатель догадывается, а иногда даже знает где «происходят действительные события в действительном географическом пространстве с реальными городами и селами» [9, с. 338]. Один из актуальных признаков художественного пространства – это географическое пространство, которое наблюдается в поэмах «За далью даль» А. Твардовского и «Путешествие во времени» М. Баинова.

Рассмотрим ряд открытого пространства у А. Твардовского: город – купе вагона – перрон – город. События поэм – это «главным образом перемещения в пространстве..., охватывающие огромные географические пространства... Жизнь – это проявление себя в пространстве» [10, с. 344]. Лирическим героем А. Твардовского пространство преодолевается на поезде, которое характеризуется быстрой сменой мест действия. Город подразумевает Москву: *Тот край, тот мир иной – до срока / Он не вступал еще в права. / И от Москвы, как ни далеко, / то все еще была Москва (с.336).*

Во время путешествия долгое время лирический герой проводит в купе вагона, где попутчики становятся друзьями: *Еще сквозь сон на верхней полке / Расслышал я под стук колес, / Как слово первое о Волге / Негромко кто-то произнес. / Встаю – вагон с рассвета в сборе, / Теснясь у каждого окна, / Уже толпится в коридоре, – / Уже вблизи была она (с.287).*

Остановившись на станциях, лирический герой выходит на перрон, где идет своя жизнь: *Я вышел в людный шум пер-*

ронный, / В минутный вторгнулся поток / Газетой запастись районной, / Весенней клюквы взять кулек (с.318).

Как бы долго не продолжалось путешествие, лирический герой возвращается к концу путешествия: *Конца пути мы вместе ждали, / Но прохладяться недосуг. / Итак, прощай. / До новой дали. / До скорой встречи, / Старый друг! (с.378).*

Таким образом, художественное пространство А. Твардовского для читателя достаточно узнаваемо и точно. Лирический герой вместе с читателем находится в непосредственном движении, которому характерна мимолетность. За окном пробегает березовая роща, бескрайняя степь, «стожок, подщипанный сенца» – все это приводит к мысли о родине поэта. Если у А. Твардовского – это путешествие на поезде, то у М. Баинова, скорее всего, это взгляд с птичьего полета, где происходит быстрая смена мест действия, как и в поэме А. Твардовского.

Проанализируем пространственную характеристику «Путешествия во времени» М. Баинова представленную следующим рядом: село – перрон – село – город.

Художественное пространство в поэме «Путешествие во времени» характеризуется местностями, встречающимися на пути лирическому герою, они представлены селом, где проходит детство и юность героя: *Бредет, / как вол неспешный, / Лето, / Подсолнух, / голову склоняя, / На травы сыплет желтым цветом... (с.32)* Ярко представлено село, где родился лирический герой, но оно нигде не называется в отличие от лирического героя А. Твардовского.

Описание проводов на войну мужчин на перроне, не заметно для читателя, происходит смена сюжетного ряда: *Но вот сильнее закричали / Старухи. / Пыль из-под колес / Взлетела. / И теперь отец мой / Дороге весь принадлежит, / Да страху в материнском сердце, / Да горизонту, / что закрыт / Угрюмой грозовой тучей, / Подобно штормовой волне... (с.29).*

После окончания учебы герой возвращается в родные места: *На енисейский берег снова / Вернулся полон новостей. / И вновь твержу привета слово: / – Живи и здравствуй, / Енисей! (с.41).* Пространство, представленное М. Баиновым, содержит испытания, которые пришлось пройти герою вне отчего дома, на чужбине: *Покой короткий и желанный / Под лязз колес, / Под шорох шин (с.36).*

Как бы ни было дорого родное село, лирический герой отправляется учиться в город Абакан. Стихи М. Баинова печатали с 1956г. в местной газете «Хызыл аал» и в альманахе «Ах тасхыл». После окончания школы поэт учится в Москве Литературном институте им. М. Горького: *Россия! / Клянюсь тебе я, / Твоим полям / и городам. / Цветы любви, / лицом светлея, / Кладу к березовым корням (с.38).*

Итак, отталкиваясь от конкретного жизненного факта, повествуется судьба лирического героя А. Твардовского и М. Баинова, тесно переплетенная с самой жизнью поэтов. Это время активных действий и событий, которыми богата жизнь лирического героя, время работы над собой, поиска места в жизни. Как правило, оно насыщено судьбоносными событиями. В художественном пространстве запечатлен образ страны, государства, а М. Баиновым создано пространство Хакасии, но есть и выход на страну. Поэты уделяют много внимания городу, но образ деревни преобладает на всем протяжении пути лирического героя и читателя.

Авторами интенсивно и динамично, незаметно ни для читателя, ни для лирического героя, меняется обстановка в жизни героя. В результате пространство может сжиматься, уменьшаться, увеличиваться, но на качество или идейное содержание поэм не влияет.

Таким образом, в статье проанализированы лишь немногие приемы выражения художественного пространства. Распространенными типами в поэмах являются замкнутое и открытое художественные пространства, которые даны в сопоставлении русской и хакасской поэм, весьма самобытно представленными А. Твардовским и М. Баиновым. Каждый тип

художественного пространства характеризуется различными локусами и образами, которые могут иметь общие черты в представлении народа, и носить строго индивидуальный характер. Анализируя закрытое художественное пространство, нами выделен образ Дома, локусы которого выполняют раз-

личную функцию при изображении поставленной задачи. Рассмотренные поэмы А. Твардовского «За далью даль» и М. Баинова «Путешествие во времени» раскрывают уникальную историю и культуру народа.

Bibliography

1. Bakhtin, M.M. Literary-critical essays / Comp. S. Bocharov and V. Kozhinov / M.M. Bakhtin. – M.: Hood. lit. ", 1986.
2. Cherneiko, L.O. Ways of representing space and time in a literary text / Philology. – 1994. – № 2.
3. Twardowski, A.T. Selected works. In 3t. T.2. Poems / Comp. and preparatory. Text M. Twardowski, annotated. A. Turkova. – M., "Hood. lit. ", 1990.
4. Bainov, M.R. Current River / M.R. Bainov. Poems. Trans. Khakas with Medvedev. – M., "Contemporary, 1976.
5. Russian literature of the twentieth century: schools, trends, methods of creative work / V.N. Alfonso, V.E. Vasiliev, A.A. Kobrin et al, Ed. SI Thymine. – St.: Izdatel'stvo «Logos»; M.: Vyssh. shk., 2002.
6. Anzhiganova, L.V. Traditional world of Khakassia. Experience in reconstruction / L.V. Anzhiganova. – Abakan: Department IzdAT. Worker Tee Khrpikov and ABM "Rosa", 1997.
7. Kireeva, L.R. Structural features of the modern Bashkir poem. SUMMARY ... Candidate of Philology-logical sciences. – Ufa, 2004.
8. Nikolina, N.A. Philological analysis of the text: text. allowance for students. Higher. Ped. Textbook. institutions / N.A. Nikolina. – 2 ed., Corr. and add. – Moscow: Publishing House Academia, 2007.
9. Likhachev, D.S. The Poetics of Old Russian literature / D.S. Likhachev. – Ed. Third, ext. – M.: Nauka, 1979.
10. Likhachev, D.S. The Poetics of Old Russian literature / D.S. Likhachev. – Ed. Third, ext. – M.: Nauka, 1979.

Article Submitted 14.12.10

УДК 809.1-321.6

И.Ю. Калганникова, соискатель МГПУ, г. Москва, E-mail: kalgannikova@yandex.ru

«МЕЖДУ ЖИЗНЬЮ И ЛИТЕРАТУРОЙ»: ОСОБЕННОСТИ ЖАНРОВОЙ ПОЭТИКИ РОМАНИЗОВАННОЙ БИОГРАФИИ «ЖУКОВСКИЙ» Б.К. ЗАЙЦЕВА

В центре внимания автора статьи – особенности жанровой поэтики беллетризованной биографии Б.К. Зайцева «Жуковский». Специфика жанрового мышления Зайцева-биографа обусловлена доминирующим в литературе неореализма процессом художественного синтеза. Им обусловлено появление в рамках романизованной биографии «Жуковский» композиционно-стилистических элементов жанров, входящих в состав так называемой малой документальной прозы. Так, включение художественных элементов дневника или эпистолярного жанра не только психологически нюансирует документальное повествование, но и способствует реализации основной сюжетной коллизии биографии, в центре которой – развитие «сердечной» темы, духовной драмы Жуковского.

Ключевые слова: дневник, эпистолярный жанр, историческая реконструкция, документализм, художественность, амбивалентность, исповедальность, биографическое время.

Единство жанрового мышления Зайцева-биографа складывалось под влиянием современных ему художественных процессов. Несомненно, доминантным среди них был процесс «художественного синтеза», в рамках которого беллетризованная биография «Жуковский» может быть рассмотрена как динамическая система, синтезирующая черты разных локальных жанров с близкой документальной основой.

В частности, в рамках биографии можно дифференцировать структурные элементы таких жанров малой документальной прозы, как дневник и письмо. Основанием для их взаимодействия становится мемуарное начало, историческая память, или, по словам А.М. Любоумдрова, «молитвенное памятование» [1, с. 84]. Необходимо признать, что Зайцев, используя художественные ресурсы перечисленных жанров, разрешает самые разные творческие задачи. Но ведущей, безусловно, является задача исторической реконструкции, поиска документальных свидетельств эпохи, воссоздание ее культурной атмосферы.

По выражению Л.Я. Гинзбург, дневник – «пограничный» [2], документальный жанр, занимающий срединное положение между жизнью и литературой. Он характеризуется установкой на подлинность, а также мерой и способом эстетической организации материала. В силу первой особенности дневник становится документом самопознания личности, ведущей его. Эстетическое начало, присутствуя в дневнике с большей или меньшей степенью осознанности, обнаруживается в ориентации на определенный тип культуры, то есть на тип эстетического сознания, на художественные нормы и каноны и даже на тип речевого этикета. Однако главным факто-

ром, формирующим эстетическое качество дневника, является тип личности, который складывается в сознании данной эпохи и уже входит в литературу.

Дневник начала XIX века, как отмечает А.И. Тургенев, – «зеркало души». Он отразил тот этап духовного развития общества, когда личность впервые начала «рассматривать» самое себя. «Обратить глаза на самого себя», «разобрать свой собственный характер», «истолковать самого себя» – типичные высказывания из дневника молодого В.А. Жуковского. «Знакомясь» с собой, личность с удивлением обнаруживает неоднозначность и противоречивость своего внутреннего мира. Эта противоречивость в дневнике Жуковского 1804 г. не без некоторой наивности будет выражена в форме воображаемого диалога между А и Б, где А – лицо исповедующееся, автор дневника, а Б – некий взгляд со стороны, лицо поучающее и наставляющее. Как справедливо заметил А.С. Янушкевич, «Традицию этой формы можно обнаружить в диалогах Цицерона, особенно в его «Гускуламских беседах», которыми Жуковский увлекался в это время. Цицероновский принцип проверки того или иного положения нравственной философии в восприятии слушателя получает у Жуковского свое конкретное преломление. Диалог А и Б – обнажение приема ежедневного самоконтроля [3, с. 34]. Это еще не то развитое рефлексивное сознание, которое отразится в дневниках 30-х гг. Но уже наметившаяся, постепенно усиливающаяся раздвоенность станет характерной чертой мироощущения людей первых десятилетий XIX века. «Точно во мне два человека: один – высокий, чистый, другой – мелочный, слабый», – признается Жуковский (2 декабря 1817 года) [4, с. 61]. Открытие

душевной раздвоенности по-разному отзовется в дневниках того времени.

Дневнику всегда было свойственно острое исповедальное начало. Для начала XIX века, периода формирования романтизма, исповедальное слово было своего рода «отчетом себе», который «для других не может быть интересен», поэтому допускались неполнота и зашифрованность дневниковой записи («и буду сам про себя знать, что я чувствовал и как я чувствовал»). Вот почему во времена Жуковского наличие у дневника адресата (условного или предполагаемого, возможного) было, скорее, литературным приемом, выражающим диалогичность исповедального слова, нежели сознательной установкой пишущего.

Подчеркнуто исповедальное начало роднит дневник и письма. У писем и дневников есть общее и в самом жанровом объекте: в отличие от биографии они «закрепляют еще не предпринятый процесс жизни с еще неизвестной развязкой» [2, с. 13]. Однако в отражении текучей внутренней жизни личности у дневника значительно больше возможностей в силу практического совпадения времени дневниковой записи с биографическим временем ведущего дневник. С.И. Ермоленко в работе «Лирика М.Ю. Лермонтова: жанровые процессы» справедливо отмечает, что, уподобляясь дневнику, письмо 30-х гг. XIX века разрастается в объеме, превосходя все обычные границы, свойственные образцам эпистолярного жанра [5, с. 64]. Примечательно, что письма не только пишутся в течение продолжительного времени, но и оформляются как дневниковые записи с характерной для них датировкой. Имеется в виду не обычное указание даты в начале или в конце письма, а датировка внутри его, отделяющая запись одного дня от записи другого. То есть письмо, преодолевая положенные ему жанровые границы в стремлении воспроизвести текучесть человеческого сознания, длящегося душевное состояние личности, начинает брать на себя функции дневника. В письмах и дневниках «внутренний» человек довольно часто вытесняет человека «внешнего».

Для писателя-биографа дневники первой трети XIX века – ценный материал для характеристики эстетического сознания, культурных запросов и потребностей, духовной атмосферы, в которой шло формирование художников того времени. Но дневники интересны и в собственно литературном смысле: находясь на стыке между жизнью и литературой, усваивая особенности художественного отражения жизни, дневники помогают понять некоторые важные тенденции литературного развития. Существует и обратная связь: не только дневник вбирает в себя опыт литературы, но и литература осваивает достижения документальных жанров, в частности дневника, и главным образом – его психологический опыт постижения и раскрытия «истории души человеческой».

В биографии «Жуковский» дневники и письма Жуковского выполняют несколько художественных задач. Во-первых, являются неотъемлемым элементом повествовательного целого, способствуют сюжетному и композиционному развитию. Для разрешения этой задачи мемуарные свидетельства «авторизуются», стилистически адаптируются (становятся частью авторского стиля), при этом разрушается условность исторического времени. Например: «Тяготения религиозные проявились у него (Жуковского – И.К.) уже в детстве, во времена смерти Бунина, поцелуев херувима на царских вратах... Далее – переживание смерти Андрея Тургенева. Душа расположена. «Счастье – в вере в бессмертие». Это для юноши Жуковского уже ясно, но самой веры, полной и настоящей, еще нет» [6, с. 207]; «Представлял себе, несколько сентиментально, с прекраснотушеством и нежностью, желаемую жизнь: для заработка трудиться, читать, заниматься садоводством, иметь верного друга или верную жену. «Спокойная, невинная жизнь». Занятия литературой. Любопытно еще в программе – и характерно для всего Жуковского: «удовольствие некоторых умеренных благодетелей»... Наконец, «счастье семьи, если она будет» [6, с. 208].

Часто отдельная лексика или фразеология из дневников или писем используются для «стилизации» повествования, расстановки характерологических акцентов. Например: «Осень проводит в Долбине, под Лихвином. Там дети Киреевской, там над бюро у него висит «милый ангел», а в «шифоньере» Машины волосы...» [6, с. 237]; «С юных лет он (Жуковский – И.К.) процвел в ней (Марии Протасовой – И.К.) обликом сверхземным... Лучшее в нем сияет, но все это и свое, домашнее, с детства любимое. Он для нее одновременно и Единственный, и «дурачок», «рожица» [6, с. 266]; «Светланы никогда больше он (Тургенев – И.К.) не увидел. Считал, что любить ее будет «до конца жизни», но, по-видимому, ошибся» [6, с. 270].

Зайцеву оказался близок заложенный в жанровой природе дневника, особенно дневника первой половины XIX в., принцип диалогизма, внутренняя амбивалентность автора дневника – «лирического героя». Он приводит выдержки из дневниковых записей для создания полемического фона в повествовании, для ситуации «исторического» диалога. Например: «В дневнике его (Жуковского – И.К.) 1805 г. записано: «Не имея своего семейства, в котором я бы что-нибудь значил, я видел вокруг себя людей мне коротко знакомых... но не видал родных, мне принадлежащих по праву; я привык отделять себя от всех, потому что никто не принимал во мне особого участия... Я не был оставлен, брошен, имел угол, но не был любим никем». «Не был любим никем» – это преувеличение» [6, с. 199]; «В том же роде и чувства Базиля чем дальше, тем больше. Вот он сам говорит – ему слово: «Что со мной происходит? Грусть, волнение в душе, какое-то неизвестное чувство, какое-то неясное желание! Можно ли быть влюбленным в ребенка? Но в душе моей сделалась перемена в рассуждении ее! Третий день грустен, уныл! Отчего? Оттого, что она уехала! Ребенок! Но я себе ее представляю в будущем, в то время, когда возвращусь из путешествия, в большем совершенстве». Вряд ли, записывая, угадывал, что будет для него этот «ребенок», с которым, когда вырастет она, мог бы быть счастлив...» [6, с. 210-211].

Остроту диалогу придает несовпадение во времени позиций автора и собственно героя биографии: позиция героя имманентна конкретному моменту конкретного исторического прошлого, она сиюминутна, авторской позиции, напротив, свойственен «надысторический» размах, обобщающая мифологическая сила.

В том случае, когда документально-биографический контекст начинает преобладать, дневники и письма привлекаются для создания эффекта исторической достоверности, объективации повествования. Тогда выдержки из дневников или писем употребляются с целью уточнения факта биографии или исторической ситуации: «Это февральское путешествие по полям и лесам России, тайные и глубокие переживания пред лицом Бога, все тогдашнее высокодуховное настроение его (Жуковского – И.К.) не могло пройти даром. «Я говорил Отцу, который скрывался за этим светлым небом: «Ты говорил мне счастье, Тебя достойное, и я клянусь сохранить его, как залог милости, и не унизиться, чтобы не потерять на него право» [6, с. 231]; «Она (Екатерина Афанасьевна Протасова – И.К.) отказала ему начисто (Жуковский сватался к Марии Протасовой – И.К.). Замечательна при том двойственность положения. Жуковский считает Екатерину Афанасьевну формалистской, законницей, не желающей уступить иоты, и сам находится на формальной почве. «Закон» не знает, что он сын Бунина, *поэтому* жениться можно – сам же он это знает («Я сын ее отца») (разрядка Б.К. Зайцева) [6, с. 233].

Иногда Зайцев без купюр и авторских ремарок привлекает документальный материал, который в этом случае используется с целью констатации исторического факта. В тексте привлеченный материал оформляется в виде прямой речи. Например: «Воейков записал: «18 1/1 14 г. встретил Орловской губернии в селе Муратове очень приятно в доме Катерины Афанасьевны Протасовой» [6, с. 229]; «Вот запись Маши (ноябрь) – не из веселых: «После ужина он (Воейков – И.К.) опять был пьян» [6,

с. 245]; «А Жуковский пишет в это время его (Императора – И.К.) жене: «Власть царей исходит от Бога» [6, с. 282] и т.д. Выдержки из писем используются для передачи речи от третьего лица: «О Светлане писал, что «от Светланы светлеет душа» [6, с. 268] или для художественной реконструкции диалога исторических лиц. Например, Зайцев воссоздает фрагменты легендарной переписки Жуковского с Пушкиным: «Ты имеешь не дарование, а гений» – писано двадцатипятилетнему «повесе». «Что за прелесть чертовская его небесная душа» – так повеса оцеливает учителя» [6, с. 294].

Как было сказано выше, жанр дневника изначально предполагал развитие «внутренней» сюжетной линии, «сердечной» темы. Для Зайцева, создателя биографии «Жуковский», необыкновенно актуально сюжетное триединство: «внешняя», собственно биографическая сторона повествования, лирический сюжет, развитие которого связано с «драмой сердца» и сюжет «внутренний», основанный на символическом представлении о судьбе человека как о поле действия Божественного Провидения.

Мемуарные отрывки (письма и дневники) вводят «внутренний» сюжет в основную сюжетную канву, композиционно обрамляет повествование. Например: «Вчера, подъезжая ко Мценску, я смотрел на рощу, которая растет близ дороги; погода была тихая, и роща была покрыта прекрасным сиянием заходящего солнца». Вот рамка горя. Оно принимает оттенок просветленно-мечтательный» [6, с. 235]. Жуковский после свадьбы Маши Протасовой делает запись в дневнике: «... Я не могу читать стихов своих... Они кажутся мне гробовыми памятниками самого меня; они говорят о той жизни, которой для меня нет». – Он вступал в некоторый душевный туман – или оцепенение» [6, с. 251]. Так вводится тема «основной сердечной неудачи» Жуковского.

В контексте развития «внутреннего сюжета» романа-биографии Жуковский сам становится лирическим героем романтической поэзии, экзистенциально выражающим «горную философию». Не случайно лучшим средством передачи пантеистических представлений Жуковского в биографии о нем становятся поэтически наполненные пейзажные зарисовки из дневников и писем. Например: «Когда озеро спокойно, видишь жидкую, тихо трепещущую бирюзу, кое-где фиолетовые полосы, а на самом отдалении яркий, светло-зеленый отлив...» Так может писать только имеющий любовный, памятно-точный взгляд – мир близок и прекрасен, надо все запомнить, ничего не упустить» [6, с.259]. В какие-то моменты

повествования Зайцев, проникаясь гармоническим строем пейзажных зарисовок Жуковского, стилистически начинает вторить поэту: «День ясный и теплый; солнце светит с прекрасного голубого неба; перед глазами моими расстилается лазоревая равнина Женевского озера; нет ни одной волны... – озеро дышит...». Тишина. Иной раз звук колокола, но мягкий и гармоничный. Где-нибудь по дороге идет пешеход, горы безмолвствуют, воздух благословенный стекает к бредущему Жуковскому – пусть будет дальний лай собаки, одинокий человеческий голос в горах – все равно, не нарушить им великой беззлагодности Природы» [6, с. 297-298].

Но, пожалуй, самым оригинальным примером обращения к дневникам является широко распространенный в романе прием гипотипозиса [7, с. 202] с включением самого процесса создания дневниковых записей. Например, «До нас дошли тетрадки, в 16-ю долю листа, в синей обложке: письма-дневники Жуковского и Маши – безмолвный, трогательно-нежный диалог. 21 июня передает он ей свой дневник за май. В нем ничего не записано, а письмо объясняет почему: слишком трудно было преодолеть мрак. «Пустота в сердце, неприязненность к жизни, чувство усталости – и вот все. Можно ли было об этом писать? Рука не могла взяться за перо. Словом, земная жизнь была смертью заживо». Но вот теперь, в Муратове, в конце июня, с ним происходит странное. Он пишет письмо Марии Николаевне Свечиной (тоже родственнице, но не стороннице брака). Начало письма мрачное, «и мысли и чувства были черные». Вдруг останавливается... «будто свет озарил мое сердце, и взгляд на жизнь совсем переменялся». В некоей восторженности он встает, не докончив письмо, идет в залу искать платка. Там встречает Машу...» [6, с. 234-235].

Подводя итоги, еще раз подчеркнем, что художественный потенциал романизированной биографии «Жуковский» Б.К. Зайцева раскрывается благодаря апелляции к творческим возможностям жанров малой документальной прозы. К их числу можно отнести, прежде всего, дневник и эпистолярный жанр. При этом дневник интересен как «документ» самопознания личности, а эпистолярный жанр связан с ее амбивалентной, динамической природой. Важно подчеркнуть, что в письмах и дневниках «внутренний» человек довольно часто вытесняет человека «внешнего». Эта тенденция совпадает с сюжетной концепцией Зайцева-биографа, преимущественно развивающего внутреннюю сюжетную линию, «сердечную» тему. В целом жанровой поэтике романизированной биографии «Жуковский» свойственны синтетические, полиморфные черты.

Bibliography

1. Lybomydrov, A.M. B.K. Zaitsev – an Orthodox writer // The study of life and creativity, B.K. Zaitseva: cb. Article: The First International Zaytsevskie reading Ed. Ed. A.P. Chernikov. – Kaluga: Grif, 1998.
2. Ginsburg, L.J. On Psychological Prose. – L.: Fiction, 1977.
3. Yanushkevich, A.S. Stages and problems of creative evolution V.A. Zhukovsky. – Tomsk: Izd-vo Tom. Press, 1985.
4. Zhukovsky, V.A. Blogs V.A. Zhukovsky / V.A. Zhukovsky, I.A. Bichkov. – St.: Type. E. Arngolda, 1901.
5. Ermolenko, S.I. Lyric M.Y. Lermontov: genre processes: a monograph. – Ekaterinburg: Izd-vo Ural. state. Ped. Press, 1996.
6. Zaitsev, B.K. Coll. cit.: 11 m – M.: Russian Book, 1999. – T. 5.
7. Moskvina, V.P. Expressive means of the modern Russian language. Tropes and figures. Glossary. – Rostov on Don: Feniks, 2007.

Article Submitted 17.12.10

УДК 801

Б.А. Акаш, асп. филол. факультета МГУ, г. Москва, E-mail: albadr15ru@yahoo.com

НЕКОТОРЫЕ КУЛЬТУРНЫЕ И ЯЗЫКОВЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА АРАБСКИМ УЧАЩИМСЯ

Изучая тот или иной язык, учащийся сталкивается с разными проблемами как языковыми, так и культурными. Языковой барьер легче преодолевается, нежели культурный. Данная статья посвящена такому важному вопросу, как взаимодействие языка и культуры в преподавании иностранного языка. В ней рассматриваются некоторые проблемы преподавания русского языка арабским учащимся.

Ключевые слова: картина мира, русский язык, арабский язык, метафора, система языка, языковая норма.

Неразрывная взаимосвязь языка и культуры стала объектом изучения еще с начала Нового времени. Ее анализировали Д. Вико, И. Гердер, В. фон Гумбольдт и другие ученые. В середине XX в. изучение данного отношения было в центре внимания многих ученых, как российских, так и зарубежных, в результате чего наметились некоторые подходы к изучению этого многоаспектного отношения. Первый подход, разработанный рядом российских культурологов, таких, как С.А. Артановский, Г.А. Бругян, Е.И. Кукушкина, основан на положении о том, что взаимосвязь языка и культуры сводится к движению в одну сторону. Это означает, что если язык отражает действительность, а культура есть естественный компонент этой действительности, то язык оказывается простым отражением культуры. В случае возникновения каких-либо изменений в действительности это отразится в культуре, а затем в языке. Во втором же подходе, созданном американскими лингвистами Э. Сепиром и Б. Уорфом, была разработана гипотеза лингвистической относительности. Суть этой гипотезы состоит, во-первых, в том, что люди воспринимают мир по-разному – через призму своего родного языка, а во-вторых, в том, что язык не только употребляется для воспроизведения мыслей, но и сам формирует эти мысли. Согласно этой точке зрения, реальный мир существует так, как он отражается в языке. Это значит, что люди, говорящие на разных языках, видят мир по-разному. «Гипотеза Сепира-Уорфа исходит из положения, что язык является основой той картины мира, которая складывается у каждого человека и приводит в порядок (гармонизирует) огромное количество предметов и явлений окружающего нас мира» [1, с. 66-67]. Авторы данной гипотезы считают, что реальный мир создается благодаря языковым особенностям данной культуры. В различных культурах предметы реальной действительности по-разному воспринимаются в зависимости от того, как тот или иной народ относится к данным предметам. Если некий референт представлен в языке несколькими обозначениями, то это свидетельствует о важности этого предмета в данной культуре, например, в арабском языке насчитывается свыше 300 слов, характеризующих *льва*. Интерференция родного языка и родной культуры может быть камнем преткновения для изучающего иностранный язык и будущего переводчика. При изучении иностранного языка и культуры у учащегося возникает совершенно новая языковая и культурная картина мира, отличающаяся от его родной картины мира. Под влиянием новой картины мира человек начинает по-другому видеть мир, у него возникает новое представление о некоторых предметах и явлениях реальности, отличающееся от его первичного представления о тех же самых предметах в родной картине мира. Это доказывает в очередной раз необходимость снабжать учащегося соответствующими навыками и формировать у него компетенции, помогающие ему освоиться с новой языковой и культурной картиной мира. «Человек, говорящий на двух языках, переходя от одного языка к другому, изменяет вместе с тем характер и направление течения своей мысли, а дальнейшее течение ее влияет лишь непосредственно. Это условие может быть сравнимо с тем, что делает стрелочник, переводящий поезд на другие рельсы...» [2, с. 260]. Например, русское слово *дом* означает место жительства, место работы, любое здание и учреждение, в то время как арабский эквивалент *منزل* обладает только первым значением, т.е. «место, где живет человек». Для передачи остальных значений русского *дом* в арабском языке употребляются другие слова. Это означает, что объем значений слова *дом* шире, нежели *منزل*. Кроме того, эти слова отличаются также тем, как носители арабского и русского языков представляют себе *дом* в первом значении. Для русских *дом* – это преимущественно квартира, состоящая из одной или нескольких комнат, для арабов же, населяющих, например, страны Аравийского полуострова, дом представляет собой строение в два или три этажа вместе с прилегающей к нему территорией. Когда арабский студент из вышеуказанных стран произносит

слово *дом*, в его сознании присутствует конкретное представление об этом объекте реальности. Однако это представление, имеющее своим источником первичную картину мира, отличается от понятий, стоящих за русским словом *дом*. Следует отметить, что в других арабских странах представление о доме как месте жительства совпадает с русским представлением.

Изучая тот или иной язык, студент более успешно и быстро осваивает язык, нежели культуру, к которой относится данный язык. Здесь встает вопрос: почему языковой барьер преодолевается легче, чем культурный? Вот, что пишет по этому поводу С.Н. Тер-Минасова «чем же барьер культур труднее, «хуже» барьера языков? В отличие от языкового, он невидим и не ощущаем. Столкновение с другими, чужими культурами всегда неожиданно. Родная культура воспринимается как данное, как дыхание, как единственная возможность видеть мир вокруг себя, жить по определенным, родным правилам, в соответствии с общепринятыми нормами, традициями, привычками. Осознание своей культуры как одной из многих, отдельной, особенной, приходит только при столкновении (знакомстве, взаимодействии) с иной культурой, особенно той, которая живет в *иных странах*, то есть иностранной» [3, с. 49]. Ошибки культурного характера воспринимаются более негативно, чем ошибки языковые. Это объясняется тем, что носители изучаемого языка терпимо воспринимают языковые ошибки иностранца. Некоторые даже могут исправить допущенную ошибку. А что касается культурных ошибок, то они непременно вызовут очень негативную реакцию, что может привести к скандалу. Причиной такого резкого отношения к культурным нарушениям является то, что представители изучаемого языка усматривают в такого рода нарушениях, во-первых, личное оскорбление, во-вторых, оскорбление всему обществу, к которому он относится, в-третьих, пренебрежение теми национально-культурными ценностями, некоторые из которых он считает священными. Несмотря на то, что подобные ошибки допускаются иностранцем ненамеренно, тем не менее представители той или иной культуры возмущаются несоблюдением культурного поведенческих стандартов. Для того чтобы не оказаться в таком неприятном, затруднительном положении, надо осмотреться вокруг, ознакомиться с другими мирами, культурами, воспринять и уважать другие национально-культурные ценности, избавиться от этноцентризма, т.е. избавиться от склонности оценивать все жизненные явления сквозь призму ценностей своей этнической группы, рассматриваемой в качестве эталона. Только это может послужить залогом успешной, полноценной и плодотворной культурной и, соответственно, языковой коммуникации.

Одним из первых и сугубо-культурных моментов, с которыми сталкивается приехавший в Россию арабский учащийся, является абсолютно новые для него формулы обращения, принятые в русской культуре. Согласно русскому речевому этикету, если человек знает имя и отчество своего собеседника, то к нему он обращается по имени и отчеству независимо от его социального статуса. Например, если журналист проводит интервью с президентом страны, то он будет задавать вопросы без обращения, а если будет обращаться, то по имени и отчеству. Такие формулы обращения, как *господин президент*, употребляются крайне редко. Если это спроецировать на образовательную сферу, то обращение студента к преподавателю в университете по имени и отчеству является вполне нормальным и не нарушает каких-либо правил речевого этикета, принятых в русской культуре. В арабской культурно-языковой традиции все выглядит иначе. Существуют разные формулы обращения в зависимости от социального статуса и возраста человека. При обращении к незнакомому человеку употребляются следующие формулы: *سيّد* – *господин или брат*. Если же обращение адресовано знакомому человеку, то используются различные формулы с учетом социального статуса и возраста. Например, обращаясь к преподавателю, сту-

дент должен сначала произнести слово *دكتور* – доктор, потом имя преподавателя. Любое отклонение от данной формулы обращения является признаком дурного тона. Ни один студент не обратится к преподавателю иначе. При сопоставлении этого случая с соответствующим случаем в российской образовательной сфере мы можем увидеть принципиальное расхождение: если обращение арабского студента к преподавателю только по имени и отчеству является недопустимым, то употребление слова *دكتور* – доктор в обращении к российскому преподавателю сделало бы его странным.

Составляющими языковой картины мира являются, как известно, культурные ценности, обычаи и традиции, а в некоторых случаях и религия. Картина мира, в свою очередь, отражается в языке, в результате чего образуются разные языковые понятия такие, как: функциональные стили языка, языковая иерархия: языковая система, языковая норма и речевая норма (узус) и др. Под системой языка понимается совокупность языковых единиц разного уровня, грамматических форм, а также моделей, по которым они сочетаются, образуя речь. Кроме того, В. А. Ицкович писал, что «система языка это не то, что реально существует в языке, а все то, что может быть в нем создано» [4, с. 11]. Что касается языковой нормы, то она представляет собой «своего рода фильтр, который либо пропускает, либо задерживает то, что произведено на базе языковой системы: пропускает то, что реально существует в языке и функционирует в речи, и «отфильтровывает» те продукты системы, которых реально в языке не существуют и в нормальной речи не употребляются» [5, с. 41]. Продемонстрируем соотношение системы и нормы на следующем примере: система русского языка позволяет образовать множественное число от слова *информация*, но норма русского языка этого не допускает, ибо в соответствии с нормой русского языка данное слово имеет только единственное число; соответствующая же ему в арабском языке лексическая единица *معلومات* имеет как единственное, так и множественное число, т.е. норма арабского языка позволяет в данном случае образовывать множественное число. А речевая норма определяется как языковые привычки носителей языка. Она менее категорична по сравнению с языковой нормой, например, если говорящий вместо того, чтобы сказать *у меня нет пятидесяти рублей*, сказал *у меня нет пятидесяти* (это нами уже зафиксировано), он таким образом нарушает нормы русского языка, то верная, с точки зрения языковой нормы, фраза *мы совершили посадку*, произнесенная пассажиром во время телефонного разговора со своей мамой, выглядела бы странной и вызвала бы удивление у сидящих рядом с этим пассажиром людей только потому, что она не уместна в данной ситуации. Другими словами, то, что противоречит норме языка, будет всегда неправильным, где бы оно ни звучало, а узус исходит из ситуации, в каждой ситуации употребляются характерные для нее средства языкового выражения. Приведем пример того, как одна и та же ситуация обозначается в арабском и русском языках разным в семантико-структурном плане выражениями, но одинаковыми по смыслу: *осторожно, стекло!* – *قابل للكسر* (бук. поддающееся поломке). Это, на наш взгляд, весьма важный момент, на который должен обращать внимание как учащийся, так и переводчик, так как успешность коммуникативного акта зависит в отдельных случаях именно от знания коммуникантом принятых в данной ситуации способов выражения. Использование, например, арабским учащимся в своей речи вышеуказанной фразы непременно вызовет у русского недопонимание, что отразится на качестве коммуникации. Именно этот момент является источником многочисленных ошибок, допускаемых иностранным учащимся. Находясь в стране изучаемого языка, учащийся часто общается с носителями языка, сталкиваясь с самыми разными ситуациями, что требует от него постоянного практического применения культурно-языковых знаний. Типичной является та ситуация, когда слова понятны, но непонятна суть сказанного. Во избежание часто

встречающихся проблем, возникающих из-за незнания учащимся соответствующих той или иной ситуации средств языкового выражения, считаем необходимым непрерывное знакомство учащихся со стандартными выражениями, принятыми языковым коллективом в различных ситуациях жизни. Особый акцент следует делать на тех сферах, где предполагается активное участие обучаемого. Исходя из собственных наблюдений, мы можем сказать, что, например, крайне сложной даже для учащихся среднего уровня, обладающих относительно хорошими языковыми компетенциями, оказывается та ситуация, в которой к ним обращаются с вопросом о том, как дойти до какого-либо места. Сказанное свидетельствует о том, что следует последовательно снабжать иностранных учащихся информацией о речевой традиции носителей языка.

Как уже было отмечено, картина мира имеет своим источником культурные ценности, традиции и религиозный компонент и находит свое отражение в языке – в его лексическом составе. Поскольку данные составляющие у народов мира разные, постольку различные и заложенные в лексических единицах значения. «Гумбольдт не отрицает того, что некоторое число различных слов можно «привести к общему знаменателю», но в подавляющем большинстве случаев это невозможно: индивидуальность разных языков проявляется во всем – от алфавита до представлений о мире; огромное число понятий и грамматических особенностей одного языка зачастую не может быть сохранено при переводе на другой язык без их преобразования» [6]. Действительно, не существует таких языков, где значения лексических единиц полностью совпадали бы. Выделяются следующие типы семантических соответствий между лексическими единицами каких-либо двух языков: 1) полное соответствие; 2) частичное соответствие; 3) полное отсутствие соответствия. Первую группу составляют однозначные слова. По сравнению с другими лексическими единицами, составляющими словарный состав того или иного языка, число данного типа слов невелико. Сюда относятся: 1) имена собственные и географические названия; 2) научные и технические термины. Вторым типом семантических соответствий является частичное соответствие, чем характеризуется большинство лексических единиц. О частичном соответствии принято говорить тогда, когда в силу многозначности объем значений слова в том или ином языке оказывается шире, нежели у соответствующего слова в другом языке. Например, арабскому глаголу *ذهب* соответствуют два русских глагола: *идти* и *ходить*. Это значит, что в одном случае он соотносится с глаголом *идти*, а в другом с глаголом *ходить*. И так предложение *ذهب الطالب الى الجامعة* переводится на русский с использованием глагола *идти*: *студент пошел в университет*. Тот же самый глагол может быть употреблен в другом предложении *هل ذهبت الى الجامعة؟ نعم، ذهبت*. Данное предложение переводится в русское предложение, которое содержит глагол *ходить*: *ходил ли ты сегодня в университет? Да, ходил*.

Третий тип составляют так называемая безэквивалентная лексика, связанная преимущественно с реалиями, т.е. предметами и понятиями действительности, характерными для того или иного языкового коллектива и отсутствующими у представителей других культур. Если рассмотреть данный тип лексики с точки зрения перевода, то подобные слова передаются на другие языки как правило следующими способами: 1) транслитерацией и транскрипцией; 2) калькированием; 3) описательным переводом; 4) приближенным переводом; 5) трансформационным переводом. Примером безэквивалентной лексики, вошедшей в арабский язык является термин *перестройка*. Примечательно, что данное слово было передано на арабский язык двумя способами: транслитерацией и калькированием. То есть в одних текстах можно увидеть такой вариант *بيريسرويكا*, а в других *اعادة البناء*. Данное слово до той степени закрепилось в арабском языке, что во многих случаях нет необходимости сопровождать его комментарием, раскры-

вающим смысл, т.е. оно уже предполагается известным большинству арабской аудитории.

Следует, однако, обратить внимание на то, что картина мира находит свое отражение не только в лексическом составе того или иного языка. Это понятие гораздо более широкое, оно распространяется на грамматический строй языка, синтаксическое строение предложения, порядок слов, фразеологические обороты, метафорические выражения и многое другое. Следовательно расхождения, проявляющиеся в лексическом составе, мы можем увидеть и в вышеуказанных аспектах. Проиллюстрируем эти различия на примере порядков слов и метафор. В русском языке в нейтральной речи слово, которое несет на себе коммуникативную нагрузку, является центром сообщения и помещается в конце предложения. В арабском же языке слово, содержащую центральную информацию, говорящий ставит в начале сообщения «слово, находящееся в начале высказывания пользуется абсолютной значимостью, представляет собой тот важнейший смысловой компонент, что говорящий хотел подчеркнуть. Расположение слов зависит от важности той роли, которую слово выполняет в предложении — первое важнее второго, второе важнее третьего и т. д.» [7]. Приведем еще пример, касающийся другого аспекта порядка слов, а именно — порядка следования членов предложения. Согласованное определение в русском языке располагается обычно перед определяемым словом, в то время как в арабском языке оно ставится после определяемого слова.

Что же касается метафоры, то она является той сферой языка, где наиболее ярко выражены представления той или иной нации о действительности. В метафорических выражениях воплощается отношение языкового коллектива к разным предметам жизни «метафору нередко образно представляют как зеркало, в котором вне зависимости от чьих-либо симпатий и антипатий отражается национальное сознание» [8, с. 123]. Метафора, как ее определяют Д.Ж. Лакофф и М. Джонсон, — «это прежде всего способ постижения одной вещи в терминах другой, и таким образом ее основная функция заключается в обеспечении понимания» [9, с. 62]. Суть метафорического мышления заключается в том, что с его помощью человек познает мир, осмысливает новые явления жизни, которые порой оказываются смутными, применяя аналоговые возможности. Это означает, что в мыслительной деятельности человек оперирует не только рациональным мышлением, но и метафорическим, от чего, во многих случаях, зависит понимание сущности того или иного явления. Одной из главных предметных основ метафоры в арабской культуре является концепт «время». Он находит свое отражение во многих метафорических выражениях, поговорках, пословицах. Например, в арабском языке есть такое словосочетание *قتل الوقت* — *бук. убить время*, которое употребляется тогда, когда человек тратит время впустую. В данном выражении время представ-

лено как одушевленное существо, которого можно убить. В других словосочетаниях таких, как *انصرم الوقت* — *бук. порвалось время*, время приобретает другой образ: здесь оно уподобляется тому предмету, которое может рваться, например, веревка. Данное выражение соответствует русскому *время истекло*. Концепт «время» является также частотным компонентом многих пословиц и поговорок: *الوقت كالسيف ان لم تقطعه قطعك* (*бук. время подобно мечу; если ты его не рубишь, то оно тебя рубит.*) В этой пословице время метафорически уподобляется такому опасному оружию, как мечу, для обозначения значимости времени и в то же время подчеркиваются те последствия, которые могут возникнуть, если человек не бережет времени. В этой пословице заложен призыв к благоразумному пользованию временем, бережности в обращении с ним, ибо время вернуть назад невозможно.

Последний и весьма важный момент, который мы хотим осветить, касается русского вида. В силу разнообразия функций и специфики вида в русском языке данная тема является одной из сложнейших, с которыми сталкиваются арабские учащиеся. Понятия вида, как такового, не существует в арабском языке, что является камнем преткновения для восприятия этого нового для арабского учащегося лингвистического явления. Попробуем частично решить данную проблему на материале конкретно-процессного и общефактического значений глагола НСВ прошедшего времени. Нам представляется, что для передачи или объяснения конкретно-процессного значения следует употреблять следующую конструкцию: *быть в прошедшем времени + глагол: Что вы там делали? — Репетировали спектакль — كنا نجري (تصنعون) هناك؟* *كان يقرض الشعر فيما سبق*. Данная конструкция может быть использована также относительно общефактического значения, а именно — когда речь идет о разобращенности действия и его результата с моментом речи: *Раньше он писал стихи — كان يقرض الشعر فيما سبق*. Когда общефактическое значение употребляется с целью констатировать факт, то значение передается с помощью следующей конструкции: *глагол, выполняющий функцию наречия уже + глагол: вам знакома эта книга? — да, я читал ее — هل تعرف هذا الكتاب؟ نعم، سبق وان قرأته*.

Итак, становятся очевидными важность учета того факта, что предметы действительности в большей степени у разных народов совпадают, но отношения к этим предметам оказываются разными. Определяющую роль играет здесь расхождение в картинах мира, проявляющееся во многих аспектах: от алфавита до представлений о мире, необходимость рассмотрения межъязыковых и социокультурных соответствий при преподавании иностранного языка. Успех межъязыкового и межкультурного общения во многом зависит от того, обладает ли коммуникант или переводчик, наряду с языковой компетенцией, лингвокультурологической компетенцией, оказывающей большое влияние на результат коммуникации.

Bibliography

1. Sadokhin, A.P. Intercultural communication. — Moscow: Alfa-M, Infra-M, 2009.
2. Potebnya, A.A. Aesthetics and poetics. — Moscow: Art. 1976.
3. Ter-Minasova, S.G. War and Peace, languages and cultures. — M.: Word / Slovo. 2008.
4. Itskovich, V.A. language norms. — M., 1968.
5. Latyshev, L.K. Technology transfer. — Moscow: The Academy. 2008.
6. Bogatyrev, I. What is a picture of the world // Journal of the Russian language and literature for students. " - 2009. — № 8.
7. Abuhaka, A. Rhetoric and literary analysis. — Beirut, 1988.
8. Chudinov, A.P. Political Linguistics. — M.: Flint: Science. 2008.
9. Lakoff, George., Johnson M. Metaphors we live by // J.. Lakoff, M. Johnson. — Moscow: Publishing LKI, 2008.

Article Submitted 17.12.10

УДК 801.52.

С.А. Алиева, доц. каф. русского языка ДГУ, г. Махачкала, Республика Дагестан, Т: 8(872-2) 67-17-58

ПРАГМАСЕМАНТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ОНОМАТОПОВ В РАЗНОСИСТЕМНЫХ ЯЗЫКАХ

Статья посвящена исследованию метафорического значения ониматопов. Автор использует языки различных типологий (русский, английский, кумыкский), чтобы доказать, что универсальный характер ониматопов проявляется при анализе как прямых значений, так и переносных.

Ключевые слова: звукоподражание, метафоризация, прагматика, сема, семантическая структура.

В исследованиях последних десятилетий наметилась общая тенденция рассматривать язык как с точки зрения его отражательной способности, так и в связи с его функционированием [1]. Это предопределило становление лингвистической прагматики. Одним из основных ее вопросов является исследование эмоционально-оценочного содержания языковых единиц.

В плане семантического ониматопы (к ним мы относим как сами звукоподражания, так и слова, морфологически оформленные – глаголы и существительные) объединены в лексико-семантическое поле на основе наличия у них общей, идентифицирующей семы. Такой семой является сема звучания. В свою очередь, смысловая структура каждого слова семантического поля звучания представляет собой системное образование, в котором выделяются ядерная и периферийная зоны. Ядерная зона включает семы субъектную и звучания. Периферийную зону составят семы конкретного звучания, интенсивности, способа звучания, эмоциональности и характера издаваемого звука. Однако четких границ между ядерными и периферийными семами нет, они подвижны, потому что не остается неизменной сама семантическая структура звукоподражательных слов.

При употреблении звукоподражательного слова в переносном значении можно заметить изменения, происходящие в семантической структуре. Например: *Невысокое мнение о князе Василье перешло в душе князя Николая Андреевича в чувство недоброжелательного презрения. Он постоянно фыркал, говоря про него* (Л.Толстой. Война и мир).

Таким образом, видим, что в глаголе «фыркать» возникло коннотативное значение: сердиться, брюзжать, выражать недовольство. Это значение передает оценку речи субъекта, его эмоционально-психического состояния.

Звукоподражание подразумевает подражание различным звукам, издаваемым одушевленными существами и неодушевленными предметами. В данной статье ониматопея будет ограничена речевой имитацией звуков, издаваемых разными живыми существами. Ониматопы будут рассмотрены в пределах трех групп: «Человек», «Птицы», «Животные». При рассмотрении групп «Птицы» и «Животные» следует разграничить прагматическое значение, которое появляется у звукоподражательных слов как внутри группы: птица → птица, животное → животное, так и между группами: животное → птица, животное → человек, человек → животное.

По мнению Г.Н. Складневской, метафорические переносы в языке подчинены достаточно жесткой закономерности. Тип регулярного метафорического переноса животное → человек играет в языке роль одного из самых экспрессивных средств [2, с. 18].

Отмеченные нами другие метафорические переносы относятся к нерегулярным, однако встречаются в художественной литературе, и поэтому будут также подвергнуты анализу. Например: *Тут и кусочки соловьиных трелей, и резкое мяуканье иволги, и сладкий голосок малиновки, и музыкальное лепетание пеночки, и тонкий свист синички* (Куприн. Скворцы).

Мяуканье иволги — метафора, скрытое сравнение, которое можно легко вербально выразить: *мяукает, как кошка*.

Если птицы издадут звуки, свойственные животным, то прагматика в этом случае не будет выражена. В тех словах, где обозначение связано только с восприятием звуков, произносимых животными, прагматика отсутствует.



Но в сочетании «кошка воет» звукоподражательное слово «воет» несет в себе прагматику оценочного состояния животного и восприятие этого состояния со стороны говорящего.

Кот смотрел на нас сверху дикими глазами и грозно выл (Паустовский. Кот-ворюга).

Выйти. 1. Издавать вой (о волках и собаках). 2. Громко протяжно плакать, вопить.

В семантической структуре глагола «выйти» отсутствует сема конкретного звучания (о кошке). Поэтому здесь явно выражена отрицательная прагматика.

В качестве объекта сравнения писателями и поэтами используются самые разнообразные предметы и явления окружающей действительности. Слова, их обозначающие, обязательно содержат семантические признаки, которые согласуются со смыслом глагола, подвергнутого метафоризации, и усиливают его образный смысл.

Возникают некоторые особенности в результате сочетаемости глагола-метафоры со словами, используемыми как объект сравнения. Так, глаголы физиологического состояния, конкретного действия, как правило, сочетаются со словами, обозначающими животных мир.

Огромное количество звуков издают медведи. Они мяукают, скулят, пыхтят, режут, рывкают, мычат, воют, мурлычут, урчат, рычат, фыркают, визжат. Об этом говорят примеры из художественных произведений. Однако в сознании рядового носителя языка медведь как крупное хищное животное должен издавать резкие, отрывистые звуки: рев, рывканье, рычание, например: *Медведица взревела и бросилась на быка* (Сетон-Томпсон. Жизнь серого медведя). *Обозлился мишка, вскинулся на дыбки, рывкнул на мать* (Сладков. Неслук).

Перенос «Человек → Животное» встречается достаточно редко: *Жеребенок ржал все реже, глуше и тоньше был короткий режущий крик. И крик этот до холодного ужаса был похож на крик ребенка* (Шолохов. Жеребенок).

Выше было отмечено, что в семной структуре звукоподражательных слов происходят определенные изменения при употреблении слова в переносном значении.

Изменение функциональных условий реализации субъектной семы может привести к изменению значения, а именно к его метафоризации. Это связано с изменением типа субъекта в структуре предложения. Сравним, например: 1. *Обломов слушает внимательно, как кудахтает наседка, как пицат цыплята* (Гончаров. Обломов). 2. *Возле нее металась и кудахтала мать, а Игнатенок, весь красный, смущенно улыбаясь, тянул девку за подол* (Шолохов. Поднятая целина).

В первом примере, где S — птица, слово «кудахтает» реализует свое основное значение — «издает кудахтанье» (о курице, иногда о других птицах). Во втором примере S — человек. Это приводит к метафоризации значения глагола «кудахтала», в котором основной семой является «говорить», производя слово, а сема «звук, издаваемый курицей», отходит на второй план, выступая как фоновая сема «характер говорения». В результате глагол «кудахтать» переходит из лексико-семантической группы звукоподражательных глаголов в лексико-семантическую группу глаголов речи, говорения. Нечленораздельные звуки, издаваемые животными, становятся членораздельными звуками, произносимыми человеком.

Значение говорения у звукоподражательных глаголов развивается очень активно, но не всегда находит отражение в толковых словарях. Так, «Словарь современного русского литературного языка» не отмечает значение говорения у глаголов «кукарекать», «мяукать», «грубить».

— *Слуга покорный, — трубил Амвросий, — представляю себе твою жену, пытающуюся соорудить в общей кухне дома порционные судачки а ля натюрель* (Булгаков. Мастер и Маргарита).

Трубить — производить сильные, низкие звуки, похожие на звук трубы. Однако в конкретном примере глагол «грубить» употреблен в значении: «говорить быстро и громко, гудеть».

При формировании значения говорения на базе значения звучания, издаваемого животными, птицами, насекомыми, в основе сравнения лежит прежде всего характер издаваемого животным и человеком звука, а также непосредственно сами субъекты действия — человек и животное. Однако сравнение происходит опосредованно через наши отношения. Человек может относиться к животным по-разному: положительно или отрицательно. Такое отношение влияет на то, что лексема звучания, употребленная в значении говорения, имеет различные коннотативные наслоения: **рыкать** — *перен.* говорить грубо и отрывисто. По субъекту действия основного значения (в нашем примере это может быть любое хищное животное) определяется характер эмоционального состояния в переносном значении.

Все звукоподражательные глаголы при переносном употреблении приобретают новую сему, отсутствующую в основном значении, причем эта сема основная, так как звукоподражательный глагол переходит в другую лексико-семантическую группу.

Ядерная сема звучания есть у данных глаголов не только в основном, но и переносном значении. Различаются же они лишь дифференциальной семой субъект действия. У звукоподражательных глаголов в качестве субъекта выступает предмет природы (животное, птица, насекомое), а у глаголов говорения — только одушевленный субъект — лицо.

В переносном значении утрачивается связь между содержанием звучания и фонетическим составом корня глагола, которая еще существует в основном значении. Лексема в переносном значении приобретает те качества, в том числе и валентностные свойства, которые присущи глаголам этой группы в основных значениях [3, с. 64].

1) У глаголов «каркать», «квакать», «клохтаться», «кудахтаться», «хрюкать», «чирикать», «шипеть», «щебетать» метафорический перенос происходит по следующей модели: от обозначения действия какого-либо животного или птицы к оценочному названию действия человека, содержащего ту или иную качественную характеристику. Ср.: **брехать** — 1) лаять, 2) врать.

Брехан он что-то такое, да я признаться не поняла (Куприн. Олеся).

2) У глаголов «мычать», «ржать», «гоготать», «фыркать» метафорический перенос происходит по другой модели: от обозначения звуков, издаваемых животными, к названию отрицательных звуко-речевых действий людей.

Элен все более и более возвышала голос и одушевлялась... — Гм... гм..., — мычал Пьер, — морщась, не глядя на нее и не шевелясь ни одним членом (Л. Толстой. Война и мир).

Перенос значения в звукоподражательных глаголах происходит по-разному:

1) в значении метафоры могут актуализироваться дифференциальные и потенциальные (ассоциативные) семы значения. Автор стремится охарактеризовать речь человека путем сравнения и уподобления, поэтому потенциальные семы будут функционально доминировать. Рассмотрим глаголы «реветь», «фыркать», «рычать», «рвякаться». Употребленные в переносном значении, они характеризуют речь громкую, резкую, грубую, злобную, раздраженную. Громко, резко — дифференциальные семы (интенсивности звучания); грубо, злобно, раздраженно — потенциальные семы (эмоциональности звучания).

2) метафорический перенос может основываться только на ассоциативном сходстве, при этом потенциальные семы не входят в структуру значения слова, а имплицитуются: «фыркать» — говорить сердито, недовольно, раздраженно; «ворковать» — говорить мягко, нежно; «лаять» — грубо, ожесточенно; «мычать» — говорить невнятно, неотчетливо [4, с. 137-138].

Глаголы, передающие звуки, которые издают животные или птицы, часто характеризуют контрастные признаки речи. Словари в таких случаях фиксируют речь ироническую, шутивную, отрицательную, грубую, невнятную, раздражительную.

Парень громко хрюкает (М. Горький. Женщина).

Метафора может создаваться при помощи синтеза средств. Речь идет об осложненной метафоре, в которой, с одной стороны, субъект действия указывает на основное значение глагола, а с другой — имеется сходство производимого впечатления. Докажем справедливость вышеизложенного на примере.

Ты кроток, честен, Илья; ты нежен... голубь; ты прячешь голову под крыло — и ничего не хочешь больше; ты готов всю жизнь проворковать под кровлей ... да я не такая: мне мало этого, мне нужно чего-то еще, а чего — не знаю! (Гончаров. Обломов).

В произведениях художественной литературы встречаются такие случаи употребления звукоподражательных глаголов, когда субъект действия представляет из себя имя существительное в творительном падеже. *Неправда, она [Анастасия] куковала кукушкой, а петухом не пела!* (М. Загоскин. Юрий Милославский, или Русские в 1612 году).

В переносном значении «куковать» — терпеть лишения, бедствовать. Здесь мы имеем дело не с метафорой, а с метаморфозой. *Вдруг, вижу, озверело лицо, Заторский побагровел весь, вскочил да как заревет быком, — куда твой барабан* (Б. Житков. Джарылгач).

Кроме того, иногда рядом с метафорическим глаголом употребляются слова, характерные для животного, а не для человека, этим писатели усиливают внешнее сходство. *Так бы вот встал на четвереньки, и зарычал бы, и залаял бы, и головой бы замотал* (Шукшин. Билетик на второй сеанс).

Универсальный характер звукоподражательных слов и их национальные особенности могут быть выявлены лишь при сопоставлении. Мы достаточно подробно рассмотрели прагматические особенности ономастопов в русском языке. Обратимся к языкам других языковых систем, в частности, английскому и кумыкскому.

Г.С. Хромых отмечает следующую закономерность: «Между любыми двумя аналогичными лексико-семантическими группами русского и английского языков в образовании переносных значений больше сходства, чем между различными лексико-семантическими группами в одном языке [5, с. 18].

Рус. **лаять** — 1) издавать лай, т. е. звуки, произносимые собакой и некоторыми другими животными; 2) перен., кого, что. Бранить, ругать.

В англ. лаять — bark; (о гончих bay) -ся, груб. = браниться.

His bark is worth than his bite. «Он больше бранится, чем сердится».

В толковом словаре современного английского языка прямое значение этого слова аналогично русскому: крик, издаваемый собаками и лисицами; *перен.* сказать резким, командным голосом: *The officer barked out his orders. Come here!* «Офицер рявкнул (приказал) своим подчиненным: «Идите сюда!».

Когнитивная метафорическая модель звучания получает реализацию на всех уровнях языковой деятельности, она может быть воплощена в любых образных средствах языка. К таким образным средствам относятся фразеологизмы и паремии. *Barking dogs seldom bite.* «Не бойся собаки брехливой, а бойся молчаливой» (букв. «Лающие собаки редко кусают»). *«Drink up! Drink up!» he cried like an angry lion, to astonished salesman.* — «Да пейте же! Пейте до дна! — словно разъяренный лев, рычал он на пораженных торгашей» (Snow. Time of Hope).

Чтобы передать рычание, автор использует сравнительный оборот: словно разъяренный лев, хотя глагол «то сгу» означает прежде всего «кричать». Аналогично в русском языке: — *Бухар, грабют!* — разозлившись окончательно, взревел и хозяин, выпучив по-бычьему окровавившиеся глаза (М. Алексеев. Драчуны).

В данном примере «рев» человека уподобляется звериному, так как сравнение осуществляется не только по звучанию, но и по внешнему облику человека и животного. По отношению к человеку глагол «фреветь» содержит в себе скрытую коннотацию со значением «плохо». При употреблении звукоподражательных слов в переносном значении большинство из них приобретает отрицательный эмоционально-оценочный компонент. Тем не менее, возможна и мелиоративная оценка: *Он опустился на стул, все не меняя направления взгляда, взял перо и, мурлыча себе под нос, изредка взмахивая волосами, перечеркивая, марая, принялся выводить строку за строкою* (Тургенев. Невы).

Перен. **Мурлыкать** — тихонько напевать.

Missis Black purred with delight on receiving the invitation to dine with the duchess. «Миссис Блек промурлыкала с наслаждением на получение приглашения пообедать с герцогиней».

She purred her approval of the suggestion. «Она промурлыкала свое одобрение».

В английском языке «риг» (перен.) — выражать удовлетворение. В обоих языках глагол выражает умиротворенное состояние человека. Скрытая метафора со словом «кошка», которая находится в таком же состоянии.

«Со звучанием певчих птиц (не хищных) и звучанием кошки связано представление о покое, мирном течении жизни [6, с. 15].

Мать тотчас же одергивала ее (сестру):

— *А ты-то что скулишь, бесстыдница: не вздыхай тяжело — не отдадим далеко* (М. Алексеев. Драчуны).

Скулить — перен. Докучать жалобами, ныть, плакаться на что-нибудь (разг. неодобр.). В самом толковании слова выражена прагматика со значением «плохо». Русско-английский словарь предоставляет нам большее количество английских слов, соответствующих русским глаголам «скулить, визжать», причем в некоторых случаях это понятие может выражать один глагол, например, *whine* — скулить, визжать, хныкать, плакаться.

If that child doesn't stop whining, I'll clobber it. «Если ребенок не перестанет скулить (хныкать), я изобью его!».

Кроме того: *The boy squalls as soon as he sees the dentist.* «Мальчик завизжал вскоре, как увидел зубного врача».

Screech тоже обозначает визг, но также и рев, скрип, вопль. Например, о реактивном самолете нельзя сказать, что он визжит, аналогично о тормозах автомобиля, которые скрипят.

Jet planes screeching over the house-tops. «Реактивный самолет ревет сверху над домом».

The brakes screeched as the car stopped. «Тормоза закричали, когда машина остановилась».

He squeal like a pig. «Он визжит, как свинья». В данном случае использован сравнительный оборот. В английском языке существует и идиома *Squeal like a stuck pig* «Визжать как свинья недорезанная». Идиомы, в которых звукотип ономотапа резонирует аллитерирующие или ассоциирующие звуки в соседних словах, обладают в английском языке особой выразительностью [7]. Это наглядно демонстрирует приведенный пример, где ономотоп *squeal* аллитерирует со словом *stuck*.

И наконец, *whimper* — хныкать; *wail* — вопить, выть, причитать, стонать, оплакивать.

В кумыкском языке звукоподражательные слова также способны употребляться в переносном значении, но происходит это реже, чем в русском и английском, и имеет свои особенности. Докажем справедливость этого на конкретных примерах.

Къатынгиши къычырды, къақыллады, ялкъларындан гъзъяшлар акъды. «Женщина закричала, закудахтала, слезы хлынули у нее по морщинам щек» (А.Н. Толстой. Черная Пятница).

В прямом значении *курица закудахтала* «тавуку къақыллады». В данном случае в обоих языках используется один и тот же глагол.

Но часто, чтобы показать, что звуки, издаваемые животными, производит человек, в кумыкском языке в предложение вводится дополнительное слово, которое обозначает конкретный вид животного.

Парень громко хрюкает. «Улан донгуз йимик хоруллады» (букв. «Парень хрюкает, как свинья»). *Хорулламакъ* «храпеть, хрюкать». В кумыкском языке данный глагол соответствует двум русским глаголам, поэтому для передачи актуального смысла высказывания в предложение вводится сравнительный оборот *донгуз йимик* «как свинья».

Арто! Ар-то-шень-ка! — жалобно завыл старик (Куприн. Белый пудель). «Арто! Ар-то-шень-ка! — деп, къарт языкъ улуп йиберди».

В русско-кумыкском словаре **выть** — улумахъ. Но в предложении: *Мальчишки завыли от восторга, зашлепали по воде руками* (Паустовский). «Сююнмеклигинден яшлар къычырдылар, сувгъа къоллары булан урдулар». Здесь уже используется другой глагол с общим значением — «закричали от радости», потому что вой в кумыкском языке ассоциируется именно с жалобными, протяжными звуками и имеет в семной структуре значения отрицательный эмоционально-оценочный компонент, кроме того, этот компонент может быть выявлен и благодаря сочетанию глагола с наречием «жалобно».

Во втором примере эмоциональный компонент также присутствует, но в этом случае он — положительный, потому что это «вой от радости». Кумыкский язык не закрепляет за данным глаголом такого значения, поэтому использован глагол с более общим значением. В русском языке глагол «выть» употребляется по отношению к живым существам и неживым предметам. Если в кумыкском языке нет специального слова для выражения прямого значения некоторых звукоподражательных глаголов русского языка, то соответственно и в переносном значении его не будет.

Сема радостно замычал (Паустовский. Колхида). «Сема сююнмеклигинден къычырып йиберди». Букв. «радостно закричал». Вновь употреблен глагол с общим значением.

— *Назад! — рявкнул капитан* (Б.Житков. Механик Салерно). «Артгъа! — деп акъырды капитан».

Акъырды «закричал, заревел, зарычал».

Андрей издал короткое ржание (Ю.Олеша. Зависть). «Андрей астаракъ ат кишнейгенде йимик авазлар эте эди».

Хотя в кумыкском языке существует конкретный глагол *кишнемек* «ржать» (именно производное от него существительное употреблено в этом предложении), тем не менее ис-

пользуется и сравнение с лошастью, чтобы еще раз подчеркнуть особенность данного звука.

Сопоставление прагматической характеристики ониматопов в русском, английском и кумыкском выявило как совпадения, так и различия.

Совпадений обнаружено больше в русском и английском языках. Переносные значения у ониматопов в обоих языках развиваются на основе прямых, и происходит это за счет усиления определенных сем, прежде всего интенсивности звучания и характера издаваемого звука, и ослаблением других сем прямого значения. Семантическое содержание слов-эквивалентов в разных языках совпадает не во всем объеме.

Поэтому при передаче актуального смысла высказывания некоторые семы необходимо эксплицировать отдельно: дополнительными словами, словосочетаниями, описательными оборотами.

В кумыкском языке метафоризация ониматопов встречается реже, чем в русском и английском языках, что объясняется большим количеством слов, прежде всего глаголов конкретного звучания в русском и английском языках и соответствием последним глаголов общего значения кумыкского языка.

Таким образом, универсальность ониматопов может быть выявлена не только при анализе прямых значений, но и переносных.

Bibliography

1. Zuyevskaya, V.A. Go to the pragmatics of interrogative: Theoretical and applied aspects of the study of languages of the North Caucasus and other regions of the world. Symposium VIII. Part II. Proceedings of IV International Congress on "Peace in the Northern Caucasus through languages, education, culture," September 21-24, 2004. – Pyatigorsk: PGLU, 2004.
2. Sklyarevskaya, G.N. Linguistic metaphor as object of lexicology and lexicography: dis. ... Dr. Sc. Science. – L., 1989.
3. Tretyakov, V.P. Onomatopoeic verbs in Russian: dis. ... Candidate. Sc. Science. – Moscow, 1985.
4. Voznyanova, N.V. Semantic structure and text features of verbs of speech: dis. ... Candidate. Sc. Science. – M., 1991.
5. Khromih, G.S. Figurative meaning in lexical microsystems (patterns of development and organization): dis. ... Candidate. Sc. Science. – Kyiv, 1979.
6. Mishankina, N.A. The phenomenon of sound in the interpretation of Russian linguistic metaphor: dis. ... Candidate. Sc. Science. – Tomsk, 2002.
7. Pavlovskaya, I.J. Fonosemantichesky speech analysis. – St.Petersburg: Publishing SA – Peterb.un-ta, 2001.

Article Submitted 22.12.10

УДК 395 (571.56)

О.Н. Дмитриева, асп. СВФУ, г. Якутск, E-mail: oksanadm2006@mail.ru

КОМПОЗИЦИОННАЯ СТРУКТУРА СВАДЕБНЫХ АЛГЫСОВ ЯКУТОВ

Рассматривается свадебная обрядовая поэзия якутов в контексте семейно-бытового фольклора якутов. Проанализированы материалы и публикации по свадебным алгысам и выявлены их композиционная структура. Изучены семантические блоки алгысов, мифологические воззрения якутов в свадебных благопожеланиях.

Ключевые слова: обрядовая поэзия, свадебный обряд, алгыс, заклинание, композиционная структура, семантический блок, дух-покровитель, божество, обращение, угощение, просьба.

По-якутски обряд, обрядность называется *дуом* или *туом*, обычай, правило – *сиэр*, а исполняемые при обряде пожелания, благословения или заклинания, моления, посвященные песнопения называются *алгыс* (от глагола *алҕаа* – благословлять, доброжелательствовать, приветствовать, заклинать, молить, славославить). Многозначность этого слова отметил еще Э.К. Пекарский: – «1) благословение, благопожелание...» [1, стб. 76]. В сущности, словом *алгыс* якуты обозначали различные виды произведений обрядовой поэзии – благопожелания, благословения, молитвы, заговоры, заклинания, гимны.

Первые сведения о свадебных обрядах якутов имеются в трудах дореволюционных исследователей Я.И. Линденау [2], Р.К. Маака [3], И.А. Худякова [4], В.М. Ионова [5], Э.К. Пекарского [6], В.Л. Серошевского [7], С.В. Ястремского [8], которые описали основные этапы свадьбы. Советскими учеными А.Е. Кулаковским [9], Г.В. Ксенофонтовым [10], А.А. Поповым [11], С.И. Боло [12], Г.М. Васильевым [13], Х.И. Константиновым [13], А.А. Саввиным [14], Н.А. Алексеевым [15], П.А. Слепцовым [16], в основном, описан порядок проведения свадебных обрядов. В последнее время вклад в изучение свадебных обрядов и поэзии внесли Н.Е. Петров [17], А.С. Федоров [18].

Актуальным представляются классификация, выявление закономерностей композиционной структуры, исследование языка и поэтических особенностей алгысов, как одного из архаических пластов обрядовой поэзии якутов.

В якутской фольклористике жанры якутского фольклора были впервые классифицированы Г.У. Эргисом. Он считал, что основой ее развития были миф и обряд. Обрядовую поэзию Г.У. Эргис классифицировал по этнографическому

принципу и по исполнителям на следующие группы: *алгысы* в честь духов-хозяев местности, *алгысы* на промыслах, включающие *алгысы* охотников, рыбаков; семейно-бытовые *алгысы*, включающие *алгысы* духов-хозяев дома и огня, свадебные *алгысы*, родильные *алгысы*; скотоводческие и трудовые *алгысы*, *алгысы* на открытии *ысыаха* [19].

Так как объектом исследования являются свадебные заклинания-*алгысы*, рассмотрим их композиционную структуру на примерах опубликованных материалов.

Алгыс больше, чем какие-либо жанры якутского фольклора характеризуется устойчивостью и консервативностью художественной формы. Это, прежде всего, сказывается в композиционной структуре *алгыса* и его функциональном значении.

Первый компонент *алгысов* – адресная направленность. По адресной направленности каждый свадебный *алгыс* обращен к разным адресатам и объектам. Адресатом выступали культы поклонения: божества, духи-покровители или люди. Адресантом или адептом является человек. Адепт приносил культам поклонения дары, исполнял им свои гимны, просил их покровительствовать, а они в ответ на дар, «награждали» адепта всеми благами, которые он просил в своих гимнах [20, с. 101]. Их связывало отношение взаимного обмена. Адресант посылал «сообщение». В нем говорил адепт, а культы поклонения только внимали или «слушали». Все это происходило как диалог, складывалась коммуникативная ситуация. Таким образом, четкая привязка структурных элементов произведений обрядовой поэзии к этапам обрядов придает ритуалам осмысленность, сакральность и функциональную направленность.

У якутов адресатами являлись Высшие божества (*Үрдүк Айыы Тойон*), Духи-покровители (*иччилэр*), а также люди. В роли «сообщения» адепта выступал *алгыс*. В свадебных *алгысах* эта коммуникативная ситуация выглядит так.

1. *Алгыс* при угощении Духа огня. Адресат – Дух огня, Адресант – родители невесты.

2. *Алгыс* при отправлении в свадебный путь невесты. Адресат – Дух огня, Дух-покровитель дома невесты, Дух-хозяин земли, Дух-хозяин двора, дух-хозяин хлева, родственники невесты, Адресант – невеста.

3. *Алгыс* родителей невесты. Адресат – невеста и жених.

4. *Алгыс* в пути с жертвоприношением богине земли. Адресат – дух-хозяин земли, Адресант – невеста.

5. *Алгыс* у коновязи. Адресат – Дух-хозяин коновязи, Адресант – невеста.

6. *Алгыс* при зажигании огня на очаге нового дома. Адресат – дух-покровитель дома и Дух-хозяин огня, Адресант – невеста.

7. *Алгыс* сватьев. Адресат – невеста и жених, Адресант – сватья.

Как говорилось выше, главным из божеств *айыы*, по верованиям якутов, считался *Үрүң Айыы Тойон* (Светлый создатель господин). *Үрүң Айыы тойон* считался создателем вселенной, а все остальные божества *айыы* – его домочадцами или прислужниками (оруюлджуттар) – *Дьөһөгөй Айыы* (божество-покровитель коневодства), *Дьылҕа Хаан* господин и *Чыңыс биис* госпожа (божества-властители рока, судьбы), *Хотой Айыы* (Орел айыы, дух-покровитель и предок орлов и части якутов), *Барылыыр Бар Чанхар* господин и *Барылыыр Бар Чанхар* госпожа (белые божества). *Үрүң Айыы тойон* считался творцом душ людей, рогатого скота и пр. Все якуты называли себя *айыы дьоно* (народ или люди *айыы*) [21, с. 82].

Следующие божества *айыы*, которых призывают на свадьбе – это *Иһэгэй Айыыһыт* – богиня покровительница рогатого скота, *Нэлбэй Айыыһыт* – богиня, способствующая деторождению, *Иэйиэхсит Хотун* – богиня, покровительствующая людям, лошадям, рогатому скоту. Например, в свадебном *алгысе* призывают *Айыыһыт* так:

Кылбайар кырынаас тыа бэргэһэлээх, В шапке из блестящих
Елбургэлээх уус сагыннахтаах, Горностаевых лапок,
В дохе из рысьего
Бертелеех бере сутуруолаах, В наколенниках
из отборного
Ус суол тимэхтээх, Волчьего меха,
С тремя видами
Айыыһыт хатын ийэм эмээхсин! завязок –
Госпожа-мать старуха
Айыыһыт!
[22, с. 290]

Следующими адресатами являются местные духи-хозяева, такие как дух-хозяин родовой территории, сверхъестественные хозяева горы, озера, около которых живет человек, дух-хозяин огня и другие. По представлениям якутов, благополучная жизнь человека и его семьи во многом зависит от благосклонности духов-хозяев *иччи* дома, домашнего очага, двора, хлева и пр.

Большинство свадебных *алгысов* начинаются с обращения к духу-хозяину огня, так как он является наиболее почитаемым из духов-покровителей семьи. Как было сказано выше, каждый домашний очаг имеет своего духа-хозяина. Якуты называют его по-разному – *Аал Дархан тойон* (Изначальный важный господин), *Аал Уххан* (*Аал* светлый), *Туөнэ Моңол*, *Нохсол тойон*:

Аар холумтан иччитэ, Дух-хозяин священного шестка,
Кул тэлэх, Подстилка – зола,
Кемер суорбан, Одеало – пепел,
Бырдьа бытык, Седая боторда,
Кырыл тебе, Сивая голова,

Кемус урааннык,
Нохсол Тойон ээм!

Серебряный лик,
Господин Нохсол Тойон,
мой дедушка!
[23, с. 216]

Следующими адресатами, к которым обращаются, являются дух-хозяин дома и дух-хозяин хлева. Так, по представлениям якутов, каждая юрта или дом имеет духа-хозяина. Этих духов называют: *Дьиз Танарата Дьизэрдэ Бахсыла* (или *Бахсы*) (домашний бог *Джизэрдэ Бахсыла*) и *Иэримэ Дьиз иччитэ Дьизэ Бахсыла хотун* (дух-хозяйка изобильного дома *Джизэрдэ Бахсыла* госпожа). В прошлом, якуты обращались только к духу-хозяйке дома. Например, невеста, впервые приехав в дом жениха, обращается к ней так:

Иэримэ дьиз иччитэ Уютного жилья хозяйка
Дьизэ Бахсыла хотун, Джизэрдэ Бахсыла госпожа,
Кердэуубун кедьуустээ даа, Просьбе моей
Ааттаабыбын араначчылаа даа! посодействуй же,
К мольбе моей
снизойди же!
[24, с. 219]

Как видно из *алгыса*, этих духов призывают с просьбой принять под покровительство, ведь из их благосклонности зависит будущая жизнь супругов. Поэтому невеста по прибытии в дом мужа, проводит специальный обряд для этих духов.

Духа-хозяйку хлева называли *Бу Богучай или Ньаады Дьаңха хотун*. Она считалась дочерью *Улуу тойона* – грозного небесного божества. Божество, покровительствующее рогатому скоту называется *Наарай Ынахсыт*. В эпической традиции ее называют *Симэхсин Эмээхсин*. Например, в благословении матери невесты говорится так:

Наарай Ынахсыт От коровницы Наарай,
Ураа муостааба, С растопыренными рогами,
Атырдьах туйахтааба, С раздвоенными копытами,
Сарбынньах саадыбайа, Пестроузороные,
Элбэх эриэнэ, С белой полосой на спине,
Угус урунэ Без счета белые –
Уердүүэ турдун, бубебэкээм! Пусть в стада
собираются-множатся
У тебя, родная,
Молодая поросль
Пусть от тебя
осчастливится!
Поздняя поросль пусть
будет под
твоим попечением!
[25, с. 230]

Этот *алгыс* свидетельствует о том, что наличие большого количества рогатого скота считалось основой благополучия, достатка. Поэтому мать призывает богиню, покровительствующую рогатому скоту и желает дочери развести побольше рогатого скота и иметь много детей.

Следующий дух-хозяин, к которому якуты обращались во время свадебных обрядов, был дух-хозяин коновязи:

Тобус уостаах С девятью опоясками
Аар бабах сэргэм иччитэ, Жертвенной моей коновязи
дух-хозяин
Ус булас быбабаа Почти в три маховые сажени
Хатын мас торуоскалаах Из березы-дерева трость
имеющий
Сэргэ иччитэ Дух-хозяин сэргэ
Мотой Тойон ээм обонньор! Мотой Тойон-дедушка, мой
старик! [25, с. 204]

Как видно из *алгыса*, духа-хозяина коновязей якуты называли *Мотой Тойон эһэм* (Мотой тойон дедушка). В некоторых *алгысах* его называют *Хаан Туһумэр тойон* (Почтенный *Тюсюмэр* господин). При описывании коновязи говорится «с девятью опоясками», что свидетельствует о том, что узор коновязи символизирует небо, которое состоит из девяти ярусов.

Этот *алгыс* свидетельствует о том, что описание угощения должно было быть красочным. Во многих случаях в качестве «подарка» божествам и духам–хозяевам преподносили *кумыс*, сдобренный маслом, пучок из конской гривы. Например, в *алгысе* духа–хозяина земли невеста преподносит в виде угощения *кумыс*, сдобренный маслом:

Эн ааккар арыылаах кымыынан Держа в руках большой
чорон с сдобренный
маслом,

Кумысом,
Айах тутан туран ааттаан эрэбин! Тебя умолять начинаю!
[19, с. 240]

Невеста к угощению божеств и духов готовилась тщательно. Для угощения божеств и духов якуты в основном варили разного рода пищу – молочную, мясную, предназначенную для угощения только во время совершения обряда. Поэтому приготовление ее в большом количестве является нарушением правил. Этой пищей не только кормят божество, но и сами должны были есть ее. Приходить к месту исполнения обряда следует или к восходу солнца, или точно в полдень, позже или раньше не разрешалось.

Для сохранения благосклонности духов–хозяев якуты между двумя деревьями привязывают *салама* (пестрая веревка из конской гривы, украшенная миниатюрными телячьими намордниками и ведерками из бересты, пучками волос из конской гривы). Это наиболее универсальный обряд, проводимый почти во всех случаях и в наше время. Применение его в виде дополнения к любым другим обрядам считается лишь обогащением обряда.

Четвертый компонент *алгысов* – обращение к божеству или духу даровать от своего богатства. Этот компонент встречается, в основном, в *алгысах* охотников, которые просят у духов–хозяев леса, воды, озера добычи, удачи. Обряды охотников состояли, как и другие *алгысы*, из призывания божеств и духов–хозяев, угощения, просьбы. При кроплении угощения на огонь по тем или иным признакам (треснет уголь, отскочит кусочек угля, вспыхнет пламя или ветер поднимется) определяли отношение божества. Все, что происходило с костром и в окружающей местности, считалось вещим и толковалось по-разному и люди внимательно следили за природой и костром. Наблюдая, пантомимически изображали, как божество приняло поклонение. Практически исполняли разговор самих с собой. Это был, условно говоря, спектакль с диалогом, с действенным сюжетом, отражающим драматизм отношений человека и природы, перевоплощением в образы участников культового действия. В нем не было разделения на исполнителей и зрителей, но были драматизированное действие и ориентация на его зрелищность. В обряде участвовали все. Одни разжигали костер у основания дерева, другие – на берегу водоема.

Пятый компонент *алгысов* – пожелание счастливого будущего, счастья и доброе напутствие жениху и невесте. Например, в благословении молодых говорится так:

Алаа дьээнн тэринэн,	Уютный дом обустроив,
Иринньэхий ийэ буолан,	Больным матерью став,
Арана аба буолан,	Хворым отцом став,
Уйалаах обону теретен,	Детей в колыбельках народив,
Уон улууу ууьатанн,	Десять улусов размножив
Куруелээх суеьуну иитэн,	Скота в изгороди наплодив,

Олорон керун дуу ньи.. Живите вот...
[25, с. 226]

Главной функцией другого вида *алгыса* – *алгыса* при угощении духа огня – является просьба благополучия у него, так как наиболее почитаемым из духов–покровителей семьи был дух–хозяин домашнего очага или домашнего огня.

На свадьбе невесте желали быть хозяйкой разных видов скота, иметь много детей, жить в достатке и быть гостеприимной.

Ийэ дойду изрчэ5э буол,	Для родной стороны
Ыччат кьи былата буол,	шарниром стань,
Терут суеьу телкете буол,	Из молодых самой
Аан Айыыыт артыалсыга буол,	жизнеспособной стань,
Ынахсыт ыала буол!	Владельницей
Иринньэх бе5е ийэтэ буол!	породистого скота стань,
Киэн ыырданар,	Соартельщицей
Кэтит тиэргэннэр буол!	самой Айыысыт стань,
	Сосоедкой самой
	Ынахсыт стань!
	Для хилых матерью стань,
	Пусть дорога твоя
	удлинится,
	Пусть двор твой
	расширится!
	[25, с. 232]

Таким образом, изучение композиции текстов свадебных *алгысов* показывает, что *алгыс* состоит из семантических блоков, которые несут основную идею текста. Анализ текстов произведений обрядовой поэзии показывает, что почти все *алгысы* якутов состоят из:

1. Обращения к Светлым божествам *айыы* и духам–хозяевам *иччи*.
2. Просьбы доброго отношения к людям.
3. Описания угощения.
4. Обращения к божеству или духу даровать от своего богатства.
5. Пожелание счастливого будущего, счастья и доброе напутствие жениху и невесте.

В некоторых случаях *алгысы* могут быть неполными, состоящими из двух-трех компонентов: просьбы + описания угощения или обращения–восхваления + просьбы. Либо *алгыс* может содержать только один компонент – блок просьбы или блок напутствия.

Смысл всех этих благословений сводился к пожеланию счастья, увеличению богатства и всеобщего благополучия. Роль благопожелания как обрядового слова в процессе ритуалов и праздников была огромной.

Алгысы якутов складываясь и отшлифовываясь в течение многих столетий, донесли до нас бесценные свидетельства народного мировосприятия, взгляды предков на природу и попытки воздействовать на нее силой слова. Они являются составляющей традиционной культуры, одним из этнических характеристик, сохранившихся до наших дней и бытующих наряду с явлениями современной цивилизации. Изучение *алгысов* якутов позволяет приблизиться к пониманию всей системы традиционного фольклора, проследить мифологические истоки верований и культов.

Bibliography

1. Pekarsky, E.K. Dictionar of the Yakut language in 3 volumes. – L., 1959.
2. Lindenau, J.I. Description of the people of Siberia: I half XVIII centuries. – Magadan: Book publishing house, 1983.
3. Маак, Р.К. Viljujsky district of the Yakut area. – SPb., 1887.
4. Khudyakov, I.A. Short the description of the Verkhoyansk district. – L.: The Science, 1969.
5. Ionov, V.M. The review of the literature on beliefs of Yakuts // Live olden time. – 1912. – Release 3-4.
6. Pekarsky, E.K. Average the Yakut wedding / E.K. Pekarsky, N.P. Popov // East notes. – L. – 1927. – T. 1.
7. Seroshevsky, V.L. Yakuts. Experience of ethnographic research. – SPb.: Publishing house VSORGO, 1896. – M., 1993. – T. 1.
8. Jastremsky, S.V. Samples of the national literature of Yakuts. – L.: AS the USSR, 1929. – Volume VII.
9. Kulakovskiy, A.E. Proceedings / Comp. N.V. Emeljanov, P.A. Sleptsov. – Yakutsk: The Yakut book publishing house, 1979.

10. Ksenofontov, G.V. Uraanghaj sakhalar. Sketches on ancient history of Yakuts. – Yakutsk: Nat. Publishing house Republics Sakhas (Yakutia), 1992. – Volume I.
11. Popov, A.A. Yakut folklore. – L.: The sov. writer, 1936.
12. Bolo, S.I. Past of Yakuts before arrival of Russian to Lena: The collection of works // Scientific research institute the Yakut. Language and culture at SNK YASSR / Under the editorship of P.A. Ojunsogo. – M; Yakutsk: Yakutgiz, 1938. – Release 4.
13. Oral creativity of the Yakut people / Comp. C.M. Vasiliev, H.I. Konstantinov. – Yakutsk: Yakutgiz, 1942.
14. Savvin, A.A. Yakut koumiss // The Collection of materials on ethnography of Yakuts. – Yakutsk: Yakutgiz, 1948.
15. Alexeev, N.A. The ethnograph and folklore of the people of Siberia. – Novosibirsk: The Science, 2008.
16. Sleptsov, P.A. The traditional family and ceremonialism at Yakuts (XIX – the beginning of XX century). – Yakutsk: Nat. Publishing house, 1989.
17. Petrov, N.E. Formation of kultovo-ceremonial poetry at Yakuts // Domms Ajyy. – Yakutsk: Nat. Publishing house «Bichik», 1998.
18. Feodorov, A.S. Posting salama. – Yakutsk: Yak. Publishing house «Bichik», 2005.
19. Ergys, G.U. Sketchs on the Yakut folklore. – M.: the Science, 1974.
20. Efimova, L.S. Communicative function algy's Yakuts // The Bulletin of the Yakut state university. – 2008. – Т. 5. – № 1.
21. Alexeev, N.A. Traditional religious beliefs of Yakuts in XIX – The beginning of XX century – Novosibirsk: The Science, 1975.
22. Ceremonial poetry sakha (Yakuts). – Novosibirsk: The Science, 2003.
23. Sivtsev, D.K. Sakha of folklore: Sketch. – Yakutsk: Book publishing house, 1970.
24. Sosin, I.M. Wedding / I.M. Sosin, E.F. Efremova. – Yakutsk: Yak. Publishing house «Bichik», 1993.
25. The Yakut national songs: In 4 p. – Yakutsk: Book publishing house.: The Yakut national poems-tojuki. – 1983. – P. 4.
26. Popov, A.A. Material on shamanism at Yakuts. A cult of goddess Aisyt at Yakuts // Culture and East writing. – Baku, 1928. – B. 3.

Article Submitted 21.12.10

УДК 73/76

С.Г. Кузнецова, канд. пед. наук, доц. заведующая кафедрой Изобразительного искусства и дизайна, Института культуры и искусств, Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета

ДЕКОРАТИВНОСТЬ – ГЛУБИННОЕ, ОБЪЕДИНЯЮЩЕЕ КАЧЕСТВО ВСЕХ ВИДОВ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА, ДИЗАЙНА

Декоративность – одно из объединяющих фундаментальных понятий, функциональный род композиции, признак состоявшегося стиля. Художественным смыслом декоративности является взаимодействие с окружающей культурно-исторической и предметно-пространственной средой (пространством, объемом, массой, плоскостью, форматом), качеством декорируемой поверхности (ее тоном, цветом, текстурой, фактурой). И если произведение искусства задумывается, выстраивается и воспринимается как часть более широкого композиционного целого – произведение называют декоративным, но качества декоративности, как следствие декоративной функции могут проявляться во всех видах искусства.

Ключевые слова: Декоративно-прикладное искусство, декоративность, стиль, стилизация, художественный язык, выразительные средства, виды искусства.

Современная визуальная многоликая культура требует переосмысления теоретических основ искусства, выделяя общие фундаментальные составляющие, систематизируя частные их проявления в разных видах классических искусств и в интегрированных формах творчества и техники (дизайне, рекламе, полиграфии, сценографии, телевидении, анимации).

Искусствознание традиционно разделяло изобразительное искусство, декоративно-прикладное искусство, архитектуру, техническую эстетику – дизайн. Также до XX века было распространено деление искусства на более «духовные» и более «материальные» виды, но теперь утилитарные функции прочно вплелись в искусство и для его изучения необходимы новые подходы. Перед исследователями и практиками встают проблемы формулирования некой «новой точки зрения» на искусство, которая позволит объединить разнообразные его виды, а также выделить в современном искусстве глубинные общие и частные составляющие.

Истоки дифференциации искусства принадлежат западноевропейскому мышлению, где сложилось противопоставление предмета и метода творчества внешним воздействиям среды. Традиция разделения идет из периода Нового Времени Западной Европы. Необходимо отметить, что в художественных ремеслах античного и средневекового искусства, произведения народного творчества, искусства Ближнего и Дальнего Востока – Китая, Японии, – никогда не существовало разделения искусств на «станковые» и «прикладные». Искусственное разделение искусства на виды, расчленение произведения на составляющие не всегда полезно для самого искусства. Для творца не существуют понятия вида или жанра, он мыслит в категориях метода, способа формообразования, композиции и техники. Художник XX века позволяет себе

перекраивать пространство картины, не списывая его с натуры по правилам перспективы, а свободно совмещая на плоскости различные ракурсы предметов, увиденных каждый со своей, особой точки зрения. В зависимости от того, как понимает свою творческую задачу художник, выразительность поверхности может играть и реальную и сравнительно небольшую роль в общем впечатлении от картины. Однако попытка устранить ее совсем, разбить преграду, отделяющую мир изображения от зрителя, грозит и утратой выразительных средств, когда сложное художественное впечатление сводится к обману зрения. Изобразительное пространство теряет свою организованность, внутренний порядок. На рубеже XX века особенно обострилось внимание художников к выразительной поверхности, стремясь, чтобы она была не просто «окном» в изображаемый мир, но и оставалась красивой вещью. Живописцы и графики стремились к декоративной выразительной организации произведения. Например, само название одной из картин русского художника В. Борисова-Мусатова «Гобелен» (1901г.) относится не к сюжету холста, а к ее настроению, «овеянному духом давних времен, а еще больше – к самой поверхности – неяркой, как бы слегка выцветшей, в самом деле, напоминающей старинные гобелены... Картина явно хочет быть вещью, осязаемо связывающей нас с ушедшим временем» [1, с. 66]. Духовный акт неразрывно переходит в акт производства, акт выработки технического материального приема.

Действительно, исторически сложившаяся ситуация деления искусства по видам не согласуется с природой художественного мышления. Художники не могли не испытывать потребности в воссоединении видов искусства. К изначально принятой в Европейском искусстве системе целостности ис-

кусство XX века не подходило, и необходимы были новые способы объединения, обозначенные термином «взаимодействие», которое, включало бы односторонние влияния, заимствования, подражания (стилизацию). Термин «воздействие» понимался, как перенос каких-либо качеств из одной целостности на другую. Нюансированное взаимодействие, осуществляемое с помощью художественных тропов В.Г. Власов обозначил термином «интермедизация». Все способы взаимодействия применялись в искусстве Модерна рубежа XIX – XX вв., а затем в периоды модернизма и постмодернизма. Традиционное использование термина «пластические искусства» в качестве примиряющего своеобразие искусств тогда было признано неудачным, поскольку пластичность – формальное качество, противоположное тектоничности и проявляется по-разному в отдельных видах искусства [2, с. 240].

Вопросы общего и частного в искусстве характерно отражаются в сложной системе взаимодействия станкового искусства, декоративно-прикладного творчества, дизайна, архитектуры. Различия станкового и декоративно-прикладного искусства в разных способах формообразования и изобразительных основах или средствах. Художник прикладник приводит к единству утилитарную и художественные функции бытового предмета (мебели, посуды, одежды). Внутри самого искусства декоративное творчество обозначают как концептуальное, а прикладное, как предметное. В композиции изделия декоративно-прикладного искусства соединяются способы, средства и приемы формообразования, присущие другим видам изобразительного искусства: архитектурный, скульптурный, графический, живописный. Их использование не всегда соответствует разделению: форма и декор. Форма сосуда может строиться подробно архитектурному сооружению, но может приобретать скульптурный или пластический характер, ее силуэт может быть графичным или живописным, декор, – скульптурным, живописным или графическим (либо соединяющий все формы), но он также приобретает качества архи-

тектоничности благодаря взаимосвязи с конструкцией предмета. Художественные особенности конкретного изделия нельзя оценивать изолированно от его функционального назначения и материала, из которого он сделан. Т.Я. Шпикалова подчеркивает, что декоративный образ для воплощения требует особых качеств изобразительно-выразительных средств. Они должны связать декоративное решение с поверхностью предмета. Например, такие элементы художественной формы, как силуэт, линия, цвет, симметричная композиция, помогают совершить стилизацию, переработку реальной формы растений или животных в декоративную. Именно они помогают ему понять особенности декоративного образа [3, с. 72].

Специфика декоративно-прикладного искусства состоит в творческом методе, объединяющем все стороны художественной и ремесленной деятельности и интегрирующем способе формообразования. Такие способы, присущи в отдельности и станковому искусству на основе всеобъемлющего принципа декоративности. Так, например, А. Матисс рассматривал композицию любого произведения как искусство размещать декоративным образом различные элементы, которыми располагает художник для выражения своих чувств. Художник писал: «...я не могу рабски копировать натуру, я вынужден ее интерпретировать и подчинять духу картины, когда все отношения тонов найдены, то в результате должен получиться живой аккорд тонов, гармония» [4, с. 23].

Декоративность – это глубинное качество произведения искусства, дизайна, архитектуры. Но толкование данного понятия существенного различается у разных авторов теоретических исследований, у практиков. Так, среди архитекторов декоративность до сих пор рассматривается как недостаток, отрицательное качество. Здесь это качество употребляется, прежде всего, в значении украшения, прикрывающего недостатки конструкции. Между тем, декоративность проявляется как в внутренне присущем (функциональном) качестве, так и во внешнем, как следствие решения косвенных задач.

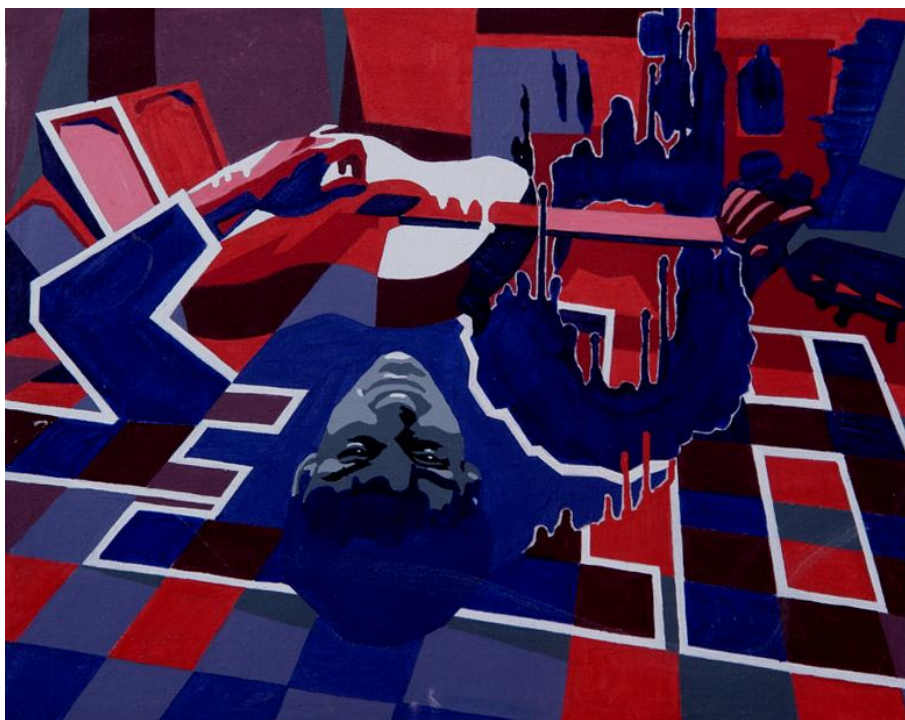


Рис. 1. Любина Валерия Ивановна, «Музыка»
2007, Холст/акрил, 50х65, рук. Кузнецова Светлана Григорьевна

И.Н. Лисаковский рассматривает декоративность, как совокупность художественных свойств, усиливающих эмоциональную выразительность и конструктивно-организующую роль произведения искусства [5, с. 40]. Художественные

приемы (акцентированность ритмического начала, упрощение формы, гармоничность цвета, подчеркивание выигрышных сторон материала, сочетание различных материалов и др.), по мнению И.Н. Лисаковского, Е.Н. Чернецовой, обеспечивают

щие декоративность, специфичны для каждого вида искусства, они определяются общими смысловым и стилевым решением художественного объекта. Авторы рассматривают декоративность как сумму средств создания формы внутренней – «конструктивной» и внешней-композиционной – «орнаментальной» дополнителности к общему творческому замыслу [6, с. 41; 6, с. 128].

Исследователи относят декоративность к качеству изобразительного искусства – результат творческого осмысления художником связи его произведения с культурно-исторической и предметно-пространственной средой, к системе построения художественной формы на основе ее орнаментальной упорядоченности (неизобразительное использование ритма и колорита), к форме выражения красоты синтезированного предметно-пространственного мира, приобретающая через конструктивную связь с окружающей средой (отношение части и целого) не натуральный, а условный, преобразованный (часто орнаментальный) характер, несущий свой метафорический смысл (К.Ю. Акиншина, Н. П. Бесчастнов, А.Г. Борисова, Т.Н. Бытачевская, В.М. Василенко, И.В. Трефилова, Л.Г. Крамаренко, Г.М. Юсупова). Н.О. Яворская определяет «декоративность» как систему организации, упорядочения различных формальных элементов, позволяющую выразить и донести до зрителя субъективные эмоции в виде художественного образа [7, с. 11].

Декоративные средства, элементы усиливают сообщение художника зрителю о характере изображения. Отмечается, что все специфические, формальные средства живописи и рисунка могут участвовать в создании декоративности, хотя часто (в зависимости от тематики, идеи), превалирует одно из средств. Мастерство образа, по мнению К.С. Петрова-Водкина, состоит из двух сущностей – декоративной – (первой ступени при изучении живописи – порядок распределения формы-цвета в картинной плоскости, то есть приведение частей в гармонию) и психологической (воспринимающий глаз приобретает физический покой, углубляет психологическое воздействие (внимание под воздействием декоративности). Художник подчеркивает, что искусство образа соединяют два способа создания объемлющей формы (форма и цвет), дополняющие друг друга – декоративность и психологичность изображаемого. Причем, в данном контексте автора, декоративность в живописи отождествляется с грамотностью, композиционной законченностью [8, с. 120-134]. На психологическую взаимосвязь с декоративными средствами (не несущими конкретный смысловой информации, но в художественном образе создающие эмоциональный фон, опосредованные сложные ассоциации) указывает и А.И. Иконников, обосновывая их независимость от выражения непосредственных свойств изображаемого предмета (в том числе от рациональной организации конструктивной структуры, формирующей пространство и объем) [9, с. 10].



Рис. 2. Беломестнова Раиса Константиновна, «Движение», 2009
Холст/акрил, 60х80, рук. Кузнецова Светлана Григорьевна

Проблема связи «выразительности», «декоративности» и «реалистичности» в обостренной форме была поставлена в области обучения искусству детей (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.А. Дмитриева, Г.В. Лабунская). Детские рисунки, лишённые того, что можно отнести к «реализму», обладают изрядными художественными достоинствами, вызывающими восторги компетентных ценителей искусства, среди которых в разные времена были и знаменитый Р. Фрай и деятели «Сецессиона», и «Бубновый валет» [10, с. 5]. Так, А.В. Щербаков, анализируя работы детей младшего возраста (представленные на выставке в Манеже), отличающиеся композиционностью (при отсутствии грамотности, в традиционном понимании) писал: «...Они картины. Может быть, это связано как раз с их декоративностью, некоторой лаконичностью. Они очень сложны, многосоставны, имеют законченный вид, определены. Вот эту определенность, законченность, ясность построения картины нужно сохранять и усовершенствовать, но уже на другой изобразительной основе, на основе продолжающегося углубленного изучения натуры» [11, с. 10-11]. Условность как выразительное средство искусства в детском изобразительном творчестве имеет целиком объективный характер, дети не могут эксплуатировать его как это делает профессиональный художник, которому знакомы художественные концепции других художников и который сам, имея таковую, укладывает свои художественные суждения в ее рамки. Структура художественного образа рассматривается с позиции трех уровней: идеального (мыслительная деятельность), психического (интуитивно-эмоциональный уровень) и материального (материальное оформление произведения) [12, с. 75-94].

По исследованиям теории орнамента XIX века В.М. Шугаева, в тех изображениях, которые включают все основные виды пластического движения линии (вертикальные, горизонтальные, косые и кривые; прямые линии, циркульные дуги, параболы, спирали) эффективно применяются принципы декоративной и графической связи изображения и изделия, создавая его образное восприятие. Визуальное восприятие и осознание преобладания той или иной группы линий и пятен придает изображениям эмоционально-чувственные характеристики.

Исследуя разнообразные трактовки понятий Е.С. Лыкова дает следующие определения – 1) декоративность синтезирует художественные свойства, усиливающие художественно-выразительные качества и художественно-образное решение работ, 2) средства декоративности – плоскостность изображения, стилизация форм, тяготение к простоте построения основных линий и пятен, яркость, повышенная звучность цвета, декоративные находки новых цветовых сочетаний, утрирование натурального цвета в выразительных целях, ритмическое распределение линий и пятен. 3) качества декоративности – поэтичность, метафоричность, монументальность, способствуют решению более яркого выразительного художественного образа [13, с. 57].

Декоративность может стать объединяющим фундаментальным понятием, функциональным родом композиции, художественный смысл которой состоит во взаимодействии с окружающей культурно-исторической и предметно-пространственной средой (пространством, объемом, массой, плоскостью, форматом), качеством декорируемой поверхности (ее тоном, цветом, текстурой, фактурой). И если произведение искусства задумывается, выстраивается и воспринимается как часть более широкого композиционного целого – произведения называют декоративным, но качества декоративности, как следствие декоративной функции могут проявляться во всех видах искусства. Достижение органичной де-

коративности происходит через целостные отношения частей и целого, что практически означает уподобление формы формату. Станковая картина (если в ней присутствуют качества декоративности) испытывает влияние формата, рамы. Всепроницающая декоративность разрешается посредством абстрагирования, стилизации и геометризацией, использующие художественными тропами: сравнением (общего с общим), метафорой (перенос смыслов), олицетворением, метонимией (перенаименование), эпитетом (приложение) и синекдохой (уподобление по принципу «часть вместо целого»). Самым сильным тропом, способствующим созданию «декоративности» является синекдоха, реализующаяся через средства масштабности и стилизации. Декоративность позволяет «в капле воды видеть море» и с помощью художественных тропов показывает связь своего произведения с окружающей средой, в пространстве и во времени. Изобразительные метафоры представляют собой аллегорические фигуры с атрибутами. Частный случай метафоры – олицетворение, перенос черт одушевленных предметов на неодушевленные. Целостное уподобление форм происходит приемом диминуции, литопы (миниа-тюризации) или гиперболы (монументализации) [14, с. 246]. В качестве примеров декоративных композиций представляем студенческие работы. В первой работе демонстрируется опыт использования текста (имя «Артем») и изображения играющего на гитаре человека, поглощенного музыкальной темой, вторая работа – поиски эффектов движения, динамики: сочетание нескольких планов, плоскостей, масштабов при отсутствии традиционной перспективы, пространства (рис. 1, 2).

Декоративность – один из признаков состоявшегося, сформировавшегося художественного стиля. Это наиболее общая категория художественного мышления определенной эпохи, характеризующая формально-эстетические признаки объектов, в которых заложено определенное содержание; это конкретное воплощение эмоциональных особенностей и путей мышления, общих для всей культуры и определяющих основные принципы формообразования и типы структурных связей. В отличие от композиционного качества декоративности, связывающего между собой все компоненты художественного произведения, отдельные изображения, украшающие какую-либо поверхность, обозначают термином «декор». В зависимости от меры абстрагирования, стилизации и геометризации декор делят на «изобразительный» и «орнаментальный». Главной особенностью изобразительного декора является то, что роль пространственной, свето-воздушной среды берет на себя декоративная поверхность. Отсюда принципиальная условность декоративного изображения, в котором могут легко совмещаться различные моменты времени и пространства – точки зрения, линий горизонта. Цвет и фактура декоративной поверхности одинаково могут обозначать воду и небо, землю и воздух, но, прежде всего – ценность поверхности как таковой. Художественный смысл декора заключается не в приспособлении, а во взаимодействии изобразительной формы и среды. Качество декоративности не абсолютно, а относительно, возникает в отношениях – объема и пространства, фигуры и фона, тона и фактуры. Плотность, насыщенность изображения, преобладание фигур над фоном, их геометризация и орнаментализация усиливают качества декоративности. Все зависит от идеи, ситуации, контекста, композиционных связей. Стремясь к гармонии, подчеркивая, грамотно используя декоративность, искусство становится первым и наиболее влияющим средством воздействия на зрителя, потребителя. Точное, продуктивное, направленное воздействие визуального продукта, применяющего в своей основе декоративность, становится идеологом, первым воспитателем современного человека.

Bibliography

1. Gerchuk, U.Y. The history of graphics and art books: A manual for students vuzov. – M.: Aspekt Press, 2000.

2. Vlasov, V.G. Study of the relationship of drawing and composition in art ceramics and glass: Abstract, dis. ... Cand. Art. – Moscow: MGU, 1989.
3. Decorative and applied arts in the aesthetic education of children / creativity young. Reports of the Scientific and Methodological Workshop on the visual creativity of children (up to the Union at the Manege exhibition "Art Young"). – M.: Education, 1973.
4. Masters of art about art. – M.: Art, t.5.Ch.I., 1969.
5. Lisakovskiy, I.N. Artistic culture. Terms. Concepts. Values. Glossary of. – Moscow: Publishing RAPA, 2002.
6. Chernetsova, E.M. Art. Glossary of. – M.: Library Ilya Reznik, 2002.
7. Yavorskaya, N.O. On the decorative // Tvorchestvo. -1972. – № 9.
8. Whipper, N.N. Articles on art. – M.: Art, 1970.
9. Ikonnikov, A.I. decorative // Creativity. – 1972. – № 3.
10. Ikonnikov, A.I. Education volumetric constructive academic drawing on the graphic arts department of pedagogical institutes: dis. ... Candidate. Ped. Science. – M.: MPGI them. VI Lenin, 1990.
11. Scherbakov, A.V. Composition of working with nature. – Artist, 1971.
12. Yusov, B.P. Current problems of improving the methodical preparation of teachers of fine arts. – In.: Theory and Methods of Teaching Art: Sat. Scient. Trudy. state. pedagogical. Inst. – Moscow: Moscow State Pedagogical Institute, 1980.
13. Lykov, E.S. Decorative graphic activity in primary school children: Manual. – Omsk: Izd OGPU, 2002.
14. Vlasova, V.G. Large Encyclopedic Dictionary of Art: The 8t. B-In. – SPb.: LITA, 2000. – T. II.

Article Submitted 20.12.10

УДК 080

Л.С. Пугачёва, асп. РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: lspugacheva@yandex.ru

АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ДИАДЫ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ ФРАЗЕОСЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ «ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА»)

Понимания и глубокого осознания особенностей инокультуры и менталитета нации можно достигнуть при изучении фразеологических единиц языка. Анализ и классификация ценностей и антиценностей народа, отражённых во фразеологизмах, пословицах и поговорках русского языка, актуальны с целью представления самых важных сфер жизни и деятельности русского народа.

Ключевые слова: фразеологическая единица, фразеологическая диада, социальные ценности и антиценности, тематические группы.

Исследование фразеологических единиц (далее – ФЕ) является чрезвычайно важным: именно ФЕ – богатейший источник сведений о культуре, стереотипах народного сознания, отражающих представления народа о морали, привычках, обрядах, своеобразии окружающего мира.

Все ФЕ так или иначе отражают какую-либо сферу жизни человека и ценности. Среди таковых труд, деньги, отдых, семейная жизнь, дружба, дом и т.д. Ценности, являясь особыми типами мировоззренческой ориентации людей, компрессированно выражают представления народа о мире в ходе освоения действительности, выступают в качестве ориентиров в процессе познания действительности.

Наше внимание обращено на ФЕ русского языка, а именно на фразеологизмы, пословицы и поговорки, в которых отражаются не только самые актуальные сферы жизни человека, но и вместе с тем самые важные ценности и жизненные ориентиры человека [1-4] – труд (работа, дело), отдых (в пословицах, поговорках и фразеологизмах – безделье), здоровье человека, семейная жизнь и дом. Эти сферы жизни человека объединены наличием признаков деятельности. «Человеческая деятельность, – как пишет С.Л. Франк, – руководствуется ... или стремлением к каким-либо объективным ценностям, или же мотивами субъективного порядка, т.е. влечением удовлетворить личные потребности, свои и чужие»¹. Деятельность человека как высшего существа признаётся интегрирующим началом всех ценностных предпочтений человека в аксиологическом аспекте изучения фразеологизмов в связи с тем, что деятельность рассматривается в качестве разного рода активности человека «сознающего»: физической, умственной, речевой и др.: *брат быка за рога; строить воздушные замки; играть в бирюльки; точить ляды; вертеться как белка в колесе* и т.д. Активность выражается в труде, в отдыхе, в создании и семейной, и домашней жизни, сохранении

здоровья. Категория деятельности объединяет во фразеосемантическое поле (далее ФС) ФЕ, в которых актуализируются темы труда и отдыха человека, его здоровья, семьи и дома. Изучение данных ценностей, отражённых во фразеологизмах, даёт ключ к объяснению представителям иных, нежели русская, культур, основ мировоззрения нашего народа, а также глубинных мотивов поведения, как отдельного человека, так и русской нации в целом.

Все ФЕ объединены в тематические группы, которые, в свою очередь, и составляют аксиологические фразеологические диады. Аксиологические фразеологические диады представляют собой единство двух блоков, в основе которых лежит оппозиция: один из них включает ФЕ с семантикой, коррелирующей с конвенциональными ценностями, а другой – ФЕ, семантика которых коррелирует с конвенциональными антиценностями: «Труд-Отдых»; «Здоровье-Болезнь»; «Семья-Одиночество»; «Дом-Бездомность». Понятие аксиологической фразеологической диады (Г.А. Багаутдинова, Л.К. Байрамова) является наиболее уместным для выражения противоположных ценностей средствами фразеологии. Ценности и антиценности присуще свойство амбивалентности, которое, как пишет А.В. Петровский², «коренится в неоднозначности отношения человека к окружающему, в противоречивости системы ценностей, что находит отражение во фразеологии. Бинарная оппозиция – универсальное средство познания мира, отражающее осмысление человеком фрагментов окружающей действительности (В.В. Красных, Т.М. Николаева, К. Леви-Стросс).

Все ценности связаны друг с другом в сознании человека, в практике жизни и деятельности. Ведущей формой деятельности выступает труд. Среди всех способов достижения человеком социальной значимости труд занимает приоритетное положение, так как основой всей жизни

¹ Франк С.Л. Этика нигилизма // Вехи: Сб. статей о русской интеллигенции. Репринтное воспроизведение издания 1909 г. М.: 1990. С.182.

² Петровский А.В. Амбивалентность // БСЭ.- 3-е изд. - Т.1.- 1970.- С.507.

общества является производство и потребление продуктов труда.

В центре группы, объединённой темой «Труд», логично расположить «субъект» действия – человека и, соответственно, ФЕ, характеризующие человека как работника: большинство ФЕ, характеризующих сам процесс работы, выражают его через ту или иную характеристику «субъекта» – работника или «объекта», с которым он сравнивается, физическое и физиологическое состояние, состояние одежды.

Таким образом, в группе ФЕ, объединённой темой «Труд», можно выделить следующие подгруппы: 1) человек как работник; 2) процесс труда и его характеристика с точки зрения работника или окружающих; 3) этапы трудовой деятельности; 4) место труда в жизни человека. Преобладающее количество ФЕ обладают положительной коннотацией, что показывает значимость и важность труда для человека.

1) Человек как работник.

А) человек, успешно и виртуозно выполняющий работу: *артист своего дела; мастер на все руки; золотые руки; И швец, и жнец, и на дуде игрец.*

Б) трудолюбивый человек, постоянно работающий: *вечный двигатель; трудолюбив как пчела; Муравей не велик, да горы копают; Пчелка маленькая, а и та работает.*

В) преуспевший в деле человек, опытный работник: *тёртый калач; как рыба в воде; мастер на все руки.*

Г) человек и его работа в сравнении с каким-либо объектом: *работать как лошадь; работать как вол; работать как часы; как сонная муха; рыться (копаться) в делах как крот; вертеться как заведённый; Не тот хорош, кто лицом пригож, а тот, кто на дело гош; Каков мастер, такова и работа.*

2) Процесс труда и его характеристика с точки зрения работника или окружающих:

А) успешность выполнения работы и достигнутые результаты: *лёд тронулся; печь как блины; дело идёт на лад; идти как по натам; как орешки щёлкать; горы сворачивать; подвести черту; дело в шляпе; вышибил пилотаж; Где охота и труд, там и поля цветут; Кончил дело, гуляй смело; Поработаешь до поту, так и поешь в охоту; Дело мастера боится.*

Б) безуспешность, бесцельность, трудоёмкость процесса работы: *бег на месте; биться как рыба об лёд; валится из рук; заваривать кашу; наломать дров; руки отваливаются; сизифов труд; мартышкин труд; За всё братья – ничего не сделать; Дело делу рознь – другое хоть брось; У плохого мастера и шила плохая.*

В) характер выполнения дела, работы: *без передышки; до седьмого пота; засучив рукава; изо всех сил; не жалея сил; не за страх, а за совесть; не покладая рук; погрузиться с головой; проливать пот; С песней и труд спорится; Каждое дело надо с утра начинать; Делаю наспех – делаю на смех; Торопливый дважды одно дело делает; Маленькое дело лучше большого безделья; Тише едешь – дальше будешь.*

Г) совместный или одиночный труд: *бок о бок; плечом к плечу; приложить руку (руки); вариться в собственном соку; В полплеча работа тяжела, а оба подставишь – легче справишь.*

Д) интенсивность, характер и количество работы: *вертеться как белка в колесе; дел (забот) по горло; хлопот (забот) полон рот; топорная работа; Не то забота, что много работы, а то забота, как её нет; Летний день год кормит; Дело делу рознь – другое хоть брось; Делу время, потехе час.*

Е) состояние человека во время работы и после её выполнения: *валиться с ног; выбиваться из сил; есть ещё порох в пороховницах; как рыба в воде; как сонная муха; не жалея сил; не покладая рук; опускать руки; погружаться с головой; проливать пот; Глаза боятся, а руки делают;*

Наработался – за ложку берись, а лентяй – без ужина спать ложись; Кто любит трудиться, тому без дела не сидится; Человек от лени болеет, от труда здоровеет.

Ж) приобретённые навыки и достигнутые результаты в ходе выполнения деятельности: *набить руку; знать толк; подковать блоху; собаку съест; Уменье везде найдет применение; Ремесло пить-есть не просит, а само кормит.*

З) время для работы: *денно и ночью; от зари до зари; без передышки; Не откладывай на завтра то, что можно сделать сегодня; Делу время, потехе час; Каждое дело надо с утра начинать.*

3) Этапы процесса труда (начало, середина и течение процесса, конец и результат): *ещё и конь не валялся; взять быка за рога; брать на себя труд; взваливать на плечи; заваривать кашу; лёд тронулся; дело идёт на лад; идти как по натам; дело в шляпе; наломать дров; подвести черту; По труду и честь; По работе и плата; Сказано-сделано; Конеч – всему делу венец.*

4) Место труда в жизни человека: *Человек рождён для труда; Без труда не проживёшь; Мешай дело с бездельем, проживёшь век с весельем.*

В большинстве русских пословиц и поговорок труд предстаёт как общечеловеческая утилитарная ценность. Отношение к труду определяет значимость человека в обществе. В паремиях неработающий, нетрудающий человек характеризуется как «пустышка»; подчёркивается красота и сила человека в труде, только в труде формируется и проявляется талант человека и рождается вдохновение. Всё это служит доказательством того, что труд является духовной и нравственной ценностью людей.

Труду противопоставляется **отдых**, это два полярных компонента единого процесса деятельности. Человек не может трудиться без остановки, ему нужен отдых: *Без отдыха и конь не скачет или Хорош отдых, когда работа сделана; Делу – время, а потехе – час.* Но продолжительный отдых расценивается уже как безделье, ничегонеделание: *Долог день до вечера коли делать нечего; Без дела жить только небо коптить; Кто любит трудиться, тому без дела не сидится* и т.д. Как показал анализ ФЕ, преобладающее количество фразеологизмов, пословиц и поговорок, показывающих человека без работы, рассматриваются отрицательно, и поэтому отдых без работы, а именно безделье, признаётся антиценностью по отношению к труду.

Причиной бездельности человека обычно оказывается лень. «Лень» особенно часто присутствует в пословицах и поговорках: *Ленивому всегда праздник; Ленивому и лениться лень; У лодыря что ни день, то лень и др.* Она характеризует черту внутреннего мира человека.

В словарях второй половины XX века (БАС, МАС) «лень» толкуется как «отсутствие желания работать, делать что-либо»¹. В качестве оттенка значения указывается дополнительное значение «состояние вялости, сонливости, апатия». В словаре В.И. Даля, в Словаре русского языка XI–XVII веков кроме названного значения приводятся также значения «медлительность», «робость», «нерядание, небрежность, беспечность».

Анализ фразеологизмов, пословиц и поговорок показал, что в них актуализируется прежде всего значение «лени» как черты характера, определяемой внутренней личностной установкой человека, например, *У него лень за пазухой гнездо свила*, где «лень» – это птица, которая живёт внутри человека. В ряде пословиц «лень» рассматривается как «болезнь» человека: *Лень голодом изгоняют; От лени опузырился (распух).* «Лень» может определяться через принадлежность к одежде человека: *Лень – не ремень.* Лень может обладать

¹ БАС — Словарь современного русского литературного языка: в 17-и т. / АН СССР, Ин-т рус. яз.; Под ред. В.И. Чернышева, С.П. Обнорского, В.В. Виноградова, Ф.П. Филина и др. М., 1948–1965.

«возрастом»: *Лень прежде нас родилась; Лень старше нас. Лень «портит» человека, делает его «порочным»: Труд человека кормит, а лень портит; Работа силушку копит, а лень её топит; Лень добра не делает.*

Безделье и праздность характеризуют поведение человека, определяемое либо личным выбором человека, либо исторически обусловленными традициями. Этимологический анализ слова «праздний» показывает, что изначально оно относилось к «празднику», и имелось в виду противопоставление социально обусловленного поведения в праздничные и будничные дни. В праздничные дни мужику полагалось отдыхать, гулять и ничего не делать. Однако празднование имело свой предел, определённую меру: *Отпраздничали, пора за ум взяться*. Можно предположить, что именно «празднование без меры», т.е. без соблюдения времени, отведённого на праздничные дни, породило понятие «праздность». В менталитете народа, как считает В.Н. Телия, заложен стереотип, предписывающий трудиться «в поте лица», отсюда – и отрицательная рациональная оценка во фразеологизмах, пословицах и поговорках этого ряда и оценка эмоциональная – все они при употреблении выражают пренебрежение говорящего к агенту идиомы. Только в нескольких ФЕ отсутствие какой-либо деятельности, занятия расценивается именно как отдых и даже поощряется: *Мешай дело с бездельем, проживёшь век с весельем; Без отдыха и конь не скачет; Хорош отдых, когда работа сделана*. В небольшом количестве пословиц и поговорок лень выступает в роли «положительного героя» или «аккуратного человека», но с некоторой долей сарказма, например, *Лень одежду бережёт*.

Таким образом, можно сделать вывод, что в преобладающем количестве ФЕ отдых предстаёт как безделье, тунеядство, леность. **Безделье** выступает антиценностью по отношению к труду.

ФЕ, объединённые темой «Отдых», разделены по следующим подгруппам: 1) собственно отдых, отдых после работы; 2) отдых во время работы; 3) безделье, ничегонеделание; 4) выполнение лёгкой работы, занятие пустяками; 5) болтовня, праздное времяпрепровождение; 6) праздное времяпрепровождение за счёт других людей; 7) нежелание делать работу, откладывание дел из-за лени; 8) бесцельный, бесконечный труд; 9) ироничное отношение к безделью, высмеивание лености как черты характера человека.

1) собственно отдых, отдых после работы: *на лоне природы; на покой; тихий (мёртвый) час; приклонить голову; Хорош отдых, когда работа сделана; Без отдыха и конь не скачет*.

2) отдых во время работы: *переводить дух (дыхание); приклонить голову*.

3) безделье, ничегонеделание: *валять дурака (ваньку); ворон (галок) считать; витать (парить) в облаках; гонять лодыря; лежать на боку (на печи); пальцем не шевельнуть; палец о палец не ударить; плевать в потолок; не у дел; На одном месте лёжа и камень мохом обрастает; Долог день до вечера, коли делать нечего; Под лежачий камень и вода не течет; Лёжа на печи прогладил кирпичи*.

4) выполнение лёгкой работы, занятие пустяками, или, как объясняет В.Н. Телия¹, «активная деятельность по пустякам» или «имитация активной деятельности»: *бить баклуши; играть в бирюльки*.

5) болтовня, праздное времяпрепровождение: *лясы точить; переливать из пустого в порожнее*.

6) праздное времяпрепровождение, жизнь без работы за счёт других людей: *сидеть на шее; даром хлеб есть; жить как в раю; Ленивому всегда праздник; С лодырем поведёшься*

– *горя наберёшься; Белоручка чужие труды любит; Одни жнут, другие ждут; Один с сошкой, а семеро с ложкой*.

7) нежелание делать работу, откладывание дел: *отложить в долгий ящик; положить под сукно; сидеть у моря и ждать погоды; сидеть как пень; У лодыря что ни день, то лень; Лень лени за ложку взяться, а не лень лени обедать; Ленивому и лениться лень; У него лень за пазухой гнездо свила*.

8) бесцельный и бесконечный труд: *бочка данаид; сизифов труд*.

9) ироничное отношение к безделью, высмеивание лености как черты характера человека: *Лёжа на печи прогладил кирпичи; Над нами не каплет; На одном месте лёжа и камень мохом обрастает; Ленивому всегда праздник; У него лень за пазухой гнездо свила; Ленивый – к обеду, ретивый – к работе; Лень лени за ложку взяться, а не лень лени обедать; Бегаёт от работы как собака от мух*.

Результативно и качественно трудиться, выполнять какую-либо деятельность человек не может без хорошего, крепкого здоровья. Здоровье является движущим фактором деятельности человека, любой работы: *Здоров будешь – всё добудешь; Будь не красен, да здоров*. Для русской культуры всегда была характерна установка на здоровье, оно всегда являлось важной ценностью для человека: *Здоровье дороже богатства; Здоровья не купишь; Здоровье горы своротит; Будь не красен, да здоров; Не дай бог лечиться да судиться; Здоровье – первое богатство, а второе – счастливое супружество*. Распространённые восклицания, приветствия в русском этикете – *Здравствуйте! Будьте здоровы!* – также связаны с пожеланиями здоровья. Первоначальное значение общеславянского слова «здоровый» – «подобный дереву» (по крепости, высоте), поэтому в обрядах и верованиях народа сохранились архаические взгляды о взаимосвязи здоровья и жизненной силы человека с крепостью дерева.

Особенно актуальной в последнее время становится проблема сохранения здоровья. В связи с этим здоровье очень часто выдвигается на первые места в иерархии ценностей людей. Современная экология, проблемы выживания, современные глобальные химические и биологические эксперименты делают здоровье человека всё более уязвимым, болезнь действительно является одной из самых страшных бед в жизни человека. Здоровью противопоставляется болезнь, и фразеологическая диада «Здоровье-Болезнь» наполняется ФЕ, в соответствии со следующими подгруппами: 1) здоровый, бодрый человек; 2) уставший от тяжёлой работы человек; 3) нездоровый или слабый человек; 4) очень худой человек, нездоровый; 5) тяжело больной человек; 6) заботы о сохранении здоровья.

1) здоровый, бодрый человек: *в полном (в самом) соку; как огурчик; кровь с молоком; Где здоровье, там и красота; В здоровом теле здоровый дух*.

2) уставший от тяжёлой работы человек, и поэтому выглядящий как больной: *пареный да вяленый; руки отваливаются*.

3) нездоровый или слабый человек: *бледен как смерть; еле-еле душа в теле; пареный да вяленый; мало каши ел; Больному всё горько; Боль без языка, да сказывается; У кого болят кости, тот не думает идти в гости; У кого что болит, тот о том и говорит*.

4) очень худой человек, нездоровый: *кожа да кости; живые (ходячие) мощи; Были бы кости, а мясо нарастет*.

5) тяжело больной человек: *лежать пластом; болен как Лазарь; Болезнь да горе изведут скоро*.

6) заботы о сохранении здоровья: *Береги платье снову, а здоровье смолоду; Противное зелье лучше болезни; И собака знает, что травой лечатся; Держи голову в холоде, живот в голоде, а ноги в тепле; Лук да баня всё правят; Баня – вторая мать*.

¹ Телия В.Н. Культурно-национальные коннотации фразеологизмов // Славянское языкознание. М.: 1993. - 351с., С.304-305.

Среди русских пословиц встречаются и такие, в которых выражается фаталистическое мировоззрение народа: *Кроме смерти от всего вылечишься; От смерти нет зелья; не дал бог здоровья – не даст и лекарь* и др. Эти пословицы подтверждают важность и особую роль здоровья для человека.

Кроме продуктов труда, забот по сохранению здоровья мы «создаём» и семью: *искать руки и сердца; выходить замуж; вить гнездо; Добрую жену взять – ни скуки, ни горя не знать* Полна хата детей, так и счастливо в ней; «строим» дом: *бросить якорь; вить гнездо; иметь кров и стол; под одной крышей жить; Мой дом – моя крепость; Дом – полная чаша* и др. А создание это и есть деятельность. В широком смысле приобретение и сохранение человеком семьи, дома (жилища) требует от него какой-либо активности, деятельности. Сравните, например, в китайской культуре слово «семья» имеет дополнительное значение «человек, занимающийся какой-либо деятельностью».

Семья, несомненно, относится к числу универсальных и особенно значимых ценностей народа. Семья – это зеркало, в котором отражаются социальные, правовые, демографические, культурные стороны жизни народа. Передаваемые из поколения в поколение нормы семейного и брачного поведения становятся безусловными традициями, направляющими образ жизни и образ мышления людей. И, конечно, эти традиции зафиксированы в пословицах и поговорках, фразеологизмах, в которых нередко употребляется слово *семья* и производные от него.

В русской культурной традиции слово «семья» изначально имело более широкое, собирательное значение, чем в настоящее время. Оно использовалось для обозначения не только лиц, связанных узами родства, но и шире, для обозначения людей, объединённых общей деятельностью, местом обитания (например, др.слав. «смиа» – невольник, домочадец). Слово семья интегрирует в себе много значений, это и родственники – близкие и дальние, это и муж, и жена, и дети, это и близкие и верные друзья. Но, всё-таки, наиболее устойчивым значением слова «семья», как показал анализ данных толковых словарей русского языка, является «группа близких родственников, проживающих вместе», а также «объединение людей, сплочённых общими интересами». Важно отметить и то, что семья очень часто ассоциируется у русских людей с домом, что отражает взаимопроникновение этих двух сфер жизни человека: *Когда нет семьи, так и дома нет; Всякая птица хлопочет – своего гнезда хочет*.

Человек без семьи – одинокий человек, и это горе: *Одному жить – сердцу холодно; Семья воюет, а один горюет; Холостого воля – злая доля; С милым век коротать – жить не горевать; Полна хата детей, так и счастливо в ней и др.*

Таким образом, группу, объединённую темой «Семья», и фразеологическую диаду «Семья-Одиночество» можно представить ФЕ следующих подгрупп: 1) пожелание молодожёнам и людям, собирающимся жениться: *совет да любовь; Замуж выходи – в оба гляди*. 2) создание семьи: *вить гнездо; выдавать замуж; выходить замуж; идти по венец; Выбирай жену не в хороводе, а в огороде; Жениться – легко ошибиться*. 3) семья, дети, родственные отношения, ближайшие родственники: *кость от кости плоть от плоти; (не) семеро по лавкам; одной крови; отец семейства; родная кровь; седьмая вода на киселе; Добрый сын – всему свету завидище;*

В родной семье и каша гуще; Родительское слово на ветер не молвится; Родители трудолюбивы, и дети не ленивы; Бабушка – вторая мать; На свете всё найдешь, кроме отца и матери.

4) брачные, супружеские отношения: *дражайшая половина; спутник (спутница) жизни; Муж и жена – одна сатана; Зять – муж – чуженин, а стал семьянин; За хорошим мужем и жена хороша; Муж голова, а жена шея, куда хочешь туда верчу*.

5) дети, избалованный ребёнок: *С детьми горе, а без них – вдвое; Яйца курицу не учат; Родители трудолюбивы, и дети не ленивы; Один сын – не сын, два сына – полсына, три сына – сын; маменькин сынок; маменькина дочка*.

6) благополучное/неблагополучное течение семейной жизни: *жить душа в душу; жить как кошка с собакой; с милым рай и в шалаше; держать под крылом; В родной семье и каша гуще; Согласно семье и горе не берёт; Семья крепка ладом; Зачем и клад, коли в семье лад? В семье любовь да совет, так и нужды нет; Полна хата детей, так и счастливо в ней; Семья без детей – что цветок без запаха; В семье разлад, так и дому не рад*.

7) юбилей семейной (супружеской) жизни: *серебряная свадьба; золотая свадьба*.

8) человек, отделившийся от семьи: *отрезанный ломоть; блудный сын*.

9) одинокий человек без семьи, одиночество: *как ветер в поле; один как перст; Одному жить – сердцу холодно; Семья воюет, а один горюет; Холостого воля – злая доля*.

Наряду с описанными ценностями человека к ключевым в русской культуре относится дом. Дом является центром освоения пространства и, как отмечает Г.Д. Гачев, «по дому можно изучать воззрение народа на мир – как он его понимает»¹.

В народном представлении о доме отразилась культурная модель мироустройства в целом и отдельного человека в частности. Дом для носителя народного языкового сознания – часть неизменного окружения человека, сфера его существования, источник практической пользы и многое другое. Дом выступает символом постоянства, надёжности и чувства безопасности, принадлежности к роду и семье. Главное назначение дома, запечатлённое в пословицах, поговорках, фразеологизмах, – быть убежищем и пристанищем человека: *Всего дорожке честь сытая да изба крытая; Каждому нужна крыша над головой; Всякая птица хлопочет – своего гнезда хочет; На стороне добывай, а дома не покидай; тихая гавань; родные пенаты*. Дом укрывает и защищает. Слова *кров, стена (стены), крыша, дверь (двери), замки, запоры, заборы* во фразеологизмах символизируют покой и защиту от внешнего мира: *иметь кров и стол; быть под родительским кровом; родной кров; отчий дом; иметь крышу над головой; Хоть худ дом, да крыша крепка; Дома и стены помогают; Изба крепка запором, а двор забором*.

Дом, несомненно, предстаёт величайшей ценностью народа в разных своих ипостасях: как главное (недвижимое) имущество, как семья, как хозяйство, порядок в бытовом укладе: *Двор что город, изба что терем; Худу быть, кто не умеет домом жить; Кто умеет домом жить, тот не ходит ворожить*.

Дом служит эталоном, средством измерения в отношении всего, что находится в окружающем его мире, что происходит вне дома. Дом – это «своё», а значит, лучшее: *И тесен дом, да просторен он; Свой уголок – свой простор; В гостях хорошо, а дома лучше; Дома и стены помогают* и др. Дом нужно «создавать», обустроить, налаживать и поддерживать отношения в семье и среди всех, кто живёт в одном доме. А это и есть деятельность.

¹ Гачев Г.Д. Национальные образы мира. Космо-Психо-Логос. М., 1995. С. 38.

Если у человека нет своего дома – своего имущества, семьи, хозяйства, нет убежища и пристанища на Земле, его называют бездомным. *Бездомный* – это «такой, у которого нет жилища, а также такой, у которого нет семьи, родного дома»¹. См. там же: *бесприютный* «такой, который не имеет приюта, не имеет людей, у которых можно встретить заботу и сочувствие. В словаре В.И. Даля одно из значений слова *дом* «семейство, семья, хозяева с домочадцами»².

Для русского человека дом и семья сливаются воедино, несчастным считается тот, у кого нет дома, семьи, детей. *Горе тому, кто плачет в дому, а вдвое тому, кто плачет без дому!* – гласит русская пословица. И это на самом деле так. Говоря о человеке, что он *один как перст*, что у него *нет ни роду ни племени, нет родного угла*, нередко подразумевают сиротство, одиночество человека. Одиночество в понимании русских – это несчастная доля человека: *Одна голова не бедна, а и бедна, да не одна; Семья в поле воюет, а один в и дома горюет; Одному жить – сердцу холодно; Живи домком да ладком* и т.д.

Бездомность отрицает основные ценности, принятые человечеством – мир, семью, порядок, богатство, уют, спокойствие и безопасность.

Таким образом, группа, объединяемая темой «Дом», и фразеологическая диада «Дом-Бездомность» наполняется ФЕ в соответствии со следующими подгруппами: 1) родной дом; 2) дом как строение; 3) свойства дома; 4) обоснование в доме, обустройство дома; 5) бездомный.

1) родной дом для человека: *родные пенаты; иметь кров и стол; отчий дом (кров); тихая гавань; под одной крышей жить; Свой уголок – свой простор; Дом – корень, а сторона – похвальба; И тесен дом, да просторен он; Всякая птаха хлопочет – своего гнезда хочет.*

2) дом как строение: *избушка на курьих ножках; Мой дом – моя крепость; Хоть худ дом, да крыша крепка; Каждому нужна крыша над головой.*

3) свойства дома: *Дома и стены помогают* (помощь, надёжность, защита); *Мой дом – моя крепость* (надёжность, защита, придание уверенности и силы); *Не красна изба*

углами, а красна тирогами (гостеприимство, радушие); *Дом – полная чаша* (гостеприимство, богатство семьи); *И тесен дом, да просторен он* (уют, надёжность, свобода); *Изда крепка забором, а двор забором* (защита, надёжность).

4) обоснование в доме, обустройство дома: *бросать якорь; вить гнездо; Не дом хозяина красит, а хозяин дом.*

5) бездомный, бездомность: *ни кола ни двора; (как) пёс бездомный; перекасти-поле; один как перст; Семья в поле воюет, а один в и дома горюет; Одному жить – сердцу холодно; Одна голова не бедна, а и бедна, да не одна.*

Итак, произведённое исследование ценностей и антиценностей русского народа, актуализирующихся во ФЕ русского языка, предпринято для выявления основных ментальных установок русской нации. Глубоко и всесторонне познать культуру, научиться применять ФЕ в речи и понимать их в речи носителей языка иностранные учащиеся не смогут без постижения сущности деятельности русских людей, особенностей труда и отдыха русского народа, важности здоровья для жизни и работы, представления русских о семье и доме.

Проведённый анализ образов ФЕ русского языка, представляющих труд и отдых, семью и дом, здоровье человека, доказывает, что эти образы являются отражением мировидения русского народа и могут быть определены в качестве культурных представлений о мире русской нации.

Употребление ФЕ в речи, несомненно, говорит о высоком уровне владения языком, к которому должны стремиться изучающие иностранный язык. На основе предложенных классификаций и анализа ФЕ преподавателем может быть разработан комплекс упражнений для иностранных учащихся, словарь адаптированных к уровню учащихся толкований значений ФЕ ФСП «Деятельность человека».

¹ Словарь синонимов: Справочное пособие / Под ред. А. П. Евгеньевой. М., 1975. С. 24.

² Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка в 4-х т. Т.1. М., 6-е изд. 1955. С. 466.

Bibliography

1. Sociological Research. Sotsis. // Mitrikas A.A. The family as a value: status and prospects of the value of choice in Europe. – М.: "Science", 2004. – № 5.
 2. Sociological Research. Sotsis. // Tsvetkova I.V. Health as a vital value of adolescents. – М.: "Science", Science, 2005. – № 11.
 3. Sociological Research. Sotsis. // Varlamova, S.N., Noskova, A.V., Sedova N.N. Families and children in the attitudes of Russians // Malinauskas R.K. The dynamics of value orientations of Lithuanian students. – М.: "Science", Academy of Sciences, 2006. – № 11.
 4. Sociological Research. Sotsis. // Petrov A.V. Value preferences of young people: Diagnosis and trends change. – М.: "Science", Academy of Sciences, 2008. – № 2.
 5. Bagautdinova, G.A. Man in phraseology: anthropocentric and axiological aspects: diss. ... D. Sc. Science. – Kazan: Kazan. state. Univ them. V.I. Lenin, 2007.
 6. Telia, V.N. Cultural connotations of national idioms // Slavic linguistics. – М., 1993.
- Article Submitted 23.12.10

УДК 800

М.В. Саблина, преп. каф. общего языкознания и риторики Сибирского федерального университета, г. Красноярск,
E-mail: sablinnik@rambler.ru

КЛАССИФИКАЦИЯ ЦИТАТ В АСПЕКТЕ КАТЕГОРИИ СИСТЕМНОСТИ (НА МАТЕРИАЛЕ ТЕКСТОВ СОВРЕМЕННЫХ РОССИЙСКИХ ГАЗЕТ)

В работе описана классификация цитат, выполненная в русле системного подхода; дается определение цитаты; разграничивается цитата в узком и широком смысле; решается вопрос о количестве, дефинициях и соотносительности разновидностей цитаты. Материалом послужили тексты современных российских газет за 2003–2010 годы (общее количество исследуемых фактов – 1500 единиц).

Ключевые слова: цитата, цитирование, реминисценция, аллюзия, системный подход.

Термин «цитата» исследователями дефинируется по-разному. Содержание его предстает в разном объеме; нет четких определений разновидностей цитаты, описания их

соотносительности. Данная статья представляет собой попытку дать ответы на эти вопросы с точки зрения системного подхода.

Существует широкое и узкое понимание термина «цитата». В узком смысле цитата – это дословное воспроизведение фрагмента чужого текста. Часто указывают на такой признак, как формальная маркированность (цитата должна заключаться в кавычки, сопровождаться ссылкой на автора и/или источник) [1, с. 63; 2, с. 60; 3, с. 52].

В широком смысле цитата – это любое включение фрагмента чужого текста в авторский текст [4, с. 89–90; 5, с. 72; 6, с. 99; 7, с. 388–389; 8, с. 61; 9, с. 15; 10, с. 9–15; 11, с. 23–24; 12, с. 74].

Изучение исследований, посвященных теории цитаты, а также работа с фактическим материалом позволили нам определить цитату и ее разновидности следующим образом.

1) Цитата – родовое обозначение, включающее понятия прямой цитаты, косвенной цитаты, цитаты-синкреты.

2) Прямая цитата – воспроизведенный фрагмент чужого текста с указанием его названия и/или автора и наличием графических маркеров: кавычек, курсива и др.

3) Косвенная цитата (включает реминисценцию и литературную аллюзию) – фрагмент чужого текста в новом без ссылки на автора и/или источник, не выделенный графически, для которого точность воспроизведения не является обязательным признаком.

4) Реминисценция – фрагмент чужого текста в принимающем, являющийся как минимум предикативной единицей, не выделенный графически, без упоминания его названия и автора.

5) Литературная аллюзия – слово или словосочетание текста-донора, не выделенное графически, без упоминания его названия и автора, являющееся намеком на этот текст, который предполагается широко известным.

6) Разграничить прямую цитату и косвенную цитату не всегда возможно; существует зона синкретизма, в которую входят цитаты (цитаты-синкреты), объединяющие в себе признаки прямой цитаты и литературной аллюзии.

7) Прямая цитата, реминисценция, аллюзия, цитата-синкрета реализуются в двух разновидностях – дословной, предполагающей точное воспроизведение чужого текста, и видоизмененной, допускающей трансформацию исходного текста.

Проиллюстрируем вышеуказанные тезисы следующими примерами:

1) *...Сибирь уже не прилепляется к России, а как будто перетекает в нее, они уже единое генетическое тело, которое без взаимного разрушения не разорвать. И хоть какой-нибудь нынешний ямщик еще повторит за поэтическим ямщиком И. Омулевского: «Здесь места – благодатное дело, / Не другим, не России чета», но повторит разве с озорством...* (Литературная газета. 2008. 4–10 июня) – дословная прямая цитата;

2) **Русский бунт, бессмысленный, но забавный**

ПУШКИН Александр Сергеевич, в свое время квалифицировавший русский бунт несколько иначе, немало позабавился бы, побывав на "бунтах" начала XXI столетия. То ли бунтари нынче не те, то ли сами бунты настолько мутировали, что напоминают больше театр студенческих миниатюр с понарождением студентами-актерами... (Сегодняшняя газета. 2006. № 7). Ср.: «Русский бунт, бессмысленный и беспощадный» (А. С. Пушкин «Капитанская дочка») – видоизмененная прямая цитата;

3) *После их ареста в квартире нашли несколько единиц огнестрельного оружия, в том числе пистолет-пулемет Дегтярева, из которого, согласно данным экспертизы, и был застрелен Хлебников. Кто бы сомневался. Сразу было ясно, что убили чеченцы, а финансировал Березовский. А нашли те, кто искал. Кто ищет, тот всегда найдет* (Комок. 2004. 4–10 окт.). Ср.: «Кто весел – тот смеется, / Кто хочет – тот добьется, / Кто ищет – тот всегда найдёт!» (текст песни «Веселый ветер», слова В. Лебедева-Кумача) – дословная реминисценция;

4) *Чацкий, возвратясь из дальних странствий в родное отечество, дым которого и сладок и приятен, обнаруживает ту, которую он считал своей без пяти минут невестой, с другим избранником* (Литературная газета. 2008. 16–22 янв.). Ср.: «И дым отечества нам сладок и приятен» (Г. Р. Державин «Арфа») – видоизмененная реминисценция;

5) *Неодолео пустовало место главного «кочегара» «Локомотива» после того, как в отставку за неудовлетворительные результаты был отправлен Анатолий Бышовец. При нем клуб с бюджетом в 70 миллионов долларов занял лишь 7-е место в национальном чемпионате, что болельщики и руководство клуба расценили как пощечину общественному вкусу* (Комсомольская правда. 2007. 4 дек.). Источник: манифест футуристов «Пощечина общественному вкусу» – дословная литературная аллюзия;

6) *А некоторые познеровские комплименты выглядели странными до бестактности. Например, когда наши телепутешественники наконец достигли Калифорнии, то старший из них с гордостью отметил, что на пути они «не встретили ни одного дурака». А должны были? И много ли? Или тонко намекали на наши дороги и опять же дураков...* (Литературная газета. 2008. 4–10 июня). Ср.: «У России две беды – дураки и дороги» (фраза приписывается Гоголю, Салтыкову-Щедрину) – видоизмененная литературная аллюзия;

7) *Вот посетили они странный «город солнца» в Аризоне. Место, где проживают люди не моложе 55 лет* (ЛГ. 2008. 4–10 июня). Источник: роман Т. Кампанеллы «Город Солнца» – дословная цитата-синкрета;

8) *Если это попытка исправить существенные изъяны большинства предыдущих серий с их неумеренной комплиментарностью, то удачной ее не назовешь, она абсолютно vypadает из стилистики всего предыдущего «аршина», которым Познер «измерял» Америку* (Литературная газета. 2008. 4–10 июня). Ср.: «Умом Россию не понять, аршином общим не измерить» (Ф.И. Тютчев) – видоизмененная цитата-синкрета.

Лексемы «город солнца», «аршина» и «измерял» являются аллюзиями; кавычки, в которые они заключены – признак прямого цитирования. Это обуславливает отнесение данных примеров к цитатам-синкретам.

Все описанные явления составляют единую микросистему; связаны между собой гиперо-гипонимическими отношениями. Так, понятие «цитата» – гипероним по отношению к таким понятиям, как «прямая цитата», «косвенная цитата» и «цитата-синкрета»; прямая цитата реализуется в одной из двух разновидностей – дословной или видоизмененной, косвенная цитата есть гипероним по отношению к реминисценции и литературной аллюзии.

Результаты проведенного нами подсчета количества употреблений прямой цитаты, реминисценции, литературной аллюзии, цитаты-синкреты в текстах современных российских газет отражены в табл. 1.

Таблица 1

Частотность использования видов цитат в текстах современных российских газет

Виды цитаты	Количество цитат разного типа в общем корпусе обработанного речевого материала	Процентное соотношение видов цитат в общем корпусе обработанного речевого материала
Прямые цитаты:		
– дословные	767	51,1 %
– видоизмененные	67	4,5 %

Реминисценции:		
– дословные	256	17,1 %
– видоизмененные	281	18,7 %
Литературные аллюзии:		
– дословные	75	5 %
– видоизмененные	25	1,7 %
Цитаты-синкреты:		
– дословные	18	1,2 %
– видоизмененные	11	0,7 %

Bibliography

- 1) Moskvina, V.P. Citation, application, a paraphrase: to differentiate the concepts // Philology. – 2002. – № 1.
- 2) Sandalova, T.A. Intertextual inclusion as a means of language play in the text of the Soviet newspaper feuilleton: Based on national newspapers from 1970 to 1991.: diss. ... Cand. Sc. Science. – St.Petersburg, 1998.
- 3) Aleschanova, I.V. Citation in the newspaper text (based on modern British and Russian press): diss. ... Cand. Sc. Science. – Volgograd, 2000.
- 4) Bakhtin, M.M. Questions of literature and aesthetics. – M.: Fiction, 1975.
- 5) Lotman, Y.M. Semiosfera. Culture and explosion. Inside minded worlds. Article. Study. Notes (1968-1992). – St. Petersburg, 2000.
- 6) Kristeva, Y. Bakhtin, the word dialogue, the novel // Vestnik Moskov. Philology. – 1995. – № 1. – Series 9.
- 7) Bart, R. Selected works. Semiotics. Poetics: trans. with fr. / Comp., Gen. Ed. Jg. Art. G.K. Kosikova. – Moscow: Progress, 1989.
- 8) Yampolsky, M. Memory Tiresias. Intertextuality and cinema. – M.: Culture, 1993.
- 9) Semenova, N.V. Quote of fiction: based on works of Vladimir Nabokov: diss. Dr. Sc. Science. – M., 2004.
- 10) Kozitskaya, E.A. Quote of the structure of the poetic text: diss. Cand. Sc. Science. – Tver, 1998.
- 11) Aleinikova, Y. Quoting a popular science text: diss. ... Cand. Sc. Science. – Tula, 2006.
- 12) Fomenko, I.V. Quote // Russian Literature. – 1998. – № 1.

Article Submitted 23.12.10.

УДК 821.111

А.Н. Трутнева, асп. АГПИ, г. Арзамас, E-mail: anjat@yandex.ru

ИДЕАЛИСТ, РЕАЛИСТ И ФИЛИСТЕР В ПЬЕСЕ Б.ШОУ «МАЙОР БАРБАРА»

Типология действующих лиц в пьесе «Майор Барбара» обусловлена ее жанровой спецификой как пьесы-дискуссии, основу конфликта которой составляют споры, дискуссии «филистеров», «идеалистов», «реалистов» по поводу современных общественно значимых проблем. Предлагая разное их восприятие и решение, они расширяют социальное, философское, этическое пространство пьесы и ее идею.

Ключевые слова: Б.Шоу, пьеса-дискуссия, типология персонажей, идеалист, реалист, филистер.

Одним из драматургических приемов Бернарда Шоу (1856-1950), характерных для его пьес-дискуссий, является использование трех типов действующих лиц, воплощающих разные подходы к решению одной и той же проблемы (философской, социально-психологической, этической и др.), в результате чего возникает дискуссия и выстраивается конфликт как столкновение идей, мнений, точек зрения. В работе «Квинтэссенция ибсенизма» (1891) драматург предложил такую типологию («идеалист», «реалист», «филистер»), мотивируя ее тем, что в современном обществе на каждую тысячу человек приходится 700 «филистеров», 299 «идеалистов» и один «реалист».

«Идеалистом» Шоу называл человека, «создавшего себе убежище среди идеалов» [1, с. 43], под которыми он понимал «скрытые масками факты действительности» [1, с. 45] или сами маски.

«Филистер», самодовольный и ограниченный, с узкими взглядами и отсутствием духовных потребностей, стоит «по шкале эволюции» [1, с. 44] ниже «идеалиста». Интересы прозаически рассудительного «филистера» не поднимаются выше повседневных мелочей.

Что касается «реалиста», он уверен в силе своей воли, «достаточно смел, чтобы смотреть в глаза той правде, от которой увиливают идеалисты» [1, с. 42]. Он считает идеалы «пеленками, на которых человек вырос и которые нещадно стесняют его движения» [1, с. 45]. По мнению «реалиста», идеалы созданы для того, чтобы «ослепить нас и заморозить, чтобы убить в нас человеческую сущность» [1, с. 45].

Все три типа персонажей присутствуют в пьесе «Майор Барбара» (1905)¹ [2], как и в большинстве произведений английского драматурга. «Малопривлекательную массу филистеров» [3, с. 119] составляют здесь представители разных социальных слоев – леди Бритомарт, «честный бедняк» Питер Шелли, пьяница Билл Уокер, нищие Снобби Прайс и Ромми Митченс. «Идеалистами» являются Казенс и Барбара, «реалистом» – Эндру Андершафт.

«Филистер» леди Бритомарт – это «типичная матрона высшего круга». Система ее ценностей, «до нелепости ограниченная классовыми и семейными рамками», приспособлена к жизни в буржуазном обществе. Шоу иронично замечает в ремарке, что она придерживается «самых широких и просвещенных взглядов» на все, что касается книг в библиотеке, картин на стенах, нот в папках и статей в газетах. Мир видится ей одним большим домом на Уилтон-квесснт, и в своем уголке этого мира она правит. Интересы леди Брит не поднимаются выше повседневных мелочей. Как и любого «филистера», ее волнуют лишь проблемы, влияющие на ее существование, поэтому она безразлична к религиозным взглядам дочери Барбары, к поэзии ее жениха Казенса, к увлечениям своего мужа Андершафта. Уверенная в безукоризненности своих моральных принципов, она считает своим долгом читать нравоучения членам семьи, в отличие от которых, однако, «неспособна парадоксально мыслить, иронизировать» [4, с. 151]. В то же время в леди Брит проявляются и качества «реалиста»: она не испытывает иллюзий по поводу окружающих ее людей и умеет давать им четкие, по-своему верные

¹ Впервые пьеса поставлена 28 ноября 1905 г. Дж.Ведренном и Г.Баркером в Лондоне в театре Корт.

характеристики («Чарльз Ломэкс, вы дурак. Адольф Казенс, вы иезуит. Стивен, ты ханжа. Барбара, ты сумасшедшая. Эндрю, ты самый обыкновенный торгаш»). В ней есть сила характера, но реальной властью и авторитетом в семье она не обладает.

Андершафт – «реалист» в шовианском понимании: в нем нет слабостей, он не поддается унынию и «процветает с начала и до конца пьесы» [3, с. 122]. Его энергия и воля «всецело сосредоточены на обращении других персонажей в свою веру» [3, с. 123]. «Фабрикант оружия» предстает как человек, ставящий перед собой цели и достигающий их. Он заботится об улучшении условий жизни рабочих своего оружейного завода. На примере Андершафта драматургу важно показать судьбу человека, которому удалось самостоятельно подняться со дна жизни, избавиться от нищеты. В образе «реалиста», сильного духовно и физически, жизнерадостного, мудрого, деятельного, проявляется «интеллектуальность и своеобразная конструктивность» [3, с. 128] творческого метода Шоу.

Образ Андершафта как социального типа раскрывается в дискуссиях, позволяющих автору высветить такие темы, как политика и война, нищета и богатство, добро и зло и др. По мнению фабриканта, созданные обществом «идеалы-маски», моральные принципы, «политические установления» не соответствуют действительности и должны быть изменены, преобразованы. И поэтому он советует Барбаре: «Если твоя старая религия вчера потерпела крах, создай сегодня новую, лучшую». По мнению драматурга, если бы большинство думало как Андершафт, то результатом такого образа мыслей стала бы революция, «несущая неисчислимые блага» [2, с. 34].

Шоу интересуется интеллектом, а не эмоциями своего героя, поэтому личная жизнь Андершафта остается за пределами пьесы.

Отметим, что образ Андершафта, «миллионера-самоучки», перекликается с образом успешного бизнесмена Джона Тарлтона в пьесе «Неравный брак», написанной пятью годами позже. Представитель среднего класса Тарлтон заработал миллионы на производстве и продаже нижнего белья. Как и Андершафт, он «реалист», обладающий финансовой независимостью, прогрессивными взглядами, желанием переустроить общество.

Классификация человеческих типов, предложенная Шоу, условна, поэтому многие исследователи расходятся во взглядах на принадлежность персонажей к той или иной группе. Например, нет единства мнений по поводу образа Андершафта. Так, Дж. Вайсенталь считает чертами «реалиста» страсть Андершафта к дискуссии и желание изменить мир, основные же его качества («стремление к власти, воля к выживанию» [5, с. 65]) называет «филистерскими».

А.Г. Образцова воспринимает Андершафта как «идеалиста» [3, с. 122], пытающегося в финале «вырваться за пределы общественного положения, установленного для него автором» [3, с. 124]. Она видит в образе хозяина фабрики «удивительно сложное создание», «сгусток актуальных, очень важных современных проблем», «живой человеческий характер, романтизированный и реалистический, патетический и сатирический одновременно» [3, с. 45].

З.Т. Гражданская, неодобрительно относясь к «фабианскому определению “реалиста”», называет Андершафта «мнимым положительным героем» [6, с. 104]. Признавая в нем выразителя идей Шоу, исследовательница утверждает, что образ Андершафта «обрисован с ненавистью» и поэтому «вызывает лишь отвращение» [6, с. 104]. Однако Шоу в предисловии к пьесе в разделе «Евангелие от св. Эндрю Андершафта» описывает владельца оружейного завода как человека интеллектуального, духовного, искреннего, решительного и проникательного, обладающего энергией и «жизненной силой».

Условность в принадлежности персонажей к той или иной группе Шоу объяснял тем, что поведение человека зависит от жизненных обстоятельств и умения их анализировать. Поэтому волевые, целеустремленные «идеалисты» нередко

становятся «реалистами». Такое превращение начинается в дочери Андершафта Барбаре после ее встречи с отцом в убежище Армии спасения¹¹. Барбара понимает, что вопреки своим моральным принципам она вынуждена принимать деньги для содержания Армии от «винокура» Боджера и ему подобных спонсоров, т.к. «нелепые социальные условия» [2, с. 36] заставляют ее и остальных членов организации выбирать приоритеты – или духовные ценности, или существование Армии. Став майором, «идеалист» Барбара «ушла от мира в рай энтузиазма, в экстаз молитвы». В финале уже «преображенная» в «реалиста» Барбара признается: «Я отказываюсь от подкупа хлебом. И от подкупа блаженством на небесах». Конфликт между «развитым индивидуальным началом и объективной необходимостью» [7, с. 19], сигнализирующий о кризисе английского общества, заставляет Барбару покинуть Армию, сорвать маску, на что способен только «реалист».

У Барбары много общего с «реалистом» отцом – воля, энергия, вера в человека, дело, которому она себя посвящает. Она верит в спасение души пьяницы и хулигана Билла Уокера и ему подобных, Андершафт – в людей, которым продает свое оружие. Они оба осознают, что необходимо вести борьбу со злом, которое ассоциируется для них с нищетой и рабством.

Жених Барбары Казенс, умный, волевой, добросовестный интеллигент, обладает всеми качествами «идеалиста». Такой тип героя встречается во многих пьесах Шоу (Гарри Тренч в «Домах вдовца», 1892; Ричард Даджен в «Ученике дьявола», 1897; Луи Дюбеда в «Дилемме доктора», 1906 и др.).

Казенс представляет средний класс, имеет хорошее образование, ненавидит войну. Как и Барбара, он «любит простых людей». Он стремится жить мужественно, ярко, но с помощью лишь фантазий, не имея ни средств, ни опыта, «ничего реального, кроме жизненных appetitов» [2, с. 25]. Поэтому он вступает в Армию спасения, которую воспринимает как армию «радости, любви, идущую на бой с дьяволом под звуки труб и барабанов». Следствием его попытки изолироваться от социальных проблем является «вредная, подчас смешная оторванность от жизни» [8, с. 316]. События в Армии спасения и на оружейном заводе заставили Казенса, по его словам, «вынуть шею из петли собственного кодекса морали». Расставаясь с иллюзиями, он обретает свойственные «реалистам» волю и желание действовать, переустраивать мир («я пытался добиться власти духа, обучая греческим вокабулам. Но мир не расшевелить мертвым языком и мертвой цивилизацией»).

Казенс становится единомышленником Андершафта, а поскольку «в нем течет свежая кровь, которая нужна английской промышленности», то и наследником его фабрики. Казенс полагает, что оружие слабо без духовной силы; с точки зрения Андершафта, духовная сила слаба без оружия. «Идеалист» Казенс заботится об умах своих студентов, «реалист» Андершафт – о физическом здоровье своих рабочих. Автор приводит к мысли о необходимости объединить духовное и материальное как основу и условие общественного устройства.

В Казенсе и Барбаре, дополняющих друг друга, воплощен «союз интеллекта и сердца» [6, с. 104]. Однако без Андершафта они не смогут достичь своих целей: политическое продвижение Казенса невозможно без оружия, а религиозная деятельность Барбары – без денег. И то и другое им предоставляет Андершафт; без его участия в их судьбах они или оставались бы «идеалистами», или пополнили бы армию «филистеров».

Таким образом, типология действующих лиц в пьесе «Майор Барбара» обусловлена ее жанровой спецификой как

¹¹ Армия спасения – это международная миссионерская и благотворительная организация, существующая с середины XIX в. В 1865 г. британский священник-методист Уильям Бут (1829-1912) создал евангелическую Христианскую ассоциацию возрождения, переименованную позже в Армию спасения. Миссия Армии спасения — духовное и нравственное совершенствование нуждающихся, преступных элементов, помощь бедноте, больным, престарелым, проповедь Евангелия и христианской веры.

пьесы-дискуссии, основу конфликта которой составляют споры, дискуссии «филистеров», «идеалистов», «реалистов» по поводу современных общественно значимых проблем. Пред-

лагая разное их восприятие и решение, они расширяют социальное, философское, этическое пространство пьесы и ее идею.

Bibliography

1. Shaw, B. Quintessence ibsenizma / drama and theater. – M.: Foreign Literature, 1963.
2. Shaw, B. Major Barbara (translated from English. Daruzes AN) // Complete plays: 6 tons – LA: Art, 1979. – T. 3. (Shaw preface to the play). Further, the text quoted in this edition.
3. Obraztsov, A.G. Dramaturgical technique of Bernard Shaw. – Moscow: Nauka, 1965.
4. Evans, T.F. George Bernard Shaw: the Sritical Heritage. – Routledge, 1997.
5. Wisenthal, J.L. The Marriage of Contraries: Bernard Shaw's Middle Plays. – Harvard University Press, 1974.
6. Civil, Z.T. Bernard Shaw: Essay on the life and work. – M.: Education, 1965.
7. Zingerman, B.I. Essays on the history of drama 20 th century. – Moscow: Nauka, 1979.
8. Shaw, B. Preface to "play nice" // Complete plays: 6 t. – L.: Art, 1978. – T. 1.

Article Submitted 19.12.10

УДК 711.4.01(574)

Е.А. Феоктистова, ст. преподаватель Восточно-Казахстанского государственного технического университета им. Д. Серикбаева, г. Усть-Каменогорск, соискатель НГАХА, г. Новосибирск, E-mail: fea-45@rambler.ru

О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ФОРМИРОВАНИЯ АРХИТЕКТУРНО-ХУДОЖЕСТВЕННОЙ СИСТЕМЫ ИСТОРИЧЕСКИХ ГОРОДОВ ЮЖНОГО КАЗАХСТАНА

В статье анализируются художественно-эстетические аспекты формирования исторических городов южного Казахстана, раскрываются особенности взаимосвязи природного ландшафта и архитектурно-художественной системы, выявляются характерные черты архитектурно-го облика и образа поселений.

Ключевые слова: архитектурно-художественная система, природный ландшафт, архитектурный облик и художественный образ города, исторические города, южный Казахстан.

Градостроительство является видом пространственного искусства, специфика которого заключается в необходимости гармоничного решения утилитарных и эстетических задач при создании города – особого объекта художественного творчества, формирующегося в течение значительного времени на обширном пространстве и отличающегося особым характером восприятия. В современной теории градостроительства выделяют архитектурно-художественную систему поселения, отражающую как мировоззренческо-теоретические представления общества об эстетическом содержании пространственной среды, так и их материальное воплощение, формирующие в конечном итоге облик и образ исторического города.

Облик города представляет собой объективную реальность, образуемую как внешними очертаниями, видом элементов города, так и всей совокупностью признаков, их характеризующих. Образ города – это субъективная реальность, форма отражения в сознании человека [1], усваиваемая в процессе зрительного восприятия окружающей предметно-пространственной среды. Художественный уровень этой среды во многом определяет качество жизни человека в современном городе. «Постоянное влияние образного строя города на людей в нем живущих, и неотвратимость этого воздействия придают ему особую силу, несмотря на «незаметность», с которой входят и укореняются в душе жителей повседневные и часто неосознаваемые художественные впечатления» [2, с. 8]. Поэтому изучение архитектурно-художественной системы является особо актуальной для исторических городов Казахстана, среда которых претерпевает значительные трансформации в связи с изменившимися политическими и экономическими реалиями.

При исследовании архитектурно-художественной системы города широкое применение получил искусствоведческий подход, предполагающий «изучение объективной основы эстетических отношений, которая заложена в свойствах градостроительных объектов: в соразмерности, пропорциональности ее элементов, ритмической структуре и рисунке планов,

панорам, перспектив, в пластическом и цветовом богатстве, в гармоничности сочетания искусственных элементов среды с природным ландшафтом» [3, с. 138]. Эти свойства зависят от многих факторов, из которых основополагающими и определяющими всю систему являются взаимосвязь с природным ландшафтом, выразительность архитектурного облика и своеобразие художественного образа города, воспринимаемых человеком через силуэт, панорамы и внутригородские перспективы.

Неоднородная по своим ландшафтным условиям обширная территория современного Казахстана, включающая пять природно-географических зон с засушливым климатом, с древности осваивалась преимущественно в речных долинах предгорий южных регионов, морфологические особенности которых определили следующие основные генотипы образования поселений, повлиявшие на сложение их архитектурного облика и планировочной структуры: 1) возвышенность на предгорной речной террасе у извилистого русла средней реки (г. Тараз – город в междуречье р. Асса и р. Талас, окаймляющей плато Тектурмас); 2) холмистая гряда с огибающими ложбинами – руслами малой и средней реки в предгорьях (г. Шымкент, основанный на высоком холме в междуречье р. Бадам и р. Кошкараты); 3) относительно пологие склоны гор в междуречье малых рек (г. Алматы, расположенный на предгорной равнине у подножья северного склона Заилийского Алатау с протекающими горными речками).

Эти территории в первую очередь были наиболее функционально рациональны для размещения первоначальных поселений-укреплений, а также отличались выразительными художественно-эстетическими качествами местности, ставшие неотъемлемой характерной чертой облика городов. В последующем, каждому историческому периоду развития поселений были свойственны определенные трансформации природного ландшафта от адаптации до преобразования, отразившиеся в их архитектурно-художественной системе.



Рис. 1. Мавзолей Карахана (слева) и мавзолей Шамансура (справа), фото автора 2008 г.

Наиболее древние по своему архитектурно-художественному строю и системе формирования являются города юга Казахстана, впитавшие как древнейшие корни восточной урбанизации, так и наполнившие их новым содержанием. Современный облик древних городов, к коим относятся Тараз и Шымкент, аккумулировал образы всех исторических периодов, начиная с древнего – времени зарождения первых художественно-эстетических прототипов поселений. Явный след в архитектурно-пространственной структуре городов, особенно Тараза, оставила эпоха средневековья (VI-нач.XV вв.), когда сформировалось историческое ядро поселения и обозначились основы планировочного, культурного и природного каркасов.

В результате адаптации к засушливому климату уже в раннее средневековье (VI – сер. IX вв.) в поселениях юга со-

временного Казахстана получает развитие традиционная для Средней Азии трехчастная компактная планировка с плотной малоэтажной застройкой махалля (квартала), нерегулярная конфигурация которых, как и узких извилистых улочек была продиктована топографией местности. Река и ее притоки органично вливались в ткань застройки. Архитектурно-пространственная структура средневековых городов юга Казахстана была образована системой преобладающих интравертных пространств (замкнутой приватной структурой жилых кварталов, ограниченной крепостными стенами цитадели и шахристана) и связующих открытых пространств магистральных и квартальных улиц, что нашло отражение в архитектонике силуэта поселений.

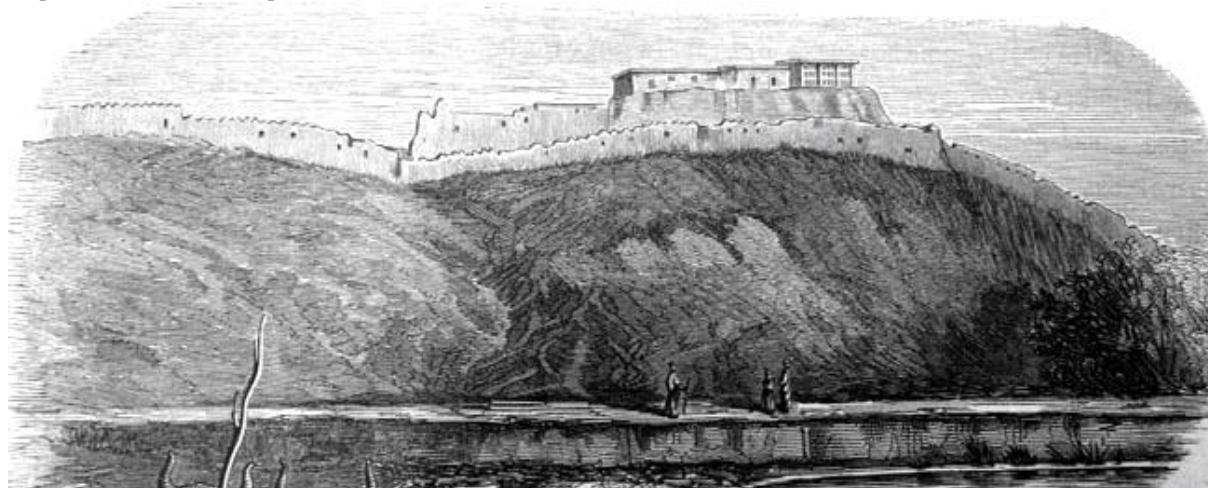


Рис. 2. Чимкентская крепость [4].

Учет особенностей топографии местности повлиял на сложение достаточно живописной планировочной структуры поселений, отразившейся в ее вертикальной проекции – силуэте. Наиболее активным силуэтоформирующим компонентом природного ландшафта являлся рельеф. Ядро средневекового поселения располагалось на естественных холмах, нагорьях, усиливая естественную возвышенность сооружением более высоких, по сравнению с окружающей застройкой, зданий на платформах, как например, цитадель г. Тараза. Традиционная азиатская застройка с плоскими кровлями и относительно небольшая высота вертикальных доминант обусловили преобладание горизонтальных линий в абрисе поселений. Значительную роль в формировании силуэта средневекового города

играли фортификационные сооружения – башни, укрепленные стены рабадов, шахристана и цитадели, образующих многоярусную композицию. Помимо цитадели и замка феодала основными доминантами и пространственными ориентирами в застройке, выделявшимися высотой, конфигурацией и колористикой первоначально были храмы различных религий, а с утверждением ислама – мечети и мавзолеи. Часть из них сохранилась в структуре современных городов – Тараза (комплекс мавзолея Карахана (вновь возведен в начале XX в. на месте постройки XII в.) и Шамансура (XIII в.) – рис.1), Сайрама (мавзолей Абдель Азиз-баб, Казы Байза, и др.), Туркестана (комплекс мавзолея-ханаки Ходжа Ахмеда Ясави). Включение зданий мечетей с минаретами, мавзолеев в сложившуюся

ся застройку создало образ уже восточного мусульманского города, основные черты которого будут сохраняться вплоть до середины XIX века. В целом, архитектурный облик средневековых городов был целостно-гармоничным, благодаря органичному взаимодействию с природным ландшафтом, компактности структуры, единству планировочной и вертикальной композиции, колористическому созвучию.

Исторические события XIV – XVIII вв. обусловили упадок городов юга современного Казахстана до небольших аграрных селений, часть из которых, в частности Аулие-Ата (ныне Тараз) и Чимкент (Шымкент), начинают постепенно возрождаться в начале XIX века как крепости Кокандского ханства. Сохраняющаяся со средневековья трехчастная планировочная структура поселений южных городов-крепостей отражала социальную иерархию общества, наиболее явно прочитывающаяся в вертикальной композиции, которая также формировалась из трех основных элементов: протяженной горизонтали застройки рабада, более высокой линии стены шахристана и возвышающимися над ними стенами цитадели – резиденции наместника.

Силуэты кокандских городов-крепостей на территории современного Казахстана имели характерные черты среднеазиатских укреплений и являли собой типичный пример традиционного регионального зодчества, преемственно развивая приемы адаптации к природному ландшафту, обеспечивающих обороноспособность и единство природной и архитектурной композиции. На рисунке В. Крюкова (вырезанном по дереву А. Даугелем) силуэт Чимкентской крепости представляет собой 3-х ярусную террасированную композицию, ось которой совпадает с естественной вертикалью холма, а обобщенный абрис стен крепости и цитадели повторяет изгибы этого холма (рис.2). Криволинейные улицы, повторяющие меандры многочисленных ручьев и арыков, образовывали радиальную структуру, ядром которой являлась крепость на самой высокой возвышенности округа.

С вхождением в 1864 году Чимкента и Тараза в состав Российской империи в архитектурном облике городов постепенно появляются новые черты, присущие провинциальным городам России эпохи раннего капитализма – открытые пространства площадей с православными храмами, прямые улицы новых планировочных образований с обращенными на город фасадами, административными, торговыми и учебными зданиями, промышленными и инженерными сооружениями, имевшими «европейский» облик. Эти элементы сформировали регулярный «русский город», который возводился в русле новых для юга Казахстана градостроительных традиций.

Старый «азиатский» с радиальной структурой и новый «русский» город с прямоугольной нарезкой кварталов, особенно в Чимкенте, планировочно были слабо увязаны между собой. Русские регулярные кварталы составляли контрастную среду традиционным махалля по своему планировочному решению, типу и внешнему облику жилищ, системе озеленения, экстравертивным характером застройки, более широкими и прямыми улицами, силуэту и принципу размещения архитектурных доминант. Тем не менее, наметившийся ранее в русских городах-крепостях северо-востока Казахстана симбиоз европейской и азиатской градостроительных культур, начинает проявляться в облике южных городов, силуэт которых обогащается вертикалями православных храмов, массивами зелени общественных парков. В целом, исследуемым городам до начала XX века был присущ типичный провинциальный облик торгово-аграрных поселений окраин Российской империи, с эклектичной архитектурой, преимущественно малоэтажной каркасно-саманной застройкой, культовыми сооружениями разных религий.

Кардинальные трансформации архитектурно-художественной системы произошли в XX веке в советский период (1917 – 1991 гг.), когда из уездных и заштатных небольших поселений Аулие-Ата (Джамбул, Тараз) и Чимкент

(Шымкент) превратились в крупные промышленные и культурные центры республики. Первые существенные изменения в архитектурно-художественном облике городов начинаются с 30-х годов XX в., с появлением новых элементов – промышленно-селитебных образований, включающих промпредприятия и рабочие поселки при них (*поселки свинцового завода в Чимкенте и фосфорного завода в Джамбуле*).

Архитектурный облик городов 60-х – нач.90-х гг. определили концепция города, основанная на четком функциональном зонировании, дальнейшая урбанизация и индустриализация, а также «реконструкция» – снос старых кварталов, вместе с которыми все более утрачивается традиционный облик исторических поселений. Все более нивелируется природный ландшафт, особенно в исторической части городов. Природно-ландшафтная структура под воздействием деятельности человека трансформировалась в антропогенно-ландшафтную. Доминирующими в городском силуэте элементами становятся промышленные сооружения, специфичные формы которых, обусловленные особенностями производства, придают индивидуальность и узнаваемость облику Тараза и Шымкента.

Характерной чертой архитектурно-планировочной структуры стало расположение вертикальных доминант, наиболее высокие из которых (трубы, вышки) располагаются в основном в промышленных зонах на периферии городов, что обусловило смещение композиционных акцентов с центра на окраины. В советский период происходит урбанизация городской среды, обусловленная территориальным и вертикальным ростом городов (более 50% застройки – многоэтажная).

В настоящее время архитектурный облик исторических городов юга Казахстана представляет собой отпечатки всех предыдущих эпох, в которые современные экономические, политические и культурные реалии привнесли следующие черты:

- возрождение культового зодчества возвращает в облик городов мечети, православные храмы, но без сохранения их прежнего доминирующего значения в архитектурно-планировочной структуре города;
- применение форм и мотивов традиционного зодчества и орнаментального искусства в архитектуре зданий позволяет реконструировать среду исторических центров городов и возродить образ азиатского города;
- повышение уровня благоустройства и развитие оформления города элементами декоративно-прикладного искусства и малыми архитектурными формами формирует экологически и эстетически более комфортную среду, но постепенное сокращение озелененных территорий и разрушение арычной системы обводнения ухудшают санитарно-гигиенические качества в условиях засушливого климата;
- использование строительных материалов и технологий в зданиях с современной архитектурой, расширение цветовой палитры городов, применение светового дизайна дает возможность создания эстетически разнообразной, динамичной городской среды.

В итоге можно заключить, что архитектура и градостроительство древних городов на территории современного юга Казахстана в течение столетий, вплоть до XIX века, преимущественно развивались в русле художественных традиций, характерных для местного регионального зодчества и зодчества Средней Азии. Начиная с конца 60-х годов XIX века, архитектурно-градостроительная культура региона начинает формироваться под влиянием эстетики градостроительного искусства России, а впоследствии в духе концепций советского градостроительства. В процессе исторического развития архитектурно-художественная система древних городов последовательно воплощалась в облике «средневекового города-центра сельскохозяйственной округи», «города-крепости», «торгово-ремесленного города», «города – административно-промышленного и культурного центра». Важнейшей чертой, определявшей облик и образ городов на всех этапах их

развития, особенно на первоначальных, была тесная корреляция с природным ландшафтом, обусловившая особенности

архитектурно-планировочной и вертикальной композиции поселений.

Bibliography

1. Russian Dictionary. – Moscow: USSR Academy of Sciences, 1958.
2. Goldzamt, E.A. Urban planning culture of the European socialist countries / E.A. Goldzamt, O.A. Shvidkovsky. – M.: Stroizdat, 1985.
3. Fundamentals of the Theory of Urban Development: Textbook. for high schools. Spec. "architecture" / Z.N. Yargin, Y.V. Kositsky, V. Vladimirov et al, Ed. ZN Yargin. – M.: Stroizdat, 1986.
4. Pashino, P.I. Turkestan Region in 1866. Itineraries. – C-Peterburg, 1868.

Article Submitted 19.12.10

УДК 800

Г.В. Афанасьева-Медведева, канд. филол. наук, доц. каф. литературы Восточно-Сибирской государственной академии образования, зав. научно-исследовательской лабораторией по изучению традиционной народной культуры Сибири, E-mail: baikmedvedeva@yandex.ru

ОБРАЗ МЕДВЕДЯ В РУССКОЙ НАРОДНОЙ ПРОЗЕ ВОСТОЧНОЙ СИБИРИ (ПО МАТЕРИАЛАМ ФОЛЬКЛОРНЫХ ЭКСПЕДИЦИЙ 1980-2010 ГГ.)

Данная публикация посвящена проблеме современного состояния народных мифологических рассказов о медведе, бытующих среди русских старожилов, проживающих на территории Иркутской, Читинской областей, Красноярского края, Республик Бурятия, Саха (Якутия). Материалы данной статьи могут быть использованы в качестве основ для реконструкции славянского медвежьего культа.

Ключевые слова: традиционная вербальная культура фольклор мифы медвежий культ этнография русские старожилы Сибири.

Культ медведя относится к числу наиболее важных вех в культурной истории человечества, и отмечен у многих народов. Вопрос, существовал ли «медвежий» фольклор у русских, до сих пор в достаточной степени не освещен в отечественной фольклористике. Одна из причин этого: отсутствие до самого последнего времени конкретных подтверждающих материалов. Имеется лишь единственная в сибирской фольклористике опубликованная в 1936 году работа, написанная фольклористом Г.С. Виноградовым и заведующей-хранительницей русского отдела Музея ВСОРГО А.М. Поповой «Медведь в воззрениях русского старожилого населения Сибири» [1]. Попова и Виноградов, 78-83), куда вошли восемь тестов о медведе: пять мифологических рассказов о человеческом происхождении медведя [1, с. 78-79] и три – о сожительстве женщины с медведем [1, с. 80]. Как замечают сами авторы, это лишь «небольшой материал, добытый ... у русского старожилого населения Сибири» в двух уездах: в Тулуновской волости Нижнеудинского уезда и в Яндинской волости Балаганского уезда Иркутской губернии [1, с. 78]. Материал собирался в течение 1921 и 1922 гг. (там же). Некоторые отдельные сведения, отражающие представления русских Забайкалья о медведе, содержит «Словарь русских говоров Забайкалья», составленный сибирским фольклористом, лингвистом Л.Е. Элиасовым. Однако все эти материалы носят характер фрагментарных сведений и не позволяют в полной мере прояснить вопроса, существовал ли «медвежий» фольклор у русских Сибири.

И вероятно, этим обстоятельством — отрывочностью сведений о медведе — можно объяснить существование суждения о том, что бытующие среди русских представления, связанные с медведем, интерпретируются исследователями как факты заимствования у местных народов Сибири, у которых, как известно, медвежий культ существовал в достаточно развитой форме. За сто лет, прошедших с момента первого упоминания о медведе, в деле его изучения прибавилось очень мало.

Относительно полное прояснение вопроса стало возможно лишь при осуществлении более широких планомерных полевых исследований, которые и были предприняты фольклористами кафедры литературы Иркутского государственного педагогического университета (далее – ИГПУ), в период с 1980 г по 2010 гг. Автором статьи была разработана специ-

альная Программа, на основании которой был собран обширный материал о медведе у русского населения на территории Восточной Сибири.

В результате регулярных плановых полевых исследований стало возможным сплошное обследование 1247 населенных пунктов Восточной Сибири, главным образом, русских селений Иркутской, Красноярской областей, Забайкалья: Читинской области, Бурятии). Собираение фольклора осуществлялось методом фронтального обследования, предполагающего безотборочный опрос населения.

Из всего собранного за двадцать три года полевого материала по традиционной культуре русских «медвежий» фольклор составил 12 964 единицы, хранящихся в фольклорном архиве ИГПУ (далее – ФА ИГПУ), а также в личном архиве автора (далее – ЛА). В большинстве своем это произведения несказочной прозы (реалистические рассказы, былички, бывальщины, легенды, предания, рассказы этнографического характера, описывающие охоту на медведя и связанные с ней ритуальные акции), а также поверья, представления, заговоры, заклинания, обряды, обычаи, и т.д.

Медведь относится к числу популярных персонажей русского фольклора Восточной Сибири, что особенно ярко прослеживается в произведениях народной прозы: быличках, бывальщинах, преданиях, легендах, а также в охотничьих рассказах, в которых нашли отражение обычаи, обряды, ритуалы, связанные с добычей этого животного. В описании внешнего вида медведя наиболее устойчивыми являются мотивы, развивающие тему сходства зверя с человеком. «Сложение у медведя как у человека. Ну, груди как у женщины же» [2]. «Медведь похож на человека. Вот когда на спину его положишь, вот *оснимаешь*, ну, как человек, как человек. Обдираешь-то на спине его, потрошить-то. Глядишь: у него, это, если самка, так у ней и груди, и всё, как у человека» [2, с. 123]. Угощая медвежатиной, на Верхней Лене говорят: «Вот те сало с *большого человека*» [2, с. 48].

В некоторых текстах подробно проработан мотив тождества *медведя/медведицы* и *женщины*. «А когда он домой привёз *медведицу* и *двух* медвежат, в бане, в баню положили, я сходила, посмотрела: у ней, знаешь, вот как наши ноги, и тут как эти, грудь. Всё как *женска*. Я всё посмотрела, и больше с

тех пор не стала *исти медвежатину*. Я с тех пор не ем мясо» [2, с. 56].

Иногда их сходство детализируется, чаще всего подчеркивается сходство груди женщины и медведя. «... её повернули, *матку-то*, на бок-то, а у ей как у женщины груди-то, и, говорят, молочко побегало из обоих грудей. Я не стала эту *медвежатину исти*» [2, с. 76]. «Раздетая, т. е. ободранная медведица – «сушая баба» [2, с. 87]. «Медведь, он как *баба*... Вот раздену его, ну у его и *титки-то бабски* – *поперёк*. Вот у свиньи дак у неё повдоль по всёй животине, а у *ей*, как у *бабы: две титки*» [2, с. 67].

В ряде текстов иллюстрируются и другие *человеческие признаки* медведя. Обращает на себя внимание указание на особые – «*человечьи*» – *глаза медведя*. «Ему, говорят, в *глаза* кода смотришь, он не тронет. У его *глаза* прямо *человечьи*. Стыдится...» [2, с. 56]. «Глаза у него умы, *человечески*. Всё понимает...» [2, с. 65]. Считается, что именно по этой причине зверь не выносит человеческого взгляда, он его «*боится*», «*стесняется*» и т.д. «Нельзя отворачивать от него *глаза*. Сразу набросится. Когда смотришь в упор, он *боится взгляда*» [2, с. 80].

В некоторых материалах актуализируется *сходство лап медведя с руками и пальцами человека*. «Он же похож, медведь-то, на человека. Пять пальцев. Как у ног, у рук. Как у человека, и как у собаки, только у него лапа шире. Также у него, вот эта, лодыжка. Такие же у него пяти, такие же когти. Как у человека, у собаки, но короче этой» [2, с. 98]. «Вот его разделяваш, вот лапы от сустава, ну, вылиты руки» [2, с. 64].

Представления русских о медведе-человеке находят свое яркое выражение в мифологических рассказах о *человеческом происхождении медведя*, которые имеют в Сибири довольно широкий ареал бытования. «... медведь, он сделался из человека. Но вот раньше было, что вот как-то *обвёртывался* человек, делался вот зверем. Но... вот одни пошли и добыли медведя. И стали его распарывать. И вот режут–режут по шубе-то *по евонной*, да чё такое? Крепко! Не идёт. Ножик даже не идёт. Потом разрезали, а на *ём* был *рямень* широкой. Толстый *рямень* был, подпоясанный. Это был, говорят, человек. И сделала *ша* он, обвянулся, вроде, медведем. А потом вот пошли потомки медведя» [2, с. 46].

Доказательством человеческого происхождения медведя считают особый характер «*лая* собаки на медведя»: на медведя и на человека собака лает одинаково, «не так, как на других» зверей. «Собака на медведя лает по-другому. По другому! Ну, очень у ней злостна *лая*! Вот у *их* одинаковый лай на человека и на медведя. Злостный такой: гав-гав-гав! Настырно лает! Когда собака, у тебя в дом когда кто идёт, собака разрываться лает. И на медведя также лает. А на других: гав-гав-гав! И не слышать! А на белку, на глухаря, там на что угодно слегка лает. Он лает, если кто идёт посторонний, он лает, *ажно прёт*, *аж* цепь летит, лает азартно! Ну, вот так вот и на медведя лает собака» [2, с. 128].

В некоторых устно-поэтических текстах воспроизводятся некоторые реалии, находящиеся под «шубой» медведя: *крест, женский нагрудник, пояс, ремень, красная рубаха, бродни, плисовые штаны, а также топор в натопорне, охотничьи чулки, чаще женские украшения: кольцо, браслет и др.* «Спромышляли медведя, стали его свежевать, ну и нож туго пошёл. А потом смотрят: у него *пояс, ремённый пояс*» [2]. Все эти предметы как бы *удостоверяют* человеческое происхождение медведя. Они усиливают достоверность, реалистичность фантастики повествования.

Среди жителей русских Тулунского края бытуют представления о том, что при свежевании медведя под его шкурой, как говорили, оказывались «*мужичья опояска* либо *бабий пояс*» [1, с. 78-79]. Г.И. Куликовский сообщает, что среди населения Русского Севера распространена молва о массе случаев, когда при сдирании кожи с убитого медведя оказывалось, что под шкурою тело медведя опоясано мужицким кушаком, или

находили остатки белья, одежды, украшения и т.д. [3, с. 114-115].

Параллели этим представлениям имеются в других этнокультурных традициях. Среди *якутов* бытуют мифы и легенды о том, что однажды охотники убили медведицу, «а когда сняли с нее шкуру, то на ней оказалось кольцо, а на ногах – серебряные вещи их сестры, убежавшей от них восемь лет назад» [4, с. 147; 5, с. 660]. В.М. Ионов пересказывает следующую *якутскую* историю на эту тему. «Медведь был когда-то женщиной, и в этом легко убедиться, если снять с него шкуру и положить на спину... : он тогда имеет вид женщины... Кроме того, на теле видны женские украшения... Украшения, которые когда-то носила эта женщина, оставили следы и снаружи, так как на местах, где обычно носят эти украшения, шерсть оказывается вытертой ... – на шее от кольца..., на груди от передних украшений..., в пахах от нижних украшений... Женщина эта вскоре по прибытии в дом мужа... стала избегать людей и наконец ушла в лес, где и превратилась в медведя» [6, с. 51-52].

Аналогичные сюжеты бытуют у *гольдов*, о чем свидетельствуют записи Л.Я Штернберга. «Жила женщина с тремя ребятами. Двое пошли в тайгу и долго не возвращались; третий пошел искать их и тоже не вернулся. Так прошла зима; женщина плакала. Настала весна. Женщина вышла на берег и плачет. Вдруг показался медведь; женщина давай бежать. Медведь ее нагнал. «Ты чёго плачешь? Она рассказала. «Не плачь, я тебе ребят сделаю, все равно как нани будут. Иди вымой юрту и я приду». Женщина все сделала, и медведь явился. Потом родились у нее дети. Выросли – все равно как нани. Тогда старуха им сказала: «Ну, живите; нани-хала будете а я должна итти к медведю; смотрите три года не стреляйте, а то меня убьете». Два года дети воздерживались стрелять медведя. На третий год поехали; едут на оморочке, видят – медведь; подыехали, убили. Начали вскрывать: женский нагрудник увидели (с. Маринское)» [5, с. 1933, 502-503].

Е.А. Крейнович, ссылаясь на рассказ старого сахалинского *нивха*, сообщает, что, по верованиям нивхов, на «поясе» у медведя есть «сумочка», в которой медведь носил железное кресало, кремь и трут для разжигания огня [7, с. 93].

Предметы, обнаруживаемые «под шубой» медведя, как бы *удостоверяют* человеческое происхождение медведя. Они усиливают достоверность, реалистичность фантастики повествования.

Для сибирского повествовательного «медвежьего» фольклора характерным являются стереотипы *человеческого поведения* медведя:

1. Медведь ходит, бежит “о двух ногах”. «Мы шишку били. У нас тут хороший *кедрач* был. Сгорел в сорок седьмом году. Там каждый *стойбу* свою держал. И вот поехали мы бить орех. И вот, ты знашь, пошли бить, я бью. Ну и вижу: медведь! Бежит под горку, ну, как человек бежит! На двух ногах бежит» [2, с. 154].

2. Медведи совокупаются как люди. «У их гон кода, он в Петров день бывает, дак оне как люди, спят, – *передком!*» [2, с. 49]. «У их грех как у людей, а не как у собак» [2, с. 190].

3. Медведь любит детей, заботится о них.

«Медведь у нас был, ростом, ну, с этот стол. *Пестун*. Когда его мамка уходит, он смотрит за братишками и сестренками. А если *татя* придёт, мамки дома не будет, он этого *пестуна* выбросит» [2, с. 186].

4. Медведица обучает медвежат:

Медведица учит медвежат охотиться. «*Пестун* ухаживает за маленьким. А сама-то, мать-то, медведица-то, учит медвежат охотиться, лазить по деревьям. *Пестун* туда залезет, и маленький за *нём*, маленька обратно слезть не может, он его stalkиват. Кошка тоже на столб сама залазит, а со столба боится слезть. Задом. Залезти ладно, а вот слазить тяжело. А *пестун* обучат» [2, с. 205].

Медведица учит медвежат купаться. ... *Медвежица* учит их, ага, берёт прямо *за холку* и прямо толкает в воду. За шкуру прямо. Она их в воде-то так мочит, мочит их, а потом-то они уж сами лапочкам-то, плавают, она их мочит, а они лапочкам-то. И учатся-то. [2, с. 237]. «Медведь учит купать медвежат. Учит. Ой! Если не лезет в воду, так отшлёпат! Отшлёпат и бросит туда. Заставляет мыться. А *имям* неохота в воду-то. А она начинат их *лупить* и бросать туда, в воду. Ну, первый раз делает, а потом они уже сами начинают» [2, с. 218]. Считается, что для купания медведи выбирают особые места. Для таких мест имеются и свои названия: *күпалище, мочище, мочулище*, т.е. 'яма с водой, где купаются медведи' «Отец ехал по речке, и у них мотор сломался. И они, ну, по течению плыли, увидели медведя, ну, за метров тридцать от них. А медведь хитрый попался, вперёд ушёл по течению и ждёт их в речке. У него там своё *мочище*. Оне там купаются. Медведи же любят купаться. Ну, они, у них мотор-то сломанный, они всё-то хватают, и давай грести в обратную сторону» [2, с. 274]. «... Ну, чтобы вода не попала в берлогу... К своему *мочулищу*. Делат он тё-о-о-плую берлогу-то» [2, с. 231].

5. Медведь умывается.

По утверждению крестьян, медведь, как только встает из берлоги, освобождается от "пробки" и сразу идет к реке умыться «заднее место и морду». «Рыбачили вот на *Сухой*, да у меня кобель... гляжу: медведь вышел из леса и к реке. Нырнул, а там мелко, ему по колено. И давай *отхаживать* себя. И, знаете, он как человек, *причинно* место вымал, *гузённо*, морду. Оне же когда встают, оне моются» [2, с. 224]. «Задницу в воду и полошнется. Пробка опростается» [2, с. 218].

6. Медведь любит купаться.

«...у нас речка там *Кутулаки*. А на этих островках красная смородина растёт... Слышу, по ручью кто-то шлёпат... Смотрю: и вот он вышел на берег купаться. Оне же любят купаться, медведи-то... Вижу: медведь вышел на берег, встал и начал шерстью передёргивать, воду сбрасывать... Брызги в разны стороны. Да крупные как шар» [2, с. 127].

В отдельных текстах отмечается, что особенно медведь любит купаться на Благовещение. После того, как хищник искупается, считается, что «вода очистилась». «Искупаться кода *ён*, вот тогда и говорят: вода очистилась» [2, с. 142]. «Медведь выкупается, и тогда вода хороша, чиста бывает тогда» [2, с. 137].

7. Медведь обладает музыкальным слухом, может петь.

«Ну, он любит петь. Дерево ломает бурей, а *дрынощёпина* вот остаётся, вот он её оттянет, она: «Дры-ынь!» Такая, дребезжит. А он любит послушать, аж голову так на бок и слушает. И так вздыхает. Есть что-то в нём такое. Поёт» [2, с. 186]. Считается, что петь песни может медведь, который был до этого человеком. По этой причине он не нападает на тех, кто поет. Это убеждение является сюжетообразующим для ряда текстов. «... навстречу идёт здоровенный медведь. Но он давай *песни гаркать*, Григорий-то. Он, говорят, *песен боится*, медведь-то. Он давай *гаркать*. *Гаркал*, аж голос сорвал, недели две не мог разговаривать, шёпотом разговаривал. А он его и, правду, не потронул» [2, с. 197].

8. медведь танцует.

Это представление наиболее ярко просматривается в цикле рассказов о домашних медвежатах. «А медвежонок-то чё? В магазин-то бегал. А народ-то ходил, так он *за имям* бегал. Они принимали его. Конфетам. Сахаром ли. *За имям* и ходил. Придут вот народ-то. Тут и всё. Народ-то караулит из магазина. И просит, он *на дыбы* встаёт, попляшет и просит, чтобы конфет или там сахара комочек ли. Давали. А если не дашь, так получишь по шшке» [2, с. 205].

9. Медведь свистит.

«В *орешнике*. Утром рано я встала, пошла по воду. Иду. Тропинка-то в корнях. Кедр же! Одне корни. Идти плохо прямо. Ну, иду. Ну, *свистят*. А я думаю, кто-то из кедровщиков свистит. Говорю: «Чё *сдурели*, такую рань идут *бить шишку*».

Иду. А голову не подымаю. О-о! Ох, вот так идёт медведь. На ногах, на задних. Как *человек*. Как он не побежал за мной? *Свистит*. Идет. Как человек свистит. Я побежала. Я не кричала. Прибежала да упала. А там бабы говорят: «Чё? Чё? Чё?». А потом маленько *очухалась*: «Медведь, говорю, вот, недалеко от тропинки». Вот так как эта вот изба. Он, наверно, сытый был, меня не тронул» [2, с. 289].

10. Медведь любит играть.

«Тут две бабы с ведрами по колоски ходили. Медведя увидели, бросили ведра, побежали. А он одно ведро надел на ногу и идёт, бренчит. Ему *играть* надо. А одна побежала за ним и всё одно:

- Отдай мне ведро. Отдай мне ведро» [2, с. 268].

11. Медведь ловит рыбу, делает запруды на реках. По этой причине его называют *ловун, ловёц*. «Рыбачит тоже ловун хороший, рыбу ловит. Всё делает он. Как человек пойдёт на задних лапах и ловит передними» [2, с. 268]. «Вот как медведь рыбу удит. У него несколько приёмов бывает, он кету на перекате выкидывает. А бывает, он садится в воду и кетину подзапружит...».

По рассказам охотников, медведи особенно любят вылавливать рыбу «на утренних и вечерних зорях, в полумраке». Камчатский медведь, например, как повествуется в ряде текстов, одной «лапой одновременно убивает и выбрасывает рыбу на берег». Хищник с удивительной точностью рассчитывает удар по «стомовику» – позвоночнику, чтобы обездвигить рыбу. Медведю, каким он предстает в народных рассказах, известны даже некоторые **человеческие приемы ловли рыбы**. Он может делать запруды – *топи*. «Рыба какая, он /медведь/ уш уже ходит, топи делает и шмотрит» [8, с. 171]. Медведь может ловить и другим способом – специально наводит «мутность»: «... он /медведь/ ловун. Чистая вода, он потходит и давай плясать по-фсёкому – мутность наводит, рыбу лучше лёвить. Голёва-то собразат» [8, с. 95]. «Медведь съедает рыбу и бежит к улову. Раскачиваясь. Прыгает с дерева в улово, мутит воду, бежит на перекат. Так целый день трудится. А улово глубокое, не поймать там мишке рыбу» [9].

12. Медведь плюется.

Рассказы на эту тему довольно многочисленны, они отмечены в различных регионах Сибири. «У нас в *орешнике* так было. Один пошёл по воду. А навстречу медведь вышел. Тот так и окаменел с котелком. Ну, чё сделаешь-то без ничего с ним? Ну и стоит. А тот давай плевать, да ещё в глаза старается, и отворачиваться *не велит*. *Харкат и харкат*. Как харкнёт, так тот чуть не падат. Потом харкнул, рявкнул и пошёл. А то как треснет, так тот чуть не лежит. Это с Фёдорским было из дярвни *Мозговой*. Месяц в больнице потом лежал» [2, с. 286].

Таким образом, русские народные рассказы, записанные в Сибири, актуализируют в образе медведя **поведенческий комплекс человека**. В ряде текстов следует отметить и другой вид значительных по своему составу стереотипов: стереотипы изображения *человеческих чувств* медведя, различные **психо-эмоциональные состояния**.

1. Медведь пугается.

«Я как заряву, а медведь *испугался*, и наутёк. А потом смотрю, он *аж опояску*, бедный, *потерял*: всё кругом обдристал». «У медведя тоже слабое сердце. Его можно так *испугать*, что сердце разорвётся. Он и собак боится. Огня боится» [2, с. 263].

2. Медведь стыдится, смущается.

Это качество, приписываемое медведю, наиболее ярко проявляется в мифологических рассказах на тему «Защита от медведя»: при встрече со зверем женщина демонстрирует оголенные части телесного верха и низа: грудь, «нижнее» место, «переднее место», «причинное место», зверь стыдится, смущается и, пристыженный, уходит. «Он растянулся на этой, на *коряге* на этой. А он такой уже большой был. Как его называют? *Пестун*, видно. Она как крикнет мне, я как глянула, голову-то повернула: а-а, как закричали. Штаны снимали.

Жопы показываю. Устыдили, побежал» [2, с. 254]. «Ну и чё? Я быстрее расстёгиваюсь, титьки достаю. Он же титьки не может смотреть. Но он видит-то, что женска титька, и бежать в лес. Убежал весь устыженный. Но небольшой, наверно, годовалый или два года было» [2, с. 257].

3. Медведь обладает чувством мести.

По воззрениям русских старожилов Сибири, медведь может мстить обидевшему его человеку. «Медведь, он мстит тебе будет. Мы орех били. Там есть место: гора *Хранун* и гора *Скрипун*. Вот там. А в соседнем *балагане* мужик пошёл по воду, увидал медведя. На двух ногах, говорит, идёт. Свистит, идёт. Как человек. Идёт. А он, наверно, ружьё взял. Стрельнул да промазал. Он, видно, запомнил как-то его, медведь-то. И ночью пришёл, всю кучу разбросал. А там много же куч орех-то. Одного, другого хозяина. Дак он выбрал того, кто стрелял в него. Вот. Кричит. Бросает. И обдристал всю шишку. И вот

знат же, какой мужик и где его куча. Вот медведь какой! Умный! Остальны-то не тронул. А его разворотил. Остальны целы. *Отомстил* же ему!» [2, с. 214].

В сибирском материале имеется группа текстов, повествующих о *разумной*, схожей с человеческой, деятельности медвежат, об умении зверей подражать человеку. Часто в них детализируются потешные сцены, в которых действия зверя изображаются как человеческие:

Таким образом, в традиционной культуре русских старожилов Восточной Сибири обнаруживаются реликты культа медведя. Следовательно, можно говорить о существовании в далеком прошлом развитого тотемного культа этого животного, который впоследствии был замещен промысловым культом и лишь частично сохранился в отдельных элементах русской народной культуры.

Bibliography

1. Popova, A.M. A bear in views of Russian old inhabited population of Siberia / A.M. Popova, G.S. Vinogradov // the Soviet ethnography. – М. – 1936. – № 3.
 2. Afanaseva-Medvedeva, Г.В. Century Russian hunting for a bear in folklore and ethnolinguistic illumination. – Irkutsk, 2002
 3. Kulikovskiy – Kulikovskiy And. About a cult of a bear // The Ethnographic review. – 1890. – № 1.
 4. Seroshevsky, V.L. Yakuty. Experience of ethnographic research. St.-Petersburg, 1896. – Т.1.
 5. Shternberg, L.Ya. Primitive religion in the light of ethnography. – М.; Л., 1936.6. Ions, V. Medved on views of Yakuts // Live olden time, Prp. – 1915, Prilozh. – Вып. 1-2. – № 3(14947).
 7. Kreinovich, E.A. Bear a holiday at ketov//the Ketsky collection. Mythology, ethnography, texts. – М: the Science, 1969.
 8. The dictionary of Russian Kamchatka adverb. Khabarovsk, 1977.
 9. Kosygin, Vl. Son Itteka // the Kamchatka truth. – 1969. – № 5.
- Article Submitted 23.12.10

УДК 82 (091)

Е.А. Худенко, канд. филол. наук, доц. АлтГПА. E-mail: helenahudenko@mail.ru

ЖИЗНЕТВОРЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ XIX-XX ВВ.: РОМАНТИЗМ И СИМВОЛИЗМ

Статья посвящена исследованию жизнетворческих моделей в русском романтизме и символизме. На примере поведенческих моделей индивидуальных представителей этих двух школ вырабатываются понятия игровой и монистической стратегий жизнетворения и описываются их основные признаки.

Ключевые слова: жизнетворческие стратегии, романтизм, символизм, поведение, творческая биография, монистическая, игровая модель.

Жизнетворчество как феномен исследуется самими разными областями гуманитарного знания. В последнее время интерес к жизнетворческим поискам личности возрастает в связи с тем, что человек все более интересуется собственной жизненной историей, процессами самореализации и самоидентификации в сложном, постоянно меняющемся мире. Эти вопросы являются предметом исследования в экзистенциальной философии и психологии, сформировавшей понятие «жизненного пути» человека как «индивидуальной истории», в которой жизнетворчество становится особой духовной практикой по расширению жизненного мира [1]. Жизнетворчество художника – творческой личности – содержит в себе, помимо экзистенциальной сущности всякого человеческого пути, еще и эстетический ракурс. Художник занят не просто жизненным, а *эстетическим* жизнетворением. Цель такого эстетического феномена заключается в том, чтобы преодолеть изначально внутренне конфликтное противостояние искусства и действительности. Художник-творец вынужден вырабатывать стратегию по преодолению этой конфликтности или стратегию игнорирования ее. Такие жизнетворческие стратегии базируются, прежде всего, на *поведении* художника, которое становится неким эстетическим образованием. Проблемы художнического поведения, а шире – творческой биографии – в литературоведении рассмотрены представителями русского

формализма (Б. Эйхенбаум [2], Б. Томашевский [3]), московской лингвистической школы (Г. Винокур [4], В. Виноградов [5]), связаны с достижениями семиотиков, выработавших, прежде всего, язык исследовательских работ о соотношении «текста искусства» и «текста жизни» [6-10]. На фоне всего перечисленного проблема исследования жизнетворческих поведенческих моделей в русской литературе по-прежнему остается открытой.

Как известно, **романтизм** выдвинул максималистскую концепцию человека, реализующуюся на поведенческом уровне через *укрупнение* поступков (героизация личности; мотивы избранничества, божьего дара). Для поэтов и писателей романтизма их собственное поведение и поведение героя (часто эти категории выступали как тождественные) представлялись в качестве цепи поступков, способной соединить берега быта и бытия, слова и поступка, избранничества поэта и обыкновенности человека. Сверхзадача романтических поведенческих поисков – возвращение к цельному человеку Ренессанса. Идея жизнетворчества, явившаяся одной из доминирующих в романтизме, обусловила определенное подчинение фактов эмпирической действительности высшей идее бытия. Стремление к *единству* поведения способствовало созданию и единого текста жизни, построенного на примере высших образцов искусства.

В русском романтизме четкую интенцию на жизнетворчество выразил К.Н. Батюшков: «*Я желаю – пускай назовут странным мое желание! – желаю, чтобы поэту предписали особенный образ жизни, пиитическую д и э т и к у (выделено – К.Б.); одним словом, чтобы сделали науку из жизни стихотворца <...> Первое правило сей науки должно быть: живи, как пишешь, и пиши, как живешь <...> иначе все отголоски лиры твоей будут фальшивы*» [11, с. 341]. А.С. Грибоедов в письме П.А. Катенину выразил так свое житнетворческое кредо: «*Я как живу, так и пишу свободно и свободно*» [цит. по: 12, с. 509]. Наконец, В.А. Жуковский в стихотворении 1824 г. восклицает: «*Жизнь и Поэзия одно*», правда, подчеркивая временность подобного единства. Наиболее значимое воплощение романтическая программа единства поведения нашла в творчестве поэтов-декабристов. Статья Ю. М. Лотмана [6], посвященная этой проблеме, указывает, что организация желаемого единства поведения происходила у поэтов-романтиков примерно по одной и той же схеме:

- «снятие» границы между искусством и действительностью совершалось через отмену «стилевого многообразия поступка и речевого поведения». Определенный поступок мог означать только одно, но не другое. Ритуализация поведения и его «эстетизация» производилась намеренно: соответствие между этическим и эстетическим выдвигалось в качестве нормы;

- далее происходило ограничение себя в рамках деятельности, зависящей от самого человека, сосредоточение на достижимом. Программирование жизни и судьбы шло через «бытийные» формы поведения (презрение к мелочам, суете, быту, стремление к самосозерцанию, нравственному совершенствованию и гармонии). Обстоятельства жизни, разрушающие эту программу, признавались как исключение из правил и преодолевались смирением (В.А. Жуковский) или бунтом (декабристы). Интересно, что две эти поведенческие формы, находясь на крайних полюсах, выполняют одну и ту же функцию – «хирургического» отсечения всего лишнего, мешающего программе;

- предпочтение «серьезного» типа поведения (жизнь – служение) игровому (жизнь – праздник): серьезность культивировалась как норма поведения, что, «и в быту предполагало для каждой значимой ситуации некоторую единственную норму правильных действий» [6, с. 32]. Каждое высказывание в такой ситуации становится программой, знаком.

Художнические интенции на единство поведения формируют особую стратегию поведения, которую можно обозначить как **монистическую**. В ее основе лежит осознание границы между искусством и действительностью и *преодоление* этой границы путем иерархического подчинения одного – другому. При этом, монизм данной поведенческой модели не разрушается даже ее возможной вариантностью: искусство ли подчиняется жизни (романтики-декабристы) или жизнь – искусству (В.А. Жуковский), суть житнетворческих устремлений не меняется: одно создается **как** другое. Стратегическая невыполнимость подобной модели задается высотой требований: естественное отклонение от поведенческих норм вступает в конфликт с желаемым единством поведения. Ставка на единство – это, по мысли Л.Я. Гинзбург, «задача с заведомо неудавшимся решением» [13, с. 68].

Важно отметить, что в эпоху романтизма в русской литературе, наряду с монистической, зародилась и совершенно другая модель житнетворческой стратегии. Она представлена творческой судьбой А.С. Пушкина и связана с *соблюдением* границы между пространством жизни и пространством искусства. Более того, четкое осознание границы приводит художника в такого рода стратегии чаще всего к игровому преодолению изначально конфликтной ситуации «искусство – действительность». В этой модели житнетворчества творец не делает никаких теоретических и программных построений собственной жизни, а естественно погружается в нее, подчи-

няясь где природным законам, где собственной интуиции. «Взаимопереплетение» творчества и биографии протекает органично.

Для понимания природы пушкинского варианта поведенческой модели, которую можно обозначить как **игровую**, обратим внимание на функцию маски (роли), исследованную на материале творческой биографии и эпистолярия поэта [14]. Тип поведения, зафиксированный в письмах начала 1820-х гг. соответствует литературной маске Пушкина в Арзамасском обществе, его игровой стихии самовыражения, его прозвищу Сверчок. Он – новичок в литературе, еще чтит авторитеты («знает свой шесток»), только нащупывает свой путь. Поведение можно назвать ритуально-игровым (ролевым). Эпистолярные материалы конца 20-х гг. позволяют говорить о вариации мотива: отчуждение от роли (ирония)/сближение с ней; отказ от роли как знак признания индивидуальности и уникальности каждого человека, убежденности в том, что человек > роли; намеренное конструирование маски как знака свободного выбора типа жизненного поведения, независимости от вкусов толпы. Значение этих манипуляций сводится к желанию поэта «сохранить» себя от быта в бытии. Поведение можно назвать монтажно-игровым. Начало 30-х гг. – «попадание» в роль; все чаще возникает мотив необходимости поступка и его неотвратимости по тем или иным причинам (например, роль жениха несет для поэта смысл *другого* (непоэтического) пути – пути всякого обыкновенного смертного). Из необходимости роли, ее частотной проигрываемости (все так поступают) вырастает постепенно ее естественность: из быта открывается выход в бытие. Медиаторную функцию при этом переходе выполняют для Пушкина понятия рода, чести, независимости, и, следовательно, положительный поведенческий статус несут роли отца (и даже «старика» по отношению к молодым поэтам), мужа (реализуется комплекс чести) и не-придворного поэта. Поведение можно определить как свободное-игровое.

Трагедия такой житнетворческой стратегии в случае с Пушкиным состоит в том, что свободно выбранные роли, казалось бы, находящиеся в противоположных текстах, – одна в «тексте жизни» (муж), другая – в «тексте искусства» (поэт), оказались в зоне пересечения с другой ролевой парой: царь (человек) – Поэт (царь), где столкновения было не избежать. И если уязвимость монистической стратегии житнетворения состоит в ее максимализме, то уязвимость игровой – в случайном попадании (в порыве игры) в поле «соположения» онтологически конфликтных и одновременно референтных пространств: искусства и (как) жизни, искусства и (как) власти.

Одним из ведущих признаков **игровой** модели является также четкое осознание позиций поэта и не-поэта, но разграничиваются они независимо от соответствующих им контекстов. В данном случае не столько важна принадлежность *поэтического* поведения только литературной (жизнеподобной) ситуации, а *непоэтического* – бытовой (жизненной), сколько возможность их соположения через «стилевое многообразие» поведенческих кодов, признанных для себя художником, важна возможность творческой личности инициировать перемены, постепенно приводящая к слиянию в определенной точке (для Пушкина в текстовом отношении вершина найденного игровым путем единства – «Евгений Онегин») в гармоничное целое искусства и жизни, быта и бытия. Пока художник пребывает в роли Творца такой «зоны пересечения» – он свободен. Как только его житнетворческая стратегия начинает становиться объектом интерпретации другого Творца (в широком смысле слова, по М. Фуко, носителя Власти [15]), художник оказывается в ситуации жесткого выбора – т.е. попадает в первую – **монистическую** модель жизнестроения. Таким образом, обозначенные нами модели житнетворчества – монистическая и игровая – антитетичны по отношению к друг другу. Столкновение этих моделей могло принимать часто кон-

фликтный характер (например, Жуковский в письмах «выговаривает» Пушкину за его легкомыслие и несоответствие его поступков высокому званию Поэта; Белый разрывает с Блоком из-за «демифологизации» последним образа Прекрасной Дамы).

Представленный материал носит гипотетический характер и, безусловно, требует фактического подкрепления. Однако на функциональность предложенной схемы указывает ситуация другого поведенческого опыта литературы – опыта символизма, где аналогом первой модели можно признать жизнотворчество А. Белого и Вяч. Иванова, а второй – позднего А. Блока.

По существу, поведенческая модель **символизма**, связанная с эстетизацией бытового поведения, приближается к жизнотворческим стратегиям романтиков. Символистское мифотворчество может быть признано «повтором» в новой точке культурного поля уже существующих поведенческих моделей (не случайно символисты часто именовали *неоромантиками*). Однако, в отличие от романтиков, для которых поведение, как и искусство, выступало в значении средства выражения высокой духовной насыщенности «текста жизни», для символизма жизнотворчество осуществлялось как фундаментальное основание для переустройства всего бытия.

История вопроса о поведении художника-символиста в аспекте проблемы жизнотворчества представлена теоретическими разработками З.Г. Минц [9], А.В. Лаврова [16], С.С. Аверинцева [17], В.А. Сарычева [18], В. Паперного [19] и др.

Концепция «творчества жизни» (А. Белый), выдвинутая эстетикой русского младосимволизма, возвела категорию поведения на религиозно-мистический уровень, связав ее с понятиями соловьевской философии – *теург* и *теургия*. Теургия мыслилась «соловьевцами» как подвиг художнический и одновременно – человеческий. Искусство в этом случае превращается в эзотерическое действо, а функции художника накладываются на жреческие: поэт ощущает себя избранным для высокого служения и транслирующим результаты сакрального знания и видения простым смертным. Искусство, выходящее за собственные рамки, провозглашается новой религией, способной изменить мир. Мистическая утопия символизма повышает ответственность поэта-теурга за каждое слово, жест, чувство, поступок и усиливает степень накала когнитивного плана поведения: «пляски-лекции» Андрея Белого создают текст запредельных знаков, прокладывающих дорогу к общению со всей Вселенной.

Концепция «творчества жизни» Андрея Белого представляет собой синтез двух философских учений – В. Соловьева и Ф. Ницше. Если В. Соловьев указывает путь к богочеловечеству как проявлению в личности всеединого духа, то Ф. Ницше целью исторической эволюции считает проявление во всеединой личности – «сверхчеловека». Ведущая роль в теории жизнотворчества А. Белого отводилась героической личности, выходящей на борьбу с «косной средой». Образцом для Белого был сам Фридрих Ницше, прежде всего как личность, а потом уже как философ; поэт и самого Ницше периода Заратустры считал теургом. По убеждению теоретика символизма, человек должен преодолеть ограниченность своего существования и стать для себя *собственной художественной формой*, т. е. быть способным к преображению.

Воспринимая жизнь как творение художника, как «эстетический феномен», А. Белый мечтал преодолеть границы между жизнью и искусством, выйти за пределы искусства и творить в жизни и саму жизнь. Из всех форм искусства наиболее близка к осуществлению этого идеала была драма – «жизнь, расширенная музыкальным пафосом души». В этом Белый был близок жизнотворческим поискам Вяч. Иванова (о котором в формате статьи мы говорить не будем). Именно в драме впервые осознается «сокровенный призыв к творчеству как призыв к творчеству жизни». К такому пониманию драмы теоретик символизма приходит после знакомства со статьей

Ф. Ницше «Рождение трагедии из духа музыки» (1872). Драма представляет собой некую универсальную форму жизни, своеобразную ее модель. Назначение драмы – это изображение борьбы человека с роком – становилось схемой к «творчеству жизни». Время настоящей драмы еще не пришло. Оно наступит, «когда спадают маски с рока», и «все человечество пойдет на последний бой за жизнь и счастье свое. Вот тогда-то из разорванных форм искусства, как из разорванных форм личной жизни, брызнет святой огонь жизненного творчества». Здесь поэт реализует финальный смысл соловьевской теургии – «новая действительность» должна воссоединить отпавшее от Бога человечество со своим Создателем. *«Последняя цель культуры – пересоздание человечества; в этой последней цели встречается культура с последними целями искусства и морали; культура превращает теоретические проблемы в проблемы практические; она заставляет рассматривать продукты человеческого прогресса как ценности; самую жизнь превращает она в материал, из которого творчество куёт ценность»* [20, с. 23], – эти положения, сформулированные Белым в очерке «Проблема культуры» (1909), легли в основу его жизнотворческих поисков. Перенесение центра внимания на личность – свободную, творческую, героическую, на «внутреннее освещение человеческого прогресса» приводит Белого к доминанте личностного теургического жизнотворчества как монистического.

Поведенческая доминанта А. Блока после 1906 г. предполагала намеренную ставку на *соблюдение границы* между пространством жизни и пространством искусства (признак игровой стратегии). Будучи одним из самых последовательных воплощений философии о Мировой Душе (Вечной Женственности, Софии Премудрости Божьей) в 1901-1902 гг., Блок, вступив в брак с реальным воплощением Прекрасной Дамы, первым из младосимволистов *пресуществил* миссию теурга. Теургическое пересотворение мира ощущалось им как катастрофическое, а уж в катастрофической ситуации, как замечала Л. Д. Менделеева, Блок всегда был на высоте: «охотно идет навстречу всему худшему – это уж его специальность» [4, с. 83]. Парадокс состоит в том, что осуществление теургической цели вполне соответствовало задачам монистической стратегии жизнотворения, но, достигнув единства текстов жизни и искусства, Блок все больше разрушал им же созданную стратегию жизнотворчества.

Определяя поведенческую доминанту Блока, исследователь Н.П. Крышук замечает: «Это была установка на поведение не-поэта, имея, конечно, в виду бытовавший в сознании стереотип поведения «Поэта». Подчеркнутая аккуратность в одежде и в быту. Пальто вешалось непременно на плечики, на столе не было ни единого листка бумаги, а имя раз встреченного человека запоминалось навсегда с первого раза. Сам Блок говорил: «Поэт не должен терять носовых платков» [22, с. 182]. Эта внутренняя «настороженность» Блока в выборе той или другой поведенческой доминанты в пространствах жизни и творчества усиливалась его абсолютной человеческой «невывключенностью» из общего хода жизни. Современники отмечали, что Блок с усердием как служил в старое, так и работал в новое (советское) время. И где здесь было насилие над собой, а где добровольная жертва, понять было невозможно. Игра становилась жизнью, часто – жизнью в искусстве. В отличие от пушкинской, такая игра теряла эвристический смысл, превращаясь из веселой забавы (хотя у Пушкина это лишь часть его игровой стратегии) в «серьезное жизненное дело». Такая игра реконструировала мироучастие античных трагиков [23], когда Судьба неодолима, но не всевластна – формы противостояния ей могут быть различны, а всякий свободный выбор влечет за собой Возмездие.

В связи со стратегией намеренного разделения областей жизни и искусства выглядит органичным и последний акт жизнотворения Блока – его смерть. Он сознательно хотел умереть, и так как граница между искусством и жизнью им была откры-

та, то были сняты и все ограничения, связанные со смертностью человека как делом не *его* воли. «Так, смерть становилась своего рода «искусством», что в реальной жизни нередко приводило <...> к трагическим последствиям» [24, с. 296].

Следует учитывать и тот факт, что сама жизнь рубежного времени – тот материал, из которого мечталось слепить идеальную действительность, была столь хаотичной и энтропий-

ной (по утверждению П. Флоренского, «аритмологичной» [25]), что мало поддавалась обработке. Таким образом, монистические житнетворческие проекты русской литературы не достигали поставленной цели, а игровые – способны были осуществить «сцепку» искусства и действительности лишь в определенный момент, локализованный во времени и пространстве.

Bibliography

1. Leontiev, D.A. Vital and creative as the practice of expanding life-world / psychology with a human face: a humanistic perspective in post-Soviet psychology / ed. D.A. Leontiev, V.G. Schoor. - M.: Meaning, 1997.
2. Eichenbaum, B.M. Writers look Gorky: the work of different years. - Moscow: Soviet Writer, 1987.
3. Tomaszewski, B.V. Literature and Biography / Books and Revolution. - 1928. - № 4 (28).
4. Winokur, G.O. Culture Biography / Vinokur. - Moscow: Languages of Slavonic Culture, 2007.
5. Vinogradov, V.V. Selected works. On the language of prose. - Moscow: Nauka, 1980.
6. Lotman, Y.M. Decembrist in everyday life (Consumer behavior as a historical and psychological category) // Literary Heritage of the Decembrists. - L.: Nauka, 1975.
7. Lotman, Y.M. The poetics of everyday behavior in Russian culture of the eighteenth century. // Works on Sign Systems. - Tartu, 1977. - Part VIII.
8. Lotman, Y.M. The problem of similarity of art and life in the light of the structural approach // Lotman and the Tartu-Moscow Semiotic School. - Moscow: Gnosis, 1994.
9. Mints, Z.G. The notion of text and the symbolist aesthetic in Proceedings of All-Union Symposium on the secondary modeling systems. - Tartu, 1974. - № 1 (5).
10. Uspensky, B.A. Anti-behavior in Old Russia // The study of cultural heritage. - Moscow: Nauka, 1985.
11. Batiushkov, K.N. Something about the poet and poetry: essays. - Moscow, Leningrad: Academia, 1934.
12. Griboyedov, A.S. in the memoirs of contemporaries. - M.: Fiction, 1980.
13. Ginsburg, L.J. On Psychological Prose. - L.: Fiction, 1977.
14. Kozubovsky, G.P. The problem of vital and creative in Russian culture: (Zhukovsky, Pushkin): teaching materials to assist the teacher (the study of biography and personality). - Barnaul, 1991.
15. Foucault, M. The Will to Truth. On the other side of knowledge, power and sexuality. - M.: Magisterium, Castalia, 1996.
16. Lavrov, A.V. Mythmaking "Argonauts" // Myth - Folklore - Literature: a collection of articles. - L.: Nauka, 1978.
17. Averintsev, S.S. Poetry Ivanov Vopr literature. - 1975. - № 8.
18. Sarychev, V.A. Aesthetics of Russian Modernism: The problem of "vital and creative." - Voronezh: Izd-vo Voronezh State University, 1991.
19. Paperny, W. The Poetics of Russian Symbolism / Andrew White. Publication. Study. - Moscow: Academy of Sciences Institute of World Literature, 2002.
20. Belyi, A. The problem of culture / symbolism as the view of the world. - Moscow: Republic, 1994.
21. Blok, L.D. And there were tales of Blok and his / two loves, two destinies. Recollections of Blok and Bely. - M.: Publishing. House XXI Century-Accord, 2000.
22. Kryschuk, N.P. Art as a behavior: a book about poets. - L.: Soviet Writer, 1989.
23. Taho-Godi, A.A. Life as a cosmic game of the ancient Greeks / The Art of the word. - Moscow: Nauka, 1973.
24. Thieme, G.A. The cult of the dead poet as a "memory" of Russian Art Nouveau / rec. of the book.: Kissel W.S. Der Kult des toten Dichters und die russische Modern: Pushkin - Blok - Majakovskij. Koln; Weimar; Wien, 2004) // New Literary Review. - 2008. - № 89.
25. Florensky, P.A. The pillar and ground of the truth. - Moscow: Pravda, 1990.

Article Submitted 10.01.11

УДК 81'42

А. С. Ерушова, асп. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: lispelwort@list.ru

ВКЛЮЧЕНИЯ КАК ДОМИНАНТА ИДИОСТИЛЯ НАТАЛЬИ РУБАНОВОЙ

Данная статья посвящена изучению некоторых особенностей индивидуального стиля прозаических текстов Н. Рубановой. В качестве основного языкового средства, определяющего идиостиль Рубановой, рассматриваются текстовые включения.

Ключевые слова: текстовое включение, идиостиль, идиостилевая доминанта, малая проза.

Основы теории идиостиля заложены в трудах отечественных лингвистов, среди которых наиболее заметной и значимой в научном отношении выступает концепция образа автора В.В. Виноградова. Определённый вклад в изучение идиостиля внесли теоретические исследования А. И. Домашнева, В.В. Одинцова, Е.А. Гончаровой, Н.А. Кожевниковой, Л.А. Черняховской и др., в числе работ, связанных с анализом идиостиля, можно назвать научные статьи В.П. Григорьева, И.И. Ковтуновой, О.Г. Ревзиной и др.

Новые аспекты в изучении идиостиля обусловлены антропоцентризмом, присущим современной науке и лингвистике в частности, интересом к личности автора (например, проблема языковой личности в работах Ю.Н. Караулова¹).

Внимание исследователей сосредоточилось на особенностях воплощения и функционирования отдельных элементов идиостиля на основе сопоставления текстов ряда современных писателей, или на основе разных произведений одного автора. Так, например, томских учёных И.И. Бабенко, Н.С. Болотнову, А.А. Васильеву интересуют многоаспектные проявления образа автора в структуре, семантике и прагматике текста с точки зрения коммуникативно-деятельностного подхода [1]. В статьях и докладах М.Ю. Мухина представлено изучение идиостилей М. Булгакова, В. Набокова, А. Платонова с применением количественного анализа и методов лексической статистики². В лингвистических работах последнего десятилетия

¹ Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987 (2002, 2003, 2004); Караулов, Ю.Н. О состоянии русского языка современности. – М.: ИРЯ РАН, 1991.

² Мухин, М.Ю. Вводные компоненты и идиостиль автора [Э/п] // Language and Literature: электронный научный журнал. – Тюмень, 2002. – Вып. 16. – URL: <http://ifgf.utmn.ru/last/No16/text06.htm>; Мухин, М.Ю. Идиостиль автора: количественный анализ и его филологи-

тия преимущественно рассматривается идиостиль отдельного автора¹.

Различие в существующих подходах к изучению идиостиля, отсутствие единой позиции в определении его существенных черт, в употреблении термина (термин «идиостиль» не является общепринятым в научном лингвистическом обиходе и пересекается с терминами «идиолект», «индивидуальный / авторский / личный стиль», «речевая манера», «индивидуально-авторская парадигма») принципиально не влияют на понимание сущности данного явления. Поскольку в лингвистике понятие идиостиля связывается, прежде всего, с определённым выбором языковых средств (слов) и способами их комбинирования, взаимодействия, то вслед за В.А. Пищальниковой примем дефиницию индивидуального стиля как целостной системы, которая «возникает вследствие применения своеобразных принципов отбора, комбинирования и мотивированного использования элементов языка» [2, с. 21]. Важно заметить, что, несмотря на отсутствие «каких-либо уникальных способов репрезентации личностных смыслов, легко обнаруживается преимущественное их использование» [2, с. 28]. Значит, идиостиль обуславливается не только отбором слов, но и частотностью их употребления, причем существенно то, что объектом исследования не должна служить общеупотребительная лексика, не характеризующая автора, и лексика, связанная с сюжетом, содержанием произведений. Представляется, что именно включения иного, неавторского текста, являются наиболее интересным и показательным объектом изучения.

Активное использование включённого текста в виде точных и трансформированных цитат, аллюзий, реминисценций, эпиграфов, прецедентных имён и других включений составляет, на наш взгляд, отличительную черту индивидуально-авторского стиля писателей современности, в частности, выступает важной характеристикой идиостилевой манеры Натальи Рубановой, доминантой её идиостиля.

Доминанта, по мнению Р. Якобсона, есть «фокусирующий компонент художественного произведения» который обуславливает и трансформирует отдельные компоненты, а также «специфицирует художественное произведение» [3, с. 326]. Доминанта определяется повторяемостью в тексте, высокой частотой применения, преобладанием в ряду других идиостилевых особенностей.

Стремление учёных-лингвистов выявить доминирующие средства речевой структуры отдельного художественного произведения (или ряда произведений отдельного автора), которые формируют уникальность его стилевой организации, объясняется тем, что употребление языковых средств в тексте подчинено творческому, индивидуально-авторскому стилю, который «проявляется не только в том, что из языковых средств используется, но и как, где, когда, с какой целью, какой это производит эффект» [1, с. 77].

Цель нашей работы видим в определении черт, присущих идиостилю Н. Рубановой, рассмотрении включений как идиостилевой доминанты малой прозы писательницы с точки зрения принципов отбора источников включений, способов введения их в текст, особенностей комбинации включений в границах конкретного текста, функций включений в тексте.

Нами выделены следующие идиостилевые особенности, присущие рассказам и повестям Натальи Рубановой.

Прежде всего, произведения Н. Рубановой характеризуются активным употреблением включений другого, неавторского, текста: <...> *там зайчик сладкий, грустный, его одного никак не оставишь, не кинешь – он мой, мой, он мой, мне не нужна звёздочка, тише, глупая, нельзя так про звёздочку, уж и тётя вон на тебя обернулась! Звёздочка – она хорошая, добрая, она весь мир освещает! Утро красит нежным светом...* («Прошлый век»).

Отмечается разговорный характер лексики и, как следствие, преобладание слов и словосочетаний, свойственных обиходной речи, выражающих сниженную оценочную семантику, придающих известную принуждённость повествованию. Ср.: *Аннушка поселилась в комнате с северной бабой: та баба приехала в Москву из-под Якутска. Звали её Нинка. Вопросы литературы и филологии мало занимали её, а то, что поступила, – так никто со свечкой на вступительных не стоял: сошло* («Люди сверху, люди снизу»). Также частотны аббревиатуры (*Она согласилась выйти за городского довольно быстро: полуграмотные с той или иной стадией алкоголизма не прельщались, а других кандидатов на и/о мужчины в пэзэтэ не осталось* («[Её университеты]»)), функционирующие в текстах не в целях языковой экономии, а главным образом, ввиду упомянутого разговорного характера малой прозы писательницы.

Ещё одну черту прозы Н. Рубановой определим как «нестандартное употребление языковых единиц, нарушение предсказуемости, которое достигается необычной сочетаемостью языковых единиц – морфем (неологизмы, окказионализмы, выделение морфем), слов (окказиональная сочетаемость), предложений, – а также необычной сочетаемостью текстовых единиц (ССЦ)» [3, с. 327]. Например: *И прав был гр. Булгаков, писавший в своё время, будто москвичей испортил квартирный вопрос. Впрочем, не только москвичей: гостей столицы тот тоже здорово у.е.-л* («Люди сверху, люди снизу»). В приведённом примере своеобразное индивидуально-авторское новообразование, построенное на графическом и семантическом сопряжении глагола *уел* и сокращения *у.е.*, усиливает эстетическое воздействие на читателя, придаёт высказыванию дополнительные семантические и стилистические коннотации.

На синтаксическом уровне отметим доминирование в текстах сложных предложений и парцеллированных конструкций. Включения в рассказах Н. Рубановой наиболее часто наблюдаются именно в сложных предложениях, выступают в большинстве случаев как часть сложного предложения, реже – как часть простого предложения, второстепенный член предложения. *«И это всё? После четырёх месяцев монашества – я пишу, я не могу, я устал – всё? Но зачем мне всё это?...» – однако привычка была дана свыше* («Баба проза»).

На наш взгляд, именно включения в текстах Натальи Рубановой занимают сильную позицию и являются доминантой её идиостиля.

Организация речевой структуры художественных текстов Н. Рубановой, в частности, принципы отбора включений, их источников, определяется не только творческим замыслом или упомянутыми индивидуально-авторскими установками, но и, что немаловажно, характером отображаемых в тексте событий. Например, повесть «Люди сверху, люди снизу» построена, главным образом, на смысловом, структурном и стилистическом потенциале цитат и аллюзий из произведений русских поэтов и прозаиков (Н.В. Гоголь, В.В. Набоков, А.С. Пушкин, М.А. Булгаков, О.Э. Мандельштам, С.А. Есенин и др.), элементов городского фольклора, фрагментов песенных, рекламных, телевизионных текстов последних лет и т. п. Описание главной героини, Аннушки, в качестве абитуриент-

ческая интерпретация [Электронный ресурс] // Мат-лы Междунар. конф. по компьютерной лингвистике «Диалог 2005». – М., 2005. – URL: <http://www.dialog-21.ru/Archive/2005/MukhinM/MukhinM.htm>.

¹ Ср., например: *Грищенко, А.И.* Идиостиль Николая Моршена: дис. ... канд. филол. наук. – М., 2008; *Паули, Ю.С.* Анафоническая доминанта идиостиля Н.А. Бердяева: на материале философского трактата «Смысл творчества. Опыт оправдания человека»: дис. ... канд. филол. наук. – Кемерово, 2006; *Попкова, Н.Н.* Доминанты идиостиля поэта-ирониста: на материале текстов Игоря Иртеньева: дис. ... канд. филол. наук. – Екатеринбург, 2007.

ки – студентки – выпускницы филфака – учительницы русского языка и литературы – журналистки обусловило цитатную насыщенность данного текста, определило условия выбора конкретных цитатных включений, их авторов. Повествование о каждом социальном статусе Аннушки предваряется эпиграфом (своеобразным метатекстовым включением в терминологию И.В. Арнольд¹), например: – *Бумага или простыня – // вот поле битвы для меня! // – ...И тут и там бездарна я... Из «Честной куртизанки»*. Эпиграфы в повести отражают ключевые моменты повествования и характер жизненных перипетий героини.

В текстах малой прозы Н. Рубановой присутствуют практически все известные разновидности вербальных включений: цитаты (*Ей кажется, будто она порезалась и чудом не ойкает, хотя это вот «Ой!» так и рвётся наружу. «Как будто бы железом, обмокнутым в сурьму, – но этот-то певучий голос с архивной пленки ей уж точно чудится, – тебя вели нарежом, – но почему, почему так явно? – по сердцу моему...»* («Публичный снег»)), аллюзии (*Ада <...> изучала периоды такого-то и такого-то расцвета (всегда чьего-то – чужого, чуждого, не своего), пела тайно в церковном хоре, что представляется теперь штампом...* («Прошлый век»)), реминисценции (*Заснеженная столица, вся в огнях, снисходительно поглядывала на неё: уж она-то, Москва, слёз повидала немало – стоит ли всем-то верить? Печальный опыт подсказывал обратное, а одно и то же кино – с небольшими вариациями – повторялось с периодичностью смен времён года...* («Nappy New Year»)) и т. д.

Творческая манера Рубановой находит отражение в использовании разного рода прецедентных имён: 1. *Злые, злые, злые – слёзы капали: и потирал лапки Мышиный Король, и хохотала Суламифь, вот и весь пост-, сорри, -модерн* («Прошлый век»); 2. *Когда отец заложит за воротник <...> и мама истерично начинает гоняться за ним по квартире, будто Фрекен Бок за Карлсоном, все, кроме кота, шизеют крецендо* («Нормальный человек»); 3. *Павлик дорвался до трагических финалов, но вот до «Тёмных аллей» те не дотягивали, отдавая «второй свежестью» вымученной надуманности* («Бабыя проза»). Так, в текстах писательницы представлены названия художественных произведений, имена писателей-классиков и современников, имена персонажей художественных произведений, мультфильмов, названия картин, музыкальных отрывков и проч.

Способы введения включений в текстах Н. Рубановой многообразны и составляют предмет отдельного рассмотрения. В данной статье мы обратим внимание лишь на некоторые из них.

Отметим, что на способы введения включений в тексты рассказов и повестей писательницы оказывают влияние приём лингвостилистической игры, пародирование, мнимые галлюцинации (в текстах наблюдается апелляция Н. Рубановой к творческой манере В. Набокова), например: *Кот же смотрит на нас с высоты шкафьевого полёта, подмигивает, а потом прыгает вниз так неожиданно, что до самой потери пульса пугает маму: та хватается за сердце, хихикает и умирает. Отец, окончательно трезвея и видя всё это безобразие, тоже хихикает и умирает, предусмотрительно ложась рядом. Дед стреляет из ружья и, хихикая, испускает дух; вслед за ним, давясь от смеха, отправляется на тот свет и бабушка. Сестра, держась за живот, умирает из солидарности к родственникам. Томик Хармса падает с потолка на Царство мёртвых. Так вот и остаёмся один на один с котом* («Нормальный человек»). В приведённом фрагменте автор воспроизводит ритмико-синтаксическое построение, характерное для

прозы Д. Хармса, чей томик не случайно «падает с потолка». В контексте рассказа данный отрывок иллюстрирует абсурдность описываемого и последующих за ним событий, приём комического парадокса задаёт повествованию иной ход, переводит в ирреальный мир. Примечательно, что завершается рассказ тем же, с чего начался, и не без помощи включённого текста: *<...> я снова слышала, как мама гоняет отца по квартире <...> хитрый дед хватался за ружьё, а бабушка грозилась пальцем, а сестра затыкала уши ватой и поднимала с пола упавший томик Ювачёва, а в доме, который построил Джек, синица воровала пшеницу, а я хныкала на балконе... Возвращение из мира вымышленного в реальный показано, в частности, именованием писателя по настоящей фамилии (Ювачёв), а не по псевдониму (Хармс).*

Интересен способ введения межтекстовых включений в рассказе «[Её университеты]. Из цикла Love-story»: 1. *«Автоматы не способны любить, – сказала вдруг С., и зрачки её расширились, – они могут лишь обмениваться своими личными пакетами в надежде на чистую сделку, обрыв связи»* [2]; 2. *Усмехнувшись, ты принялась фотографировать захмелевших и откровенно пьяных гостей: все они, признаться, казались мне персонажами «Дома умалишённых» да «Похорон сардинки» – себе же напоминал я засыпанного песком пса* [4], которому уже не выбраться: когда-то ты подарила мне альбом с репродукциями Гойи. Указание на инородный текст отмечается не только курсивом (в первом примере), но и затекстовой гиперссылкой, характерной, прежде всего, для текстов научного стиля. В первом примере приведена точная цитата из книги Э. Фромма «Искусство любить», второй пример не содержит собственно текстовых включений, а при помощи названий картин отсылает к творчеству Ф. Гойи так называемого чёрного периода, примечательного ощущением безвыходности, мрачными настроениями.

Упоминание заглавий произведений, их авторов – семантический способ включения «чужого» текста: *«Как всё глупо... Глупо, банально... Глухо... И ведь выхода-то нет, выхода-то я никакого не вижу, кроме как...» И никто не услышит, ой-ё, – раздалось из проехавшей в направлении Кузнецкого машины, и аккуратно на распеве чайфовского «Ё» Катенька наконец-то заплакала* («Nappy New Year»). Данный способ введения включений является одним из самых распространённых в текстах Н. Рубановой.

Неоднородность текста может отмечаться также средствами типографской выразительности: особым шрифтом, отличным от основного, гарнитурой шрифта, видом набора (курсив, разрядка), и средствами графической образности, например, делением текста на абзацы. Включения в текстах Н. Рубановой имеют и шрифтовое (1. *За Это мамо упала в очереди в обморок от недосыпа и переутомления; за То в уездном городе сверкала новомодной обувкой пару сезонов, небезуспешно вызывая чёрно-белую зависть сослуживиц, не помнящих о том, что Каждый Охотник Желает Знать, Где Сидят Фазаны* («Люди сверху, люди снизу»); 2. Пожалуй, она даже не знала, существовал ли этот самый смысл, и что самое главное, *а был ли мальчик* («Бабыя проза»)), и графическое (*Она сделает это уверенно и спокойно; ещё большую уверенность и спокойствие придавал ей уличный подростковый фольклор типа*

Россия – для русских,

Москва – для москвичей.

А ну, давай, проваливай скорей!)

(«Люди сверху, люди снизу») выделение, позволяющее распознать присутствие другого текста.

Комбинирование включений в текстах Н. Рубановой реализуется, в основном, с помощью деформации включения, выражающейся в лексических заменах компонентов включе-

¹Арнольд, И.В. Семантика. Стилистика. Интертекстуальность. – 2-е изд. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. С. 351.

ния, в усечении компонентов, причём возможность пропуска компонентов включения определяется его известным культурным статусом. Также комбинирование текстовых включений воплощается за счёт морфологических деформаций и деформаций на основе вставки компонента. Названные типы деформаций иллюстрируют приведённые ниже примеры: 1. Из Речи на Кота тумбочке: **Я пшиёл, чтобы дать вам возю: а пгисгоняться к двегным косякам, выходить на подмостки, пить иги не пить, – тепегь гадать нечего <...> М-да, богатыги – не вы...** А вам, дамочка, только бы ссыжки на цитаты и указывать: ничего, ногмазьно по ночам спите? Классики и современники в кошмагах не являгись? Ах, дискусс...<...> **Коголь-то** ваши, сгам пиагом-то пгикгивший, вам с тги когоба наобещаг, – вы и гапки квегху. А потом – оппаньки: **вымя есть, а хегеса нету! Но, что ни говори, жесниться по любви...** («Нормальный человек»); 2. – Ты откуда знаешь тонкости? – В наркоцентре **служу**. А ты кому? – **Советскому Союзу**. – Так он же распался. – **Не помню, я тогда пил как раз...** – **Приходи ко мне лечиться и корова, и волчица...** Ещё нужен витамин С. Густой бульон из баранины то ж... – Ты меня вылечишь? – **И тебя вылечат.** – Да я зашился, уж полгода («Публичный снег»). В результате использования деформаций создаются смысловые, оценочные трансформации включений и, как следствие, возможность их комбинирования, например, в границах образования, тяготеющего к центонному, в отдельном контексте высказывания.

Н. Рубанова, включая в создаваемые ею тексты фрагменты художественных текстов других авторов, фрагменты текстов массовой культуры, песенных текстов, невербальных текстов, наделяет их различными функциями.

В числе первых следует назвать функцию отсылки к источнику, которой обладают в той или иной степени все виды включений. Художественную значимость имеет характерологическая функция, с помощью которой создаётся, например, меткая характеристика персонажа: <...> **вот она щёлкает меня, едва переступившего порог, стареньким своим «Зенитом», вот откладывает томик Саган, чьи романы здорово задурили ей голову (как сейчас помню: «Смутная улыбка»)** («[Её университеты]») или подчёркиваются важные грани образа: **«Маленькую сухонькую женщину звали Гертруда Ивановна, и Аннушке частенько вспоминалось набившее оскомину «Не пей вина, Гертруда!»;** Гертруда, женщина с лагерным прошлым, **«читала на ночь Мандельштама; впрочем, ночью – его же: бессонницы, лагерное наследство, не оставляли её: «Я изучил науку расставания / В простоватых жалолах ночных...», «Ни о чём не нужно говорить, / Ничему не следует учить, / И печальна так и хороша / Тёмная звериная душа...».** Обыгрывание имени с помощью песенной цитаты из творчества Б. Гребенщикова и переключки в судьбе известного поэта и Гертруды Ивановны задают тон в описании персонажа.

Аннушка в повести «Люди сверху, люди снизу» и героиня рассказа «Прошлый век» Аделаида Вигдоровна, Ада, увлечены Набоковым, обе характеризуются Рубановой сквозь призму творчества этого писателя. Так, Аннушка, **«стетка, читающая в метро Набокова и Надсона»**, представлена в тексте девушкой с хорошими манерами, **«обожавшей набоковские**

головоломки во всём»: **«Инакость** произрастала у Аннушки изнутри, сама собою, как «люблю» – любимому, и Нинка <...> доставала её: **«Интеллигентка бесплатная! <...> Ты-то сама из себя что представляешь? Подумаешь, Набокова она читает! Этот Набоков тебя в Москве пропишет, да? Читай-читай. Папа с мамой научили? Умница!».** Ада (имя выбрано не случайно, оно также соотносено с творчеством писателя, «Ада» – роман В. Набокова на английском языке) **«больше всего любила «Лужина» да «Соглядатая» (в Смурове узнавая себя, и не напрасно)».** «Маленький шедевр «Музыка» был сплошь в карандашных птичках (отмечалось, как ловко жонглирует В.Н. её настроениями, переключая их, будто клавишные регистры)». Используя минимум языковых средств – упоминая автора другого текста, называя другой текст или намекая на него, Н. Рубанова добивается большей эффективности (возможного максимума) читательского восприятия, задействует механизм ассоциативных связей (Набоков – интеллигент – не такой как все – с иным мироощущением и т. д.).

В некоторых случаях «чужой» текст заимствуется для выражения оценки, авторской симпатии, иронического или критического отношения к описываемому: 1. **Они напоминали очень отдалённо Джесси Гердхардт, впрочем, притевочки не сильно запаривались на Драйзера...** («Люди сверху, люди снизу»); 2. **Старуха отомстила ему, отобрав самое дорогое (самое дорогое, разумеется, после гор).** Оказалась слишком гордой для того, чтобы **«быть брошенной» – «придуманное слово!»** («Вы все snились мне этой ночью...»).

Функции включённого текста так же, как и принципы отбора источников включений, способы введения неавторского текста, особенности комбинирования включений в отдельном тексте, зависят от идиостилевой манеры автора. Если включения подобраны в соответствии с художественными задачами писателя, то «собственно авторский» смысл включённого текста извлекается особенно чётко, порождается экспрессивная информация, текст приобретает дополнительные смыслы и, что важно, индивидуальный характер.

По нашим наблюдениям, употребление включений разными авторами определяется не только прагматическими или художественными задачами, а отличается именно в силу своеобразия их личностей, авторского «Я». Исследование текстов малой прозы Натальи Рубановой доказывает предельное использование включения как показательного для этого автора идиостилевого признака. Нами отмечено, что источниками включений в текстах Н. Рубановой выступают произведения русских поэтов и писателей, творчество песенных авторов, прецедентные имена различного происхождения и т. д. Наблюдаются как традиционные, так и необычные авторские способы введения включений в текст. Введённые в повествование включения могут иметь в тексте одновременно несколько функций.

Перспективы дальнейшего исследования заключаются в более глубоком рассмотрении механизма функционирования включений в текстах современных русских прозаиков, с этой целью требуется привлечение различного в авторском отношении материала, что позволит осуществить его «интеридиостилистический» анализ.

Bibliography

1. Bolotnova, N.S. The problem of studying diastole in modern communicative style of a literary text / communicative style of a literary text: the lexical structure and idiostyle / N.S. Bolotnova, I.I. Babenko, A.A. Vasilieva and others - Tomsk, 2001. - Ch. 3.
2. Pishchalnikova, V.A. Problems of diastole. Psycholinguistic aspects: studies. allowance. - Barnaul: Altai State University, 1992.
3. Babenko, L.G. The concept of dominant and dominating role in shaping the text of text / L.G. Babenko / philological analysis of the text. Foundations of the theory, principles and aspects of the analysis: studies. for students of philological specialties. - M., Yekaterinburg, 2004. - Ch. 7.

Article Submitted 10.01.11

УДК 81

И.Г. Жогова, соискатель АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: zhogova.75@mail.ru

ОБРАЗ КАК ИНТЕГРАТИВНЫЙ ЭЛЕМЕНТ КОНЦЕПТУАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ

В работе описываются различные лингвистические подходы и раскрываются особенности понимания трактовки термина «концепт» как ментального кода человеческого сознания, который обладает внутренней структурой и содержит интегративную, энциклопедическую информацию об объекте или явлении действительности. Материал статьи иллюстрирует, что концепт имеет несколько слоев, где образ как элемент чувственного познания и рефлексии занимает центральную позицию.

Ключевые слова: структура концепта, перцепция, ментальная сфера, визуальный образ, категория отражения, человеческое сознание, концептуальная система, лингвокультурологический концепт.

Сверхинформационное современное пространство с высокоинтеллектуальными техногенными достижениями ориентировано на субъекта, который готов постоянно аккумулировать, сравнивать и подвергать анализу внушительные объемы информации с точки зрения значимости и ценности. Функционируя в социуме и познавая окружающий мир, реципиент пытается проникнуть в свой внутренний мир, постигнуть взаимоотношения явлений окружающей данности, выстраивая ментальные конструкты, которые детерминируют возможности познания и линию поведения носителя определенной культуры.

В свою очередь представители различных научных направлений пытаются осмыслить и дать объективную оценку психофизиологическим способностям человека, задействованным в когнитивном процессе, и охарактеризовать определенные структуры и механизмы, которые являются релевантными для получения и накопления знаний.

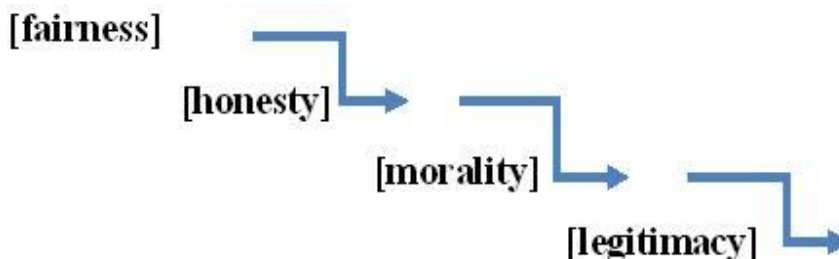
Дискуссии о роли чувственного и рационального познания в жизни общества продолжаются и по сегодняшний день, хотя границы между ними стали менее жесткими, предоставляя своим сторонникам возможность доказывать состоятельность и полноту выбранного направления в приобретении знаний как результата когнитивного процесса.

Толкования форм чувственного познания и его места в формировании знания породило два полярных направления в философии: сенсуализм (Ф. Бэкон) и рационализм (Р. Декарт). Каждое течение признавало исключительно свои приоритетные методы и средства, которые обладали определяющей ролью в аккумуляции знаний, построении познавательных конструктов и трансляции материала (информации) для человеческого разума. Несомненно, чувственное познание выявляет особенность и исключительность восприятия и осознания макро и микромиров в силу того, что его составляющими выступают ощущение, восприятие, представление, чьи особенности детерминируются психикой отдельного индивида.

языковых форм можно материализовать любые вещи, даже если предмет не воздействовал на сенсорные каналы воспринимающего субъекта [1, с. 183].

Определенные конструкты сознания позволяют человеку оперировать образами реальных или вымышленных объектов. Достаточно часто человек испытывает затруднения в экспликации своих чувств и эмоций, не находя «нужные» языковые единицы для актуализации эмоционального фона. Психическая сфера индивида достаточно сложна, произвольна и неоднородна. По мнению Е. С. Кубряковой, ментальность – двупланова и оба плана – сознательное (сознание, знание) и бессознательное (чувственные образы, стереотипы, архетипы) находятся в отношении взаимодействия. Результатом познавательной деятельности являются знания и опыт человека, которые актуализируются и закрепляются в языке в виде упорядоченных разрядов, категорий и структур, а так же определенных образцов речевого поведения в социуме [2, с. 79].

Одним из структурированных, ментальных конструктов сознания лингвисты называют концепт. По мнению И.А. Стернина концепт – это «дискретное ментальное образование, являющееся базовой единицей мыслительного кода человека <...> представляющее собой результат познавательной (когнитивной) деятельности общества и несущее комплексную, энциклопедическую информацию об отражаемом предмете <...> и отношении общественного сознания к данному явлению или предмету» [2, с. 257]. Е.С. Кубрякова, определяя сущность концепта, предполагает, что некий объем концептуальных сведений объективируется через язык, а часть данных «представляется в психике принципиально иным образом, т.е. ментальными репрезентациями другого типа – образами, картинками, схемами и т. п.» [3, с. 91]. Аналогичная идея о характере концепта, в котором явно вычленяется несколько пластов (уровней) при его формировании, прослеживается у А.А. Залевской, которая, в свою очередь, подкрепляет свою теорию высказываниями известных ученых А. Дамазини, К. Харди, И.М. Сеченова и акцен-



Общеизвестно, что многие факторы человеческой жизни не могут существовать вне языка и, безусловно, язык оказывает активное влияние на мысли и действия носителей обыденного сознания. Возможно, язык не может претендовать на участие во всех гносеологических процессах человека; он является лишь одним из способов трансляции полученного материала в числе моторных и зрительных образов. Преимущество данной формации проявляется в том, что с помощью

тирует внимание на важности эмоционально-чувственного фона носителя общественного сознания и определенной культурной парадигмы [4, с. 39-40]. Несмотря на множество подходов и трактовок концепта, исследователи сходятся в одном, что в процессе формирования «полноправного» концепта задействованы сферы чувственного и рационального, поскольку концепт существует в сознании человека в виде сгустка образных пред-

ставлений и эмоциональных переживаний, которые сопутствуют слову [5, с. 43].

Таким образом, являясь феноменом бессознательного, образ сосуществует с концептом, выступая как его непосредственный компонент, как базовый элемент ментального субстрата. Бесспорно, содержание концепта сложнее, многомернее и объемнее, чем содержание образа. Концепт, являясь структурным элементом концептуальной формации, обладает признаками объекта или явления, которые узнаваемы и известны носителям данной языковой среды и культурной сферы. Более того, концепт обогащается и наполняется фоновыми знаниями субъекта, а также включает в себя пласты канонизированного знания и культурных шаблонов о реалиях и явлениях мира, которые могут даже не выявлять себя при возникновении определенного (отдельного) образа. Согласно точке зрения И.А. Стернина, концепт опредмечивается (объективируется) в языке при помощи различных языковых средств, а каждая из представленных и отобранных лексем репрезентирует лишь фрагмент концепта, а не его целостность. Типы концептов вариативны как по содержанию наполнению, так и по своей структуре (одноуровневые, многоуровневые, сегментные) и базируются на чувственном образе, который может усложняться за счет добавочных когнитивных свойств и характеристик [4].

Важно отметить, что концепт и образ роднит их среда обитания – это сознание человека. Оба термина сложные и неоднозначны в определениях и могут выявляться экспериментальными приемами в результате чего «вскрывается» исторический и культурный фон испытуемых, отображая личностный опыт индивида наряду с общенациональным языковым наследием и культурой. Анализируя структуру образа Б.М. Гаспаров отмечает, что образы, возникающие в результате определенного воздействия на реципиентов, будут различны и носить индивидуальный характер, что определяется субъективными особенностями восприятия индивида и его уникальностью, а также глубиной личностных переживаний и опыта [6, с. 284].

Концепт и образ пронизывают познавательную деятельность субъекта и оба понятия детерминируются социокультурными условиями. Образ тесно переплетается с ощущениями, эмоциями и восприятием – и это не пассивное ментальное образование, а некоторое динамическое *целое*, не претендующее на *аутентичность* некоторого объекта или класса объектов окружающей реальности. Образ предполагает не отдельное, одностороннее впечатление о предмете, мы можем скорее говорить о феномене, который представляет собой некий результат обработки данных полученных посредством каналов восприятия и в котором может проследиваться и вычленяться социально-культурологический и этнический аспект. Кроме того, образ существует на «дословесном» «довербальном» уровне и говорить о его четкой и жесткой структурированности было бы неправомерно; такая характеристика как системность и упорядоченность более характерна и скорее ассоциируется с концептом, как некой единицей коллективного знания, принятой определенным социумом. Несмотря на значительное количество толкований и интерпретаций данного понятия, (Е.С. Кубрякова, Н.А. Кобрин, В.З. Демьянков, И.А. Стернин) исследователи сходятся во мнении, что концепт – это сложный, многогранный, социокультурный ментальный феномен, обладающий определенной структурой и находящий свою актуализацию посредством языковых форм. Сложность концепта обусловлена взаимозависимостью языка и сознания друг от друга, так как категории сознания материализуются в языковых категориях. Эти отношения достаточно многомерны и усложняются «наслоением» на концепт экстралингвистических факторов, таких как культурная модель или особенность сознания определенного этноса.

Собственно концепт находится в соответствии с представлением «о тех значениях, образах, этноспецифике, на ко-

торые человек опирается и которыми оперирует в процессе мышления». В нем отражен опыт и знания человечества и, безусловно, концепт предстает как «аккумулятор» культурно-функционального человечества [7]. Наличие специфических и национальных черт (смыслов) даже в структуре универсальных концептов, так называемых «ключевые концепты или константы культуры» (Добро, Зло, Закон, Свобода и др.) иллюстрирует присутствие культурной доминанты, специфичности поведения и жизнедеятельности отдельного сообщества и «принятой в определенном обществе шкалы ценностей» [8, с. 21].

На наш взгляд, данный список можно дополнить не менее важным, значительным и универсальным концептом «Justice» и проследить его составляющие, в том числе и образа, на примерах анализа языкового материала словарей и примеров из аутентичных источников. Концепт «Justice» может выступать как философско-логическая категория или неотъемлемое составляющее правовых дисциплин, где данная категория активно взаимодействует с легитимно-социальными нормами и обеспечивает состояние спокойствия, порядка и разумного функционирования общества [9].

Глубина и многогранность представленного понятия включает в себя правовое пространство социума и обыденное представление о справедливости как об эталоне истины, правды, морали. Анализ семантики лексем, составляющих лексико-семантическое поле «Justice» позволил установить наличие двух ярко выраженных признаков:

1. Justice – морально-этическое восприятие данного понятия представителями определенных социальных страт, культур, цивилизаций;

2. Justice – всеобщий, универсальный правовой концепт.

Данные, представленные словарями (WOD www.mdwww.com) позволяют проследить, что в словарных статьях первоначально эксплицируются семы, отражающие справедливость [fairness, sportsmanship, reasonableness] и только следующими пунктами проиллюстрировано правовое понимание данного концепта [administration of law, departments of correction, courts etc.].

1. Quality of being just or fair:

(1) *I believe the Iraq War is illegal and morally wrong. I don't think it is fair that I should be returned to the United States to face unjust punishment for doing what I felt morally obligated to do.* (news.bbc.co.uk 11 June 2008)

(2) The BBC strives to be **fair** to all - **fair** to those who are the subjects of our content, **fair** to contributors, and **fair** to our audience. (www.bbc.co.uk)

2. Judgment involved in the determination of rights and the assignment of rewards and punishments:

(3) *Earlier in the appeal, the cleric's defence team said a **fair trial** was "impossible" in his case because of the delay in prosecuting him, combined with media reports.*

3. A public official authorized to decide questions brought before a court of justice:

(4) *I was a lawyer once, and represented people charged with all sorts of crimes.* (Grisham, 2)

4. Federal departments responsible for enforcing federal laws (including the enforcement of all civil rights legislation):

(5) *The Federal **Court of Justice** acquitted a lawyer who had advised the daughter of a comatose woman to cut off her feeding tube.* (news.bbc.co.uk)

(6) *For two centuries the US Supreme Court allowed legal executions* (Grisham, 114)

5. The administration of law; the act of determining rights and assigning rewards or punishments; justice deferred is justice denied:

(7) *The principle of maintaining confidentiality in the communications between a client and their legal adviser is a basic condition for the **administration of justice**.*

(news.bbc.co.uk Tuesday, 29 June 2010)

Говоря об образе «justice», невозможно предугадать какие именно ассоциации и образы могут возникнуть у реципиента первоначально при упоминании данной лексической единицы, поскольку для психики каждого человека характерно конструирование разных ментальных образов, соответствующих «одному и тому же имени слову» [10, с. 3].

Проведенный нами опрос (30 человек) позволил выявить следующие особенности ассоциативного потенциала концепта «justice». При опросе использовалась схема, предложенная М. Я. Розенфельд в одной из своих научных публикаций [7, с. 97].

1. Зрительные образы: древнегреческая богиня справедливости – Фемида; здание суда; весы, символизирующие справедливость; судья в мантии; адвокат; суд присяжных

2. Слуховые образы: монотонное звучание показаний свидетелей; различное по тональности «звучание» аудитории (звуки удивления, угрозы, шока и т. д.) стук судейского молотка; металлический звук (наручники)

3. Осязательные образы: сухость, твердость, пластичность

4. Обонятельные образы: (отсутствуют)

5. Вкусовые образы: (отсутствуют)

Аналогичный опрос был проведен среди носителей англоязычной культуры и были выявлены следующие результаты:

1. Visual images: court room, judge, robe

2. Acoustical images: gavel banging

3. Tactile images: wooden rails, wooden pews

4. Olfactory images: (отсутствуют)

5. Gustatory images: (отсутствуют)

В процессе опроса большая часть испытуемых призналась в том, что зрительные образы «появлялись» легче и быстрее. Мы разделяем точку зрения М.Я. Розенфельд о том, что зрительные образы доминируют в экспериментах подобного рода вследствие того, что зрительное восприятие окружающего мира является детерминирующим и человек поглощает около 80% знаний и сведений из информационного потока благодаря зрительному аппарату [11, с. 97].



Рисунок 2. Структура концепта

Визуальность или зрительность, пронизывая наш язык, находит свою актуализацию в т. н. visual metaphors, еще раз доказывая главенствующее значение зрения как инструмента в процессе познания мира. Носители русской и англоязычной лингвистических культур достаточно часто говорят «Я вижу» или «I see», если мы хотим показать, что нам понятно высказывание или мы «схватили» его смысл. В случае непонимания получаемой информации, часто фигурируют выражения «can't see», «blind to the obvious», «ты что слепой». В американской политической культуре представителей высших эшелонов власти, пользующихся уважением среди избирателей и зарекомендовавших себя с хорошей стороны описывают, употребляя следующие метафорические выражения, где явно прослеживаются слова с семантикой «зрительный»: «visionary»,

«they have insight» or «foresight», «they have perspective», «world view». Мы привыкли ассоциировать знания, разум и способность понимать со светом (light). Общеизвестно, что свет необходим для того, чтобы человек хорошо воспринимал объекты действительности. Во время выступления или доклада мы часто употребляем слова «осветить» «illuminate» или «shed light». Напротив, темнота и мрак «darkness» устанавливают связь с невежеством, неведением и незнанием (I am in the dark) [12]. Подобные предположения доказывают еще раз примарность зрительного аппарата человека в постижении тайн мироздания.

Как отмечалось ранее, природа образа сложна и основная для создания образа может быть как перцептивным, так и когнитивным, а идеи о присутствии образа при формировании концепта можно проследить в прототипной семантике американского психолога Э. Рош.

Более того, концепты могут распадаться на одноуровневые, многоуровневые и сегментные, но, не смотря на их сложное или примитивное образование, в основе каждого из них имеется базовое образование – чувственно-образное ядро. Используя данную идею И.А. Стернина можно представить структуру концепта графически на рисунке 2.

Основываясь на представленной схеме концепта можно предположить следующие лексемы, вербализующие и структурирующие рассматриваемый концепт «Justice»:

1. **Чувственно-образное ядро:** visual image of the person administering justice (lawyer, judge) or Greek goddess of the justice – Themis, the courtroom, scale etc.

2. **Когнитивные признаки или слои:** fairness, legitimacy, reasonableness, truth, the principle of moral rightness, objectiveness, impartialness, equitableness, disinterest, equality; fair treatment and due reward accordance with honour, standards and law

- the administration and procedure of law (judicial officer, judge)

- Departments of Justice

3. **Интерпретационное поле:** to bring to justice, to do justice to somebody

There is no virtue so truly great and godlike as justice.

The more laws the less justice.

Justice is truth in action.

If we do not maintain Justice, Justice will not maintain us.

Необходимо отметить тот факт, что концепт и образ отражают объективную действительность и иллюстрируют знания человека об окружающей действительности. Имея сходные между собой черты (субъективность, ассоциативность, эмоциональность, локализованность, информативность, изменчивость) все же концепт, в отличие от образа, выступает как более объемное, многоуровневое и многосмысленное образование. Образ (в его первичном психическом понимании) существует на довербальном уровне; концепт материализует-

ся посредством языковых средств и включает различные структуры знания с привлечением психологических ресурсов сознания, информационно-познавательных конструктов, личностных переживаний и опыта индивида как представителя определенного культурно-исторического пространства.

Первичность образа, на наш взгляд, обусловлена эволюционными ступенями, где первоначально явно прослежива-

лось преимущество чувственного восприятия и познания мира перед сложными логико-мыслительными операциями сознания. Появляясь в сознании реципиента и подвергаясь наслоению различного рода знаний о реалиях внешнего мира, образ представляет собой некий фундамент для дальнейшего развития и выстраивания такого структурно сложного, целостного, ментального образования (феномена) как концепта.

Bibliography

1. Slobin, D. Psycholinguistics / D. Slobin, J. Green. - Moscow: Izdatel'stvo "Progress", 1976.
2. Conceptual space of language: Sat. Scient. works devoted to the jubilee of Professor N.N. Boldyrev / under. Ed. prof. E.S. Kubryakova.. - Tambov: Izdatel'stvo TGU them. G.R. Derzhavin, 2005.
3. Concise Dictionary of Cognitive Terms / E.S. Cubreacov, V.Z. Demyankov, Yu.G. Pankratz et al; under Society. Ed. E.S. Kubryakova. - M.: MSU 1996.
4. Methodological problems in cognitive linguistics: scientific publication [E / p] / ed. I.A. Sternin. - Voronezh: Voronezh State University, 2001. - P / A: <http://www.belb.net/obmen/kognit-lingvistik.pdf>
5. Stepanov, Y.S. Constants. Dictionary of Russian culture. - Moscow: The Academic Project, 2001.
6. Gasparov, B.M. Language. Memory. Image. Linguistics linguistic existence. - M., 1996.
7. Vardzelashvili, J. Conceived as a linguistic category - "constructive nature" [E / p]: a collection of scientific papers. - Tbilisi, 2004. - P / A: <http://vjanetta.narod.ru/gotsiridze.html>
8. Kozhanov, D.A. Concept «Homeland» in the American world view and ways of language representation: abstract. Dis. ... Cand. Sc. Science. - Barnaul: State Pedagogical University, 2006.
9. Abdrezakova, A. Conventional nature of justice: Myth and Reality [E / p] // transitory and eternal: the symbolic paradigm of modernization of the cultural space: proceedings of the All-Russian Scientific Conference. - Velikiy Novgorod, 2006. - P / A: <http://brennoe-i-vechnoe.narod.ru/06-1.html>
10. Frumkina, R.M. // Scientific and Technical Information: Information processes and schemes. - MM - 1992. - № 3. - Series 2.
11. Rosenfeld, M.J. On the status of sensual image in the structure of lexical meaning Vestnik VSU. - 2009. - № 1. - Series: Philology. Journalism.
12. Bernard, J. Hibbits An ear for an eye [E / p] - P / A: http://faculty.law.pitt.edu/hibbits/meta_int.htm # intro

Article Submitted 10.01.11

УДК 802.0

О.Б. Бугаева, асп. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: nir-klg@uni-altai.ru

АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ АДГЕРЕНТНО-ОЦЕНОЧНОЙ РАЗГОВОРНОЙ ЛЕКСИКИ В ТЕКСТЕ БРИТАНСКОЙ ПРЕССЫ

Оценка репрезентируется в языке не только с помощью оценочной, но и безоценочной лексики. Одним из средств выражения оценки в речи является разговорная лексика, в частности адгерентно-оценочная, которая представляет особый интерес в связи с определенным уровнем детерминации оценки стилистической маркированностью слова при функционировании в контексте.

Ключевые слова: аксиологический потенциал, адгерентно-оценочная лексика, разговорная лексика, британская пресса.

Свойства одних и тех же объектов и явлений могут наделяться как сходными, так и разными ценностными характеристиками представителями разных культур. Изучение оценки в языке на лексико-семантическом уровне позволяет установить пути отражения оценки реальной действительности в семантике лексических единиц и выявить роль лексики как средства выражения оценки в речи. Оценка, являясь лингвистической категорией, выражается в частности в семантической структуре слова в виде «оценочного компонента, информации, содержащей сведения о ценностном отношении субъекта речи к определенному свойству обозначаемого, выделенному относительно того или иного аспекта рассмотрения некоторого объекта» [1, с. 54].

Оценочность в слове может быть ингерентной и адгерентной. Ингерентной оценочностью лексемы называется устойчивый признак выражаемого ею понятия, который воплощает принятую в обществе оценку соответствующего предмета или факта. Адгерентная оценочность «не обуславливается смысловой структурой слова, а возникает в результате контекстуальных или ситуативных факторов» [2, с. 11]. Следовательно, аксиологический потенциал лексемы обусловлен целым рядом условий культурного, языкового, ситуативно-коммуникативного характера. Слова английского языка, характеризующиеся разнородностью и многоаспектностью, обладают различным уровнем способности выражать оценку. В связи с этим В. П. Новиков предлагает осуществлять определение границ оценочной лексики в трехмерной «системе

координат», параметрами которой является: а) «узуальность – окказиональность», б) «языковая система — вербально не объективированные фрагменты ценностной «картины мира», в) «эксплицитность – имплицитность» [3, с. 6].

При анализе особенностей аксиологического потенциала адгерентно-оценочной лексики следует обратиться к структуре лексического значения в целом. Согласно подходу, выработанному В.М. Никитиным, выделяются содержательное ядро лексического значения, его интенционал, и периферия семантических признаков, окружающих это ядро, его импликационал. При этом импликация признаков может быть сильной, слабой, и отрицательной [4, с. 24]. Как показывает анализ, в структуре адгерентно-оценочного разговорного слова оценка входит в импликационал словозначения (сильный или слабый), таким образом, реализация семы оценки зависит от прагматики ситуации общения, в рамках которой наблюдается употребление отдельной адгерентно-оценочной разговорной лексемы.

Способность разговорного слова выражать или интенсифицировать оценку в тексте британской прессы обусловлена прагматической информацией, заложенной в структуре значения лексемы, которая детерминирует сферу его употребления в определенной ситуации общения, в случаях же несовпадения прагматики слова и прагматики контекста слово приобретает возможность реализовывать дополнительные прагматические смыслы, способствующие созданию оценки в тексте. Прагматическая информация, в свою очередь, в значительной

степени определяется коннотацией разговорного слова, в частности эмоционально-оценочными и стилистическими значениями.

С целью изучения функционирования адгерентно-оценочной разговорно-маркированной лексики в случаях создания и выражения оценки в тексте британской прессы были проанализированы 4273 контекста употребления разговорной лексики в современных британских газетах. Источником данных контекстов послужили тексты информационного и аналитического жанра в выпусках британских газет "The Times" и "The Guardian" (2000–2005). Исследование показало, что основной характеристикой процесса формирования оценки в контексте посредством адгерентно-оценочного разговорного слова, который наблюдается в 1538 контекстах (36% всех исследованных оценочных контекстов), является актуализация импликаций, потенциально способствующих созданию и интенсификации оценки, за счет смысловой структуры всего контекста. Разговорная стилистическая маркированность является важным средством интенсификации оценки, содержащейся в импликации, что происходит в большинстве случаев в силу дивергенции прагматики слова и тональности и регистра контекста.

В результате анализа функционирования адгерентно-оценочной разговорной лексики в тексте британской прессы в случаях создания и приобретения словом оценки были выделены два основных типа данного рода лексических единиц: I. узуально-имплицитно-оценочные и II. окказионально-имплицитно-оценочные, включающие широкозначные разговорные слова, разговорные сокращения и корпус собственно нейтрально-оценочных разговорно-маркированных единиц разнообразной семантики и морфологической структуры, способных приобретать и выражать оценку в определенном контексте, в большинстве случаев оценочном. Лексемы данных групп имеют разный аксиологический потенциал и с различной степенью частотности реализуют его в контексте, так как актуализация оценочного потенциала адгерентно-оценочной, в частности разговорной, лексики зависит от определенных контекстуальных условий.

Узуально-имплицитно оценочные разговорные слова используются почти в половине анализируемых контекстов функционирования адгерентно-оценочной разговорной лексики в тексте британской прессы (699 контекстов). Лексемы этой группы характеризуются наличием имплицитной системно-языковой оценки. Высокая частотность реализации оценочных смыслов разговорных слов этой группы выявляет наличие в их семантике оценки на уровне сильного импликационала значения. Например:

(1) "I was just the children's **Mum**", to Caroline, Victoria and Nickolas – now an artist, an actress and a film-maker (The Times).

Коллоквиализм *mum* в комбинации *just the children's Mum*, написанный с заглавной буквы, демонстрирует значимость и важность материнских обязанностей в оценке говорящего, положительное отношение героини к простым и теплым взаимоотношениям внутри семьи, а именно между матерью и детьми. Наличие положительно-оценочных импликаций данного коллоквиализма, реализуемых в контексте, детерминруется положительно-ценностным восприятием обществом денотата лексемы. В связи с этим оценочно-нейтральные номинации подобного рода (*mum*, *dad*, *granny*, *mate* и т. п.), обозначающие данную группу разговорной лексики, содержат оценочные импликации узуального характера, входящие в сильный импликационал их значений. Последнее обеспечивает минимальную зависимость таких разговорных единиц от контекста для реализации оценочных импликаций по сравнению с другими выделенными группами адгерентно-оценочной лексики. Однако ведущая роль контекста и гибкость оценочных импликаций – неотъемлемые характеристики процесса реализации адгерентной оценки.

Особенно велика роль контекста в ситуациях функционирования окказионально-имплицитно-оценочной лексики, в частности в случаях употребления широкозначных слов или лексем широкой семантики. Список широкозначных разговорных существительных, способных приобретать оценку в контексте, невелик и включает такие лексические единицы как *thingy*, *doodah*, *doohickey*, *gizmo* и наиболее употребительную лексему *stuff*, тем не менее, их частотность составляет 8,2% случаев формирования адгерентной оценки (126 контекстов). Эти лексические единицы способны реализовать свое значение и оценку только в сочетании с другими лексическими единицами. Здесь «закладывается широкая вариативность оценочного потенциала в зависимости от контекста: наличествуют лексические интенсификаторы оценки, присутствует избирательность широкозначных существительных» [2, с. 205]. Например, безоценочный широкозначный слэнгизм *stuff* в сочетании со стилистически нейтральным определением *thin 'not effective'* является средством выражения довольно низкой оценки игры комиков, героев газетного материала, на телевидении по сравнению с их работой на сцене:

(2) *The four comics – Steve Harvey, D.L. Hughley, Cedrie the Entertainer and Bernie Mac – are all well-known from television, but their sitcoms are thin **stuff** compared with this riproaring stagework* (The Times).

Как член антитезы *thin stuff – riproaring stagework* разговорное словосочетание *thin stuff*, приобретая отрицательную оценочность, принимает участие в формировании и интенсификации высокой положительной оценки искусства комиков на сцене. Таким образом, в подобных контекстах, равно как и в контекстах использования адгерентно-оценочных разговорных слов двух последующих рассматриваемых нами групп, наблюдается реализация окказиональной оценки, заложенной на уровне слабого импликационала слова.

Использование в стилистически-нейтральном контексте разговорных сокращений, как правило, усечений, оценочно-нейтральных лексических единиц (97 контекстов, 6,3%) часто указывает на пренебрежительное или неодобрительное отношение автора к предмету разговора. Например:

(3) *London Fashion Week costs several million pounds each season, once 40 or so catwalk shows, a fleet of courtesy **limos** and sundry welcoming events have been factored in - that's doing things on a relative shoestring* (The Times).

Автор неодобрительно относится к большой трате денег на мероприятия, подобные неделе моды в Лондоне, что подчеркивается с помощью ироничного *that's doing things on a relative shoestring*. Негативная оценка событий недели моды выражена в частности разговорным сокращением *limo* "a limosine" (a fleet of courtesy **limos**) в ряду таких расходных статей, как около 40 модных показов и множество дорогостоящих вечеринок.

Еще один тип адгерентно-оценочной разговорной лексики – собственно окказионально-оценочные разговорно-маркированные лексемы разнородного характера (40% - 616 контекстов). Это обусловлено тем, что практически каждое слово имеет в своей семантике такие компоненты, которые в контексте способны трансформироваться в эмоционально-оценочные семы. Например, оценочно-нейтральный коллоквиализм *guy* "a man" является одним из средств демонстрации отрицательной оценки ситуации, характеризуемой как рутинная и неконструктивная, а поведение официальных лиц, именуемых "guys" как безответственное:

(4) *The surveillance **guys** will be blaming the firearms **guys** and the firearms **guys** will be blaming the surveillance **guys*** (The Guardian).

Представляется возможным выделить основные случаи функционирования адгерентно-оценочной разговорной лексики в тексте британской прессы: 1) случаи выражения оценки в прямой речи (41% использования адгерентно-оценочной лексики для создания оценки – 631 контекст), 2) цитирование

адгерентно-оценочных разговорных единиц в официальных контекстах описания лиц и событий (28% – 430 контекст) и 3) использование названных лексем в речи автора текста газетного материала (31% – 477 контекст). Проведенный анализ формирования адгерентной оценочности разговорного оценочно-нейтрального слова позволяет также выявить два основных условия, ведущих к актуализации аксиологического потенциала оценочно-нейтрального разговорного слова: 1) влияние широкого контекста на формирование оценочности разговорного слова; 2) использование разговорной лексики с целью создания контраста между тональностью описываемой ситуации и прагматикой слова, частным случаем которого является противопоставление формальной и разговорной лексики в стилистически нейтральном контексте.

Использование адгерентно-оценочной разговорно-маркированной лексики в прямой речи с целью создания оценки наблюдается в следующем контексте:

(5) *Lady Fretwell, president of Passport for Pets, which pressured the government to abolish quarantine, said: "It is typical of MAFF to spend bucks."* (The Times)

В данном контексте разговорный американизм *buck* 'a dollar', приводимый в рамках цитирования слов высокопоставленного официального лица, способного влиять на решения правительства, является средством демонстрации отрицательного отношения говорящего к деятельности уполномоченной организации. Условием реализации имплицитного аксиологического потенциала лексемы является дивергенция прагматики слова и тональности контекста.

Цитирование нейтрально-оценочной лексики в тексте официального характера иллюстрируется контекстом, в котором адгерентно-оценочный слэнгизм *booze* 'alcoholic drink' в словосочетании "*booze cruisers*" используется для выражения низкой оценки водного средства транспорта, передавая стиль общения людей, которые обычно им пользуются:

(6) *"As the Queen disembarked from a 5 oft cruiser more used to ferrying foreign tourists and local "booze cruisers" than*

royalty, she clutched the wooden stick she has used since her operation (The Times).

Негативная оценка усиливается за счет дивергенции прагматики слова и прагматики контекста описания путешествия королевы, поскольку данная ситуация предполагает иную тональность и иной регистр общения.

Использование адгерентно-оценочной разговорной лексики в речи автора с целью создания и интенсификации оценки наблюдается в следующем контексте, где узуально-имплицитно-оценочное разговорное слово *pal* "a friend" приобретает отрицательную оценочность на фоне импликации ординарности и незначительности лица, возникающей как следствие противопоставления описаний событий жизни члена королевской семьи, принцессы Беатрис, и рядового члена общества:

(7) *And while Beatrice has hit the headlines with a lavish 18th birthday party and an American pal who was involved in a violent fight in which a college friend died, Eugenie has kept a much lower profile* (The Times).

Таким образом, приобретение оценочности оценочно-нейтральным разговорным словом осуществляется под влиянием его непосредственного окружения или более широкого контекста при ведущей роли прагматических факторов. При анализе функционирования данного рода лексики необходимо принимать во внимание тип разговорных лексических единиц, обладающих различным аксиологическим потенциалом, что объясняется тем фактом, что механизм реализации аксиологического потенциала разговорного слова может варьироваться и иметь свои особые характеристики, что обусловлено различным положением аксиологического заряда в структуре словозначения (сильный или слабый импликационал). В целом, исследование функционирования адгерентно-оценочной разговорной лексики в тексте британской прессы представляет большой интерес для детального изучения лексико-семантических средств выражения аксиологической оценки в речи с учетом прагматических факторов, детерминирующих актуализацию аксиологического потенциала слова в тексте.

Bibliography

1. Telia, V.N. Connotative aspect of the semantics of nominative units. - M., 1986.
2. Retunskaya, M.S. Axiological vocabulary of English. - N. Novgorod, 1996.
3. Novikov, V.P. Valuation of words in the English language newspaper. - M., 1992.
4. Nikitin, M.V. Lexical meaning (structure and combinatorics). - M., 1983.

Article Submitted 10.01.11

УДК 74.01/09

С.М. Михайлов, канд. архитектуры, профессор; М.И. Белов, асп., Казанский государственный архитектурно-строительного университет, г. Казань, E-mail: souzd@mail.ru

ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СРЕДЫ ПЕШЕХОДНЫХ УЛИЦ (1960-1980-Е ГГ.)

В статье на примере городов центральной Европы рассматриваются принципы организации предметно-пространственной среды пешеходных улиц, возведенных в период послевоенного восстановления и реконструкции исторических центров (1960-1980-х гг.)

Ключевые слова: пешеходная улица, дизайн городской среды, предметно-пространственная среда, уличная мебель и оборудование.

Вслед за предметным индустриальным дизайном в начале XX века получает развитие и дизайн городской среды (городской дизайн). Созданные по архитектурным канонам «малые архитектурные формы» в городских пространствах стали сменять новые предметные формы, подчиненные законам индустриального формообразования. Афишные тумбы исчезли, вытесненные билбордами и перетяжками, в большинстве случаев киоски, обрамление дверей и витрин стандартизировались,

войдя в одно семейство с автозаправочными станциями [1]. Кульминацией в развитии городского дизайна XX века стали пешеходные улицы, став своего рода феноменом в архитектуре и дизайне [2].

Наиболее активное строительство пешеходных улиц в Европе приходится на период: начиная с к.1950-н.1960-х гг., когда развернулось массовое восстановление и реконструкция исторических центров разрушенных во время второй мировой

войны и их приспособление к новым транспортным условиям, и заканчивая к 1980-н.1990-х гг. К этому времени была практически уже сформирована методология организации пешеходных улиц, получившая внедрение во многих городах мира, разработаны основные архитектурно-градостроительные приемы и методы их организации. Начало происходить осмысление этого процесса и на теоретическом, научно-прикладном уровнях: появились научные статьи, капитальные труды в этой области. При этом новаторские проектные поиски и эксперименты на априорном уровне продолжались в основном в области дизайна пешеходных улиц.

Следует отметить, что одним из существенных факторов, повлиявшим на возникновение и распространение в европейских странах пешеходных улиц как особой формы городского общественно-торгового центра, на который исследователи не всегда обращают должное внимание, стали настроения в обществе после окончания второй мировой войны. Послевоенная эйфория, стремление к благополучию и процветанию потребовали нового предметно-пространственного окружения с более высоким уровнем комфорта, в том числе и новый тип городских пространств. Определенным ответом на этот социальный запрос и стала пешеходная улица. Она задала новую планку уровня комфортности городской среды, став своего рода идеальной формой городского пространства - «идеальным городом» XX века. Именно как форма особого комфорта и престижа пешеходная улица получила широкое распространение во многих и, в первую очередь, столичных, городах мира. Методология проектирования пешеходных улиц была сориентирована на новаторства и модные веяния в архитектуре и дизайне 1960-70-х гг. Поэтому здесь активно использовались популярные в то время принципы «архитектурной театрализации» и «сценарной организации» городских пространств. Тем самым пешеходная улица стала своеобразной формой реализации концепций «средового подхода»¹ в архитектуре, оказав значительное влияние на становление новых направлений и специализаций в дизайне - «городской дизайн», «дизайн архитектурной среды», «средовой дизайн», «ландшафтный дизайн». Последние получили свои объекты проектирования, инструментарию научных и проектных методов.

Широкий арсенал новейших для того времени архитектурно-дизайнерских средств, используемый при организации пешеходных улиц, предопределил возникновение в проектно-художественной культуре новых форм синтеза: проектной методологии и философии индустриального дизайна с архитектурой, градостроительством, монументально-декоративным искусством. В свою очередь это привело к появлению нового типологического ряда в предметном дизайне - комплекты уличной мебели и оборудования, системы визуальных коммуникаций², суперграфика фасадов и уличных покрытий и т.д. [2].

¹ Средовой подход, как отмечает М.Д.Тумаркин, понятие, родившееся в СССР и не имеет эквивалента в зарубежной литературе и профессиональной практике. Родство архитектурноцентричной фракции советского средового движения с тем, что на Западе именуется контекстуализмом, имея в виду известную формулировку Ричарда Майера: "Под контекстом я понимаю не только физическую, но также социальную, типологическую и историческую среду" [Meier R. A Personal Manifesto//Architectural Design. - 1985. - N 1-2. - P. 57]

² В процессе организации предметно-пространственной среды пешеходных улиц произошло становление одной из новых специализаций городского дизайна - проектирование систем визуальных коммуникаций в городе, основанной на его синтезе с графическим дизайном. Её целью стало упорядочивание системы графических знаков в среде городского ансамбля, улучшение понимания его пространственной структуры человеком и ориентации в ней, а также достижения художественно-стилевого единства ансамбля средствами графического дизайна в синтезе с архитектурой. В рамках системы визуальных коммуникаций графические символы-пиктограммы расширили свое значение универсальной межкультурной коммуникации, превратив-

Исследования пешеходных улиц ряда европейских городов, и в первую очередь, Германии³, позволили выявить ряд общих закономерностей в области их дизайна, на основе которых были сформулированы излагаемые ниже принципы организации предметно-пространственной среды пешеходной улицы (1960-1990-е гг.).

Принцип «ярусности графической среды». Этот принцип организации предметно-пространственной среды пешеходной улицы отражает особенности восприятия человека и его сенсорного контакта с архитектурным и предметным окружением. Согласно этому принципу в предметно-пространственной среде города можно выделить три яруса, определяющих дифференцированный выбор средств в организации фасадов застройки и предметного наполнения улицы: «маяки», «ориентеры», «партер».

Маяки. Самый верхний ярус общей «графической среды» улицы формируют элементы городского дизайна, рассчитанные на восприятие с удаленных расстояний (до 1-2 км и более). Это размещаемые над карнизами зданий, формирующих фронт застройки улицы, различные рекламные установки, световые табло. При этом информация, которую несут эти элементы, как правило, тематически не связана с функционально-пространственной структурой улицы и функциональным содержанием формирующих ее объектов. Маяки несут информацию общего характера (реклама торговых, страховых фирм и компаний, лозунги и социальная реклама и т.п.). Такие элементы графической среды улицы решают прежде всего градостроительную задачу, формируя ритмический строй акцентов в общей пространственной композиции пешеходной улицы, а также выделяя ее визуально в общей функционально-пространственной структуре городского центра. Для этого яруса графической среды улицы оптимальны крупные и простые формы шрифта и пиктограмм, ограниченный спектр цветов (два-три), причем предпочтительными здесь являются контрастные цвета.

Ориентеры. Второй ярус, охватывающий плоскость фасадов застройки выше второго этажа, формируют «ориентеры», воспринимаемые человеком со средних дистанций (0,3-1км). Это, как правило, вывески наиболее значимых функциональных объектов улицы - крупные торговые центры, музеи и выставочные залы, зрелищно-развлекательные центры, рестораны и пр. Ориентеры способствуют раскрытию функциональной структуры пешеходной улицы, помогая человеку ориентироваться в ее пространстве. В отличие от маяков ориентеры играют более активную роль в общей пространственной композиции улицы, тесно связаны с ее функционально-пространственной структурой и рассчитаны на восприятие не извне, а в рамках ее «внутреннего» пространства. Поэтому вывески, пиктограммы, логотипы и др. элементы визуальных коммуникаций этого уровня зачастую размещают перпендикулярно к фасадам застройки или выносят в пространство улиц в виде отдельно стоящих объектов тем самым обеспечивая их восприятия в створе улицы со значительного удаления. Здесь также используются достаточно простые и хорошо читаемые шрифт и графические изображения, спектр цветов также ограничивается (двумя-четырьмя).

Партер. Нижний ярус (первые этажи застройки), насыщенный разнообразной визуальной информацией: вывески, торговая реклама, пиктограммы, афиши витрины и т.д. Восприятие

шишь в художественный прием организации предметно-пространственной среды города.

³ Полученные в настоящей статье выводы базируются на материале авторских натурных исследований пешеходных улиц и зон в Берлине, Мюнхене, Эрфурте, Кельне, Франкфурте на Майне, Веймаре, Халле, Нюрнберге, Готе, Гере, Вернике Роде, Дрездене, Ростке, Бремене, Штааде, Киле, Потсдаме (Германия), в Лондоне, Эдинбурге и Глазго (Великобритания), Майами (США), Роттердаме (Нидерланды), Барселоне (Испания), Лисабоне (Португалия), Вене (Австрия), Париже (Франция).

этого яруса графической среды улицы происходит преимущественно с ближних дистанций (до 200-300 м). Используется здесь весь спектр цветов, шрифт может иметь самую высокую степень сложности своего начертания. Партер предоставляет зрителю максимально разнообразную информацию вплоть до внутреннего содержания составляющих функциональную структуру улицы объектов (меню ресторанов и кафе, прейскуранты цен магазинов, анонсы кинофильмов или театральных постановок зрелищных объектов и пр.) [3].

Принцип «функциональной визуализации» – визуализация функциональной структуры улицы средствами дизайна. Наряду с формированием комфортной предметно-пространственной среды, городской дизайн решает и задачи архитектурно-градостроительного плана, помогая выявить функциональную структуру ансамбля улицы, повысить его масштабность и соразмерность человеку, усилить выразительность предметно-пространственной среды.

Визуализировать функциональную структуру улицы, выявить ее пространственную композицию можно в значительной степени добиться даже соответствующим расположением мебели и оборудования. Например, сбивками в ритмическом строе уличных светильников, их концентрацией в расстановке и усложнением внешней формы можно подчеркнуть функционально значимые объекты – входы в кинотеатры, торговые пассажи и центры. Немецкие дизайнеры зачастую используют довольно оригинальный прием постановки группы уличных светильников в близком расстоянии, буквально в одном-двух метрах, друг от друга (пешеходные улицы в центре Мюнхена и Эрфурта). Уличные светильники здесь начинают терять свое традиционное предназначение, приобретая новое качество – превращение в пространстве улицы в своеобразную декоративную композицию. В вечернее время эта "городская скульптура" становится активным световым пятном в уличном пространстве, акцентирующим функционально значимый узел.

Аналогично решается задача выявления функциональной и композиционной структуры ансамбля пешеходной улицы и другими средствами городского дизайна. Будь то суперграфическое изображение женской прически на весь фасад многоэтажного здания в центре Бремена с парикмахерской на первом этаже, или вынесенные на второй ярус «вывески-ориентеры» магазинов, которые размещены в глубине торгового квартала в Берлине.

Особую роль в дизайне пешеходной улицы играет рисунок и характер мощения. С его помощью визуально корректируется пространство улицы (при необходимости сужается или, напротив, расширяется, увеличивается протяженность или укорачивается), выявляются пути транзитного движения, перекрестки, входы в кафе и магазины, островки отдыха, зоны летних кафе, выносных витрин и торговых точек, места расположения исторических памятников, скульптур, афишных тумб, уличных фонарей и др. предметных форм в пространстве улицы. Рисунок мощения (начертание и ритмический строй) может «управлять» движением пешехода, ускоряя или замедляя его, останавливая зрителя перед архитектурно и художественно ценными объектами, на видовых точках, также он может дифференцировать по значимости формирующие улицу объекты архитектуры и городского дизайна. Классическими примерами здесь могут быть квартал «Николаифиртель» в Берлине, пешеходные зоны Нюрнберга, Килия, Веймара, Кельна и др. городов Германии.

Принцип «интерьерности городских экстерьеров». В пешеходных улицах мы видим стремление к созданию высококомфортных городских пространств, не уступающих по удобству и технической оснащенности интерьерным. Здесь вместо традиционных малых архитектурных форм, brutальных и громоздких, появились кардинально новые предметные формы. Они по подобию интерьерной мебели эргономичные, индустриально изготавливаемые и представляют собой многопредметные гарнитуры уличного оборудования, решенные в

одном стилевом ключе. В дизайне пешеходных улиц, как на уровне проектирования мебельных гарнитуров и визуальных коммуникаций, так и организации пространств были использованы методы эргономики как инструмент повышения комфортности предметно-пространственной среды. Тем самым в дизайне пешеходных улиц впервые был поставлен вопрос об «эргономике пространства».

Пешеходные улицы и зоны принесли с собой и новый тип городской скульптуры. Вместо традиционно помпезных конных статуй, памятников и монументов в городскую среду пришли камерные скульптурные формы (с фигурами человека в натуральную величину или 2/3 его роста), рассчитанные на восприятие с ближних дистанций, а зачастую и тактильный контакт со зрителем. Последнее нашло выражение в появлении т.н. «игровой скульптуры». Это и застывший в созерцании окружающей архитектуры прохожий на одной из улочек центра Бремена, и присевший отдохнуть под тенью дерева капитан в портовом городе Киле и парень с гитарой под фонарем с «золотыми огнями» на пешеходной улице Саратова. Эти бронзовые ваяния возникают перед нашим взором неожиданно, их легко спутать с реальным живым миром. На такую игру нашего воображения они и рассчитаны, располагая к себе, вызывая улыбку, приглашая к «общению» и фотографии на память.

Еще одной особенностью организации предметно-пространственной среды пешеходных улиц является активное использование цвета как в архитектурном оформлении фасадов, так и, в особенности, в организации градостроительного партера и его предметного наполнения. Сложность и многообразие цветовых сочетаний и насыщенность цветов, формирующих улицы архитектурных элементов и предметных форм, детальность их проработки цветом поставила пешеходную улицу по уровню колористической организации в один ряд с интерьерными пространствами.

В процессе организации предметно-пространственной среды пешеходной улицы как единого пространственного комплекса, логично встал вопрос о дизайне архитектурного фасада (а вместе с ним и об «архитектурном дизайне» в целом), когда элементы графического дизайна, суперграфика, уличная мебель и оборудование, технические устройства и др. объекты индустриального дизайна становились одновременно элементом фасада, его своеобразной архитектурной деталью и составной частью предметного комплекса улицы, включая, тем самым, архитектурный фасад в общее художественно-дизайнерское решение ансамбля пешеходной улицы. И если прежде архитектурная деталь фасада «спускалась на землю», превращаясь в малую архитектурную форму, а благоустройство, микропластика и декорирование уличных покрытий зачастую называлось «пятым архитектурным фасадом», то сейчас элемент предметного наполнения (городского дизайна) с уровня земли поднимается на архитектурный фасад, становясь его функциональным элементом и декоративной деталью. Это и устройства защиты от солнца и кондиционирования воздуха, и фонари-бра с копией оголовков уличных фонарей-торшеров (Театральная площадь в Веймаре, ратушная площадь в Готе), кончая светящейся полосой, бегущей по тротуару и фасаду в центре Нью-Йорка.

Принцип «растворения границы между экстерьерным и интерьерным пространствами». В архитектуре граница между внешней и внутренней средой, будь то интерьерное пространство здания или города, всегда имела особое значение, не только утилитарно-функциональное, но и образно-семантическое¹ [4].

Ситуация начала меняться в XX веке. Лидеры «современного движения» и «конструктивизма» особыми планировочными приемами, витражами оконных проемов, идущих от пола до потолка, пытались визуально разрушить эту традиционную границу между интерьером и экстерьером, раскрыть внутреннее пространство во вне и, напротив, продолжить естественное природное окружение во внутрь здания². Эти прогрессивные тенденции XX века нашли отражение и дальней-

шее развитие в организации пешеходных улиц. Уровень пола магазинов и кафе делались в одном уровне с поверхностью улицы без каких-либо ступеней на входе, зачастую продолжаясь тем же уличным мощением в интерьер. Все это вместе с формой входов в виде «стеклянной воронки» буквально «затягивало» потенциальных покупателей внутрь помещения. Не ощущая каких-либо преград, идущий по улице человек незаметно для себя оказывался в интерьерном пространстве. Прозрачные витражи гигантских витрин делали внутреннее пространство визуально доступным для прохожих с улицы. Тем самым на зрительном уровне растворялась граница между экстерьером и интерьером. Этот эффект усиливался вынесенными в пространство улицы торговыми витринами, автоматами и прилавками, уличной мебелью и кадками с экзотическими теплолюбивыми растениями летних кафе как бы продолжая интерьер на улицу. В это же время становится распространенным прием «вхождения» улицы в интерьер брутальными формами цветочниц, облицовки стен, мощения, уличными скамьями и светильниками, разрушая границу между экстерьерными и интерьерными пространствами на психологическом уровне.

В процессе проектирования пешеходных улиц с появлением здесь гарнитуров эргономичной уличной мебели, торговых точек и оборудования, солнце и ветрозащитных устройств, установки эскалаторов и лифтов для инвалидов, теплоизлучателей в открытых кафе и подогреваемых тротуаров, впервые был поставлен вопрос о преодолении границ между интерьерными и экстерьерными пространствами не только на визуальном уровне, но уровню их комфортности.

¹ В городах прошлого они укреплялись валами, рвами, стенами и редутами. При этом зодчие решали не только вопросы фортификации, но и заботились о красоте создаваемых ансамблей. В здании граница - стены и крыша - одна из главных составляющих его архитектуры. Важную роль здесь всегда играл вход, где эта граница преломлялась. Вход всегда акцентировался: воротами и башнями в крепости, порталами и портиками в здании. Вход должен был остановить движение, чтобы продолжить его, но уже в новом качестве.

² Ярким примером здесь могут служить органическая архитектура Ф.Л.Райта, Алваро Аалто и скандинавская архитектурная школа, жилой дом из стекла Миса Ван дер Роэ

Bibliography

1. Глазычев, В.Л. Урбанистика. – М.: Издательство «Европа», 2008.
2. Михайлов, С.М. Дизайн городской среды как вид синтетической деятельности. Исторический аспект // Дизайн ревью. - 2009, № 1-4.
3. Михайлов, С.М. Принципы комплексного благоустройства городской улицы со сложившейся застройкой / С.М. Михайлов, З.З. Сафин // Экспресс-информация «Современ. состоян. и тенденции развития больших городов в СССР и за рубежом». – М.: МГЦНТИ, 1987. - Вып. 1.
4. Урбах, А.И., Лин, М.Т. Архитектура городских пешеходных пространств / А.И. Урбах, М.Т. Лин. – М.: Стройиздат, 1990.

Article Submitted 20.09.10

Раздел 2

ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ

Ведущие эксперты раздела:

АНАТОЛИЙ АНДРЕЕВИЧ ШАПОВАЛОВ – доктор педагогических наук, профессор Алтайской государственной педагогической академии (г. Барнаул)

ЛЮДМИЛА СТЕПАНОВНА КОЛМОГОРОВА – доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой психологии Алтайской государственной педагогической академии (г. Барнаул)

АЛБИНА АЛЕКСЕЕВНА ТЕМЕРБЕКОВА – доктор педагогических наук, доцент Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)

ТАТЬЯНА ИВАНОВНА ЛУКЬЯНЕНКО – кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой психологии Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)

УДК 378

Е.А. Ятлова, асп. АГАУ, г. Барнаул, E-mail: Katyajatlova@mail.ru

ЗДОРОВЬЕ, ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ И ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА

В статье представлен анализ результатов исследований по проблеме здоровья и здорового образа жизни студентов, определена роль физической культуры, кафедр физического воспитания в этом процессе, намечены пути активизации ресурсов образовательного пространства вузов для решения данной проблемы.

Ключевые слова: здоровье, здоровый образ жизни (ЗОЖ), физическая культура, компетентностный подход, образовательное пространство вуза.

Качественная профессиональная подготовка студентов в вузе невозможна без их активной учебно-трудовой, познавательной деятельности. Экономические и социальные причины, не позволяющие увеличить срок обучения, заставляют интенсифицировать его, что требует от студентов мобилизации воли, психофизических, духовных и физических сил.

Однако ставить сегодня вопрос об ограничении возрастающего напряжения в процессе обучения нереально. И, если нельзя полностью освободить студента от психоэмоционального и физического напряжения (и вряд ли стоит стремиться к этому), то необходимо повысить устойчивость адаптационных механизмов организма к эмоциональным стрессам и упорядочить их учебную деятельность. Надо научить студентов здоровому образу жизни, для которого характерны единство и целесообразность процессов самоорганизации и самодисциплины, саморегуляции и саморазвития, направленных на полноценную реализацию своих сущностных сил, дарований и способностей.

В последнее время активизировалось внимание к ЗОЖ студентов, что отражает озабоченность государства и общества здоровьем специалистов, выпускаемых высшей школой, ростом заболеваемости в процессе профессиональной подготовки, снижением дееспособности в трудовой сфере. Именно поэтому необходимо рассматривать здоровье и ЗОЖ как одну из важных образовательных ценностей общества и личности студента [1].

Здоровье студента и образовательная среда вуза

Обучение в высшей школе – сложный и достаточно длительный процесс, имеющий ряд характерных особенностей и предъявляющий высокие требования к пластичности психики и физиологических функций молодых людей. При поступле-

нии в высшее учебное заведение у вчерашних школьников происходит нарушение жизненного стереотипа. Начальный период обучения играет существенную роль в развитии адаптационно-компенсаторных механизмов. От него во многом зависит, будет студент здоровым или больным.

Так, например, на основании изучения неврологического статуса и состояния сердечно-сосудистой системы 2142 студентов первого курса выделено четыре группы:

Практически здоровые студенты – 1509 чел. (70,4%).

Студенты с повышенным артериальным давлением – 254 чел. (11,9%).

Студенты с явлениями гипотонии – 90 чел. (4,2%).

Студенты с функциональными неврологическими нарушениями – 289 чел. (13,5%).

Во вторую, третью и четвертую группы вошло в общей сложности 29,6% студентов – первокурсников, имеющих отклонения в состоянии здоровья. Анализ амбулаторных карт показал, что у подавляющего большинства студентов, ушедших в академический отпуск (83,4%), заболевания начинаются на первом – втором курсах. Причинами заболевания являются нервное напряжение и перегрузка в процессе занятий [1, с. 52].

Диагностика уровня здоровья студентов проведенная в Ростовском государственном университете показала, что только у 7,7% обследованных студентов, состояние опорно-двигательной системы было хорошим, у 28,2% выявлены функциональные нарушения и у 64,1% – пред – и патологические. Состояние пищеварительной системы только у 7,7% обследованных было нормальным, у 85,9% выявлены функциональные нарушения, у 6,4% – пред – и патологические.

В целом обследование показало наличие субъективных жалоб и объективно подтвержденных изменений в одной или нескольких системах и органах у подавляющего большинства обследованных. Ни одному обследованному студенту нельзя было дать заключение «абсолютно здоров», и лишь 15% могли характеризоваться как «условно здоровые» (то есть имели только функциональные нарушения) [2, с. 16].

При исследовании психической составляющей здоровья студентов обращает на себя внимание астенизация и большое число функциональных нервно-психических расстройств, стрессоустойчивая психика выявлена в среднем всего у 21% из 312 обследованных студентов гуманитариев и естественников. Увеличение числа функциональных расстройств нервной системы у студентов – так называемых пограничных нервно-психических состояний – отмечалось еще в 80-е годы. Нарушения в нервно-психической сфере у студентов возрастают от 1 к 3 курсу, причем в технических вузах чаще болеют юноши. Нервно-психические расстройства развиваются на фоне синдрома социальной дезадаптации, интеллектуально-эмоциональных перегрузок в период сессий, межличностных конфликтов [3, с. 23].

При сопоставлении данных, полученных учеными в различных регионах страны, наблюдается однотипная картина ухудшения здоровья студентов в период их обучения в вузе, в зависимости от экологической обстановки и климатогеографических особенностей [2; 3; 4; 5; 6].

Отношение студентов к здоровью

Отношение к здоровью обусловлено объективными обстоятельствами, в том числе воспитанием и обучением. Оно конкретно проявляется в действиях и поступках, переживаниях и вербально реализуемых мнениях и суждениях людей относительно факторов, влияющих на их психическое и физическое благополучие. Эмпирическим критерием отношения к здоровью в поведении может служить степень соответствия действий и поступков человека требованиям здорового образа жизни, а также нормативным требованиям медицины, санитарии и гигиены. В высказываемых мнениях и суждениях выступает уровень осведомленности и компетентности индивида. Отношение к здоровью включает в себя и самооценку человеком своего физического и психического состояния, которая является своего рода индикатором и регулятором его поведения.

Анализ литературных источников [7; 8; 9], показал, что здоровье в иерархии ценностей занимает у студентов ведущие позиции. Так, по разным данным (выведены средние показатели), здоровье как общечеловеческая ценность получило высокую оценку у 75% ($\pm 5,0$) юношей и девушек (у девушек показатель выше). При этом здоровье соотносится с другими общечеловеческими ценностями: удачной семейной жизнью, всесторонним и гармоничным развитием, интеллектуальными способностями и др. В тоже время, отмечается, что ценность здоровья как средства достижения других целей (достижение материального благополучия, карьерный рост и др.) оказалась для студентов важнее, чем ценность здоровья как средства прожить наиболее продолжительную и полноценную на всех этапах жизнь.

По нашим данным (опрошено 380 студентов различных годов обучения АлтГПА, АГАУ, АлтГТУ), основная масса студентов несерьезно относится к своему здоровью. Так, на вопрос: «Следите ли вы за своим состоянием своего здоровья?», были получены следующие ответы: слежу регулярно – 13% юноши, 23% девушки; слежу от случая к случаю – 37% юноши, 39% девушки; начинаю следить только тогда, когда почувствую недомогание – 50% юноши, 38% девушки. Студенты затрудняются с ответами каков у них пульс в покое, каково артериальное давление.

Подобное отношение студентов к собственному здоровью отмечается и в других исследованиях [3; 10]. Результаты опросов студентов говорят о том, что большое число студентов

(как было отмечено выше) считают здоровье необходимым условием полноценной жизни, но лишь незначительная их часть уделяет ему должное внимание, что приводит к возникновению еще одного противоречия между вербальным осознанием значимой ценности здоровья и активной сознательной деятельностью по его сохранению и укреплению. Так, например, Э.А. Житническая с соавторами отмечают, что многие красноярские студенты с хронической патологией органов дыхания курят и не собираются бросить курить, имеющие хронические заболевания желудочно-кишечного тракта систематически нарушают режим питания, а страдающие заболеваниями опорно-двигательного аппарата пренебрегают лечебной физической культурой [3, с. 40].

Здоровый образ жизни студентов в реалиях образовательного процесса

Необходимой и главной предпосылкой сохранения здоровья является здоровый образ жизни как некая эталонная модель, система общих условий, предписаний мероприятий, способствующих укреплению и сохранению здоровья. Многочисленные исследования позволили ученым прийти к знаковому теоретико-практическому выводу о том, что здоровье человека зависит на 50% от образа жизни, на 25% от влияния окружающей среды, на 15% от наследственности и на 10% – от медицины.

Здоровый образ жизни, как и здоровье в ценностных ориентирах студентов имеют высокую оценку, а реальное поведение противоречит высказанным мнениям и суждениям о ценности ЗОЖ. Так на вопрос, ведете ли вы здоровый образ жизни, были получены следующие ответы: в основном да – 24,6%, скорее да, чем нет – 18,4%, скорее нет, чем да – 38,3%, затруднились ответить – 18,7%.

Анализ полученных данных показывает, что свыше 50% студентов не соблюдают основные элементы режима жизнедеятельности, у них не сформирована установка на рациональное планирование своего времени. Они нарушают гигиенические нормы умственного труда, быта, питания, недооценивают положительное влияние на учебную деятельность таких важных факторов, как режим сна, питания, пребывания на свежем воздухе и выполнение физических упражнений.

Известно, что при современных требованиях к студенту, успешная деятельность требует значительного умственного напряжения, но результаты опроса говорят, что систематически самостоятельной учебной работой занимаются 42,3% студентов, остальные занимаются периодически. Физиологами установлено, что лучшее время для начала самостоятельной подготовки к занятиям – послеобеденное время, в 16 часов. В нашем исследовании выявлено, что в определенное время выполняют учебные задания – 35% студентов, остальные готовятся к занятиям не в определенное время. Значительная часть – 55% опрошенных, приступают к занятиям с 20 до 22 часов, а некоторые и позже, что естественно снижает качество подготовки.

Для восстановления умственной работоспособности на достаточно высоком уровне и сохранения здоровья необходимо гигиенически правильно чередовать занятия с отдыхом. Лучшим отдыхом является сон в определенное время не менее 7 – 8 часов, но 40,8% студентов не соблюдают режим сна, многие из них испытывают его дефицит, так как ложатся после 24 часов, а некоторые и позже, что отрицательно влияет на умственную работоспособность.

Проведенные многочисленные исследования физиологов, гигиенистов, психологов и педагогов свидетельствуют о том, что режим двигательной активности значительно влияет на качество учебной деятельности студентов. Установлено, что наиболее благоприятный двигательный режим 6 – 8 часов в неделю. Данного двигательного режима придерживается всего лишь 26,3% опрошенных, основная часть студентов – 75,8% физическими упражнениями занимается от 2 до 4 часов, включая занятия по физической культуре в вузе. Регулярно

посещают такие занятия – 43,5% и нерегулярно – 56,5% опрошенных, самостоятельно физическими упражнениями занимается незначительная часть студентов.

Анализ теории и практики формирования здорового образа жизни студентов

Для того, чтобы ответить на главный вопрос – как и каким образом, действовать для достижения цели – повышение эффективности процесса формирования ЗОЖ студентов, необходимы исследования по изучению уже имеющихся данных, как в теории, так и в практике по данной проблеме. Без такого знания нельзя определить механизм управления данным процессом, невозможен выбор средств и методов целенаправленных действий.

В настоящее время в социологических, медико-биологических, психологических, педагогических исследованиях заложены теоретические основы решения данной проблемы. Учеными обсуждаются общие вопросы здоровья студенческой молодежи и ее образа жизни (Н.П. Абаскалова, Н.А. Агаджанян, А.М. Гендин и др.); исследуется влияние различных факторов на формирование ЗОЖ студентов (В. Буйлов, Т.А. Иванова, В.Г. Николаев и др.); изучается уровень знаний студентов по данной теме (А.В. Белоконь, Ю.М. Политова, Г.С. Совенко и др.).

Наметилась тенденция к переосмыслению способов ее решения, отражающих смещение акцента из сферы медицины в педагогику (Н.П. Абаскалова, Р.И. Айзман, Э.Н. Вайнер, Г.К. Зайцев, Э.М. Казин, Л.Г. Татарникова и др.). Это связано с тем, что основные «факторы риска» имеют поведенческую основу, поэтому важную роль в сохранении и укреплении здоровья человека играет его образ жизни, в рациональной организации которого существенное значение имеет воспитание и образование, физическая культура.

Физическая культура в процессе формирования ЗОЖ студентов

По мнению многих учёных, теория и практика здравоохранения неизбежно будет исповедовать наступательную концепцию – концепцию физически культурного образа жизни. Важнейшим элементом этого, по прогнозам представителей медицинской науки, будет целенаправленное повышение жизнеспособности систем и функций организма человека средствами физической культуры [4; 5; 11].

Физическая культура объединяет многие компоненты: культуру двигательной активности, закаливания, дыхания, питания, массажа, медитации, использование факторов природы. О физической культуре следует говорить в первую очередь именно в этом смысле. Тогда становится очевидным, что она – основа и движущая сила формирования здорового образа жизни.

Необходимо отметить, что понимание роли физической культуры, как одного из ведущих факторов формирования ЗОЖ студентов, послужило тому, что активизировался поиск эффективных педагогических условий, подходов, технологий формирования ЗОЖ студентов средствами физической культуры, издаются монографии, учебные и методические пособия, защищаются докторские и кандидатские диссертации, в которых были заложены теоретические и практические предпосылки успешного решения данной проблемы [12; 13; 14].

В трудах, посвящённых различным аспектам данной проблемы, отмечается, что попытки реанимировать физкультурно-оздоровительную, рекреационную и спортивно-массовую работу в вузах старыми организационными формами и методами, как правило, не дают желаемых результатов. Специалисты констатируют, что, к сожалению, занятия физической культурой в учебных заведениях, по-прежнему, направлены

на решение задач, отражаемых показателями физической подготовленности, зачётными нормативами учебной программы.

В связи с этим, во многих публикациях прослеживается мысль о том, что необходимо создать такие программы и технологические модели формирования ЗОЖ средствами физической культуры, которые существенно изменили бы проблемную ситуацию, отношение студента к своему здоровью и образу жизни. Это необходимо сделать ещё и потому, что происходит вхождение страны в компетентностное образование, и чтобы не остаться в стороне от модернизации высшего образования, необходимо перестроить процесс преподавания учебной дисциплины «Физическая культура» и её дидактической составляющей «Основы здорового образа и стиля жизни» на основе компетентностного подхода.

И, естественно, встаёт вопрос, что необходимо сделать, чтобы компетентностный подход, не противореча имеющимся инновационным концепциям и моделям физического воспитания студентов (доказавшим их практическую целесообразность) был наряду с другими подходами (личностно-ориентированный, деятельностный, дифференцированный и др.) использован в практической деятельности кафедр физического воспитания вузов. Ответ один – проведение научных исследований по данной проблеме, которые будут той базой, позволяющей решить возникшие вопросы в процессе практического внедрения компетентностного подхода в систему физического воспитания студентов. Тем более, что исследования в этом направлении ведутся, например, доказательством этому является диссертация Погодина В.В. «Дидактические условия формирования компетентности в области физической культуры учащихся профессиональных училищ» (Ульяновск, 2007г.). В этом направлении ведутся исследования в Алтайской государственной педагогической академии и Алтайском государственном аграрном университете.

Но, разрабатывая данное инновационное направление формирования ЗОЖ студентов средствами физической культуры, необходимо активизировать и ресурсы образовательного пространства вуза:

Административный ресурс (разработка соответствующих вузовских программ, планирование здоровьесберегающих мероприятий, пропаганда ЗОЖ, поддержка, финансирование, контроль и др.).

Ресурсы учебно-воспитательного процесса (введение спецкурса о ЗОЖ, межпредметные связи, организация физкультурно-оздоровительных мероприятий, культурно-массовые и досуговые формы работы); использование возможностей регламентированного (формы учебных занятий) и нерегламентированного образовательного пространства (различные формы внеучебных занятий) совместной деятельности субъектов образовательного пространства вуза.

Ресурс общественных организаций (профсоюзной, спортивного клуба, молодёжных объединений и др.).

Медицинское обеспечение (регулярный медицинский осмотр студентов, диагностика состояния их здоровья, профилактика, медицинское сопровождение и др.).

Таким образом, подводя итог проведённого анализа теории и практики формирования ЗОЖ студентов как условия укрепления и сохранения их здоровья, необходимо сделать вывод о том, что эффективность решения данной проблемы заключается как в активизации деятельности кафедр физического воспитания по использованию инновационных моделей и подходов в процессе физического воспитания студентов, так и в целенаправленном использовании ресурсов образовательного пространства вуза.

Bibliography

1. Vilensky, M.Y. Physical education and healthy lifestyles student: textbook. Benefit / M.J. Vilensky, A.G. Pots. - M.: Garuariki, 2007.
2. Bondin, V.I. School health teacher in higher education: Theory and Practice of Physical Culture. - 2004. - № 10

3. Zhitnickaya, E.A. Education priority attention to health as a basis for promoting the formation of healthy-lifestyle of students / E.A. Zhitnickaya, AV Berkowitz and others - Irkutsk, 1991.
 4. Aghajanian, N.A. Health of students. - Moscow: Izd Rund., 1997.
 5. Iseman, R.I. Russia's health crisis: medical, social, psychological and pedagogical principles for its formation. - Novosibirsk: Izd NGPU, 1997.
 6. Kazin, T.M. Scientific-methodical and organizational approaches to the creation of a regional program of "education and health" / T.M. Kazin, N.E. Kasatkin / Valeology. - 2004. - № 4.
 7. Aleshina, L.I. Building Motivation healthy lifestyle of the future teachers in the process of professional under-cooking: Author. dis Cand. Ped. Science. - Volgograd, 1998.
 8. Bezrykhih, N.A. Formation of setting students on a healthy lifestyle in the educational process of professional schools: Dis Cand. Ped. Science. - Saratov 2006.
 9. Vasilyeva, O. Psychology of human health: standards of presentation of the students. - M.: Academia, 2001.
 10. Malyarenko, T.N. Valeological aspects of higher education / Valeology. - 1996. - № 2.
 11. Apanasenko, G.L. Valueology: First Results and Future Prospects: The Theory and Practice of Physical Culture. - 2001. - № 6.
 12. Valiulina, O. A healthy lifestyle of students in the learning process by means of adaptive physical education: Author. dis Cand. Ped. Science. - Ufa, 2006.
 13. Ovchinnikov, S.A. Physical culture identity as a leading factor in the formation of a healthy lifestyle Student: Author. Cand. Ped. Science. - N. Novgorod, 2006.
 14. Salov, V.Y. Theoretical and methodological foundations of a healthy lifestyle for students, you sredst Physical Education: Author. Dr. Ped. Science. - SPb, 2001.
- Article Submitted 29.11.2010*

УДК 159.9.07

М.В. Плешакова, *логoped ГБУЗ НСО «НОДКПНД», соискатель НИПКУПРО, г. Новосибирск, E-mail: mariya-pleshakova@mail.ru; Л.М. Лучишева*, *ст. преп. каф. психологии НФИ КемГУ, г. Новокузнецк, E-mail: lucseva@mail.ru*

ИССЛЕДОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СЛУХА У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ПОДРОСТКОВ

В статье представлены основные результаты экспериментального исследования уровня эмоционального слуха, его особенностей у подростков с легкой умственной отсталостью. Выделены закономерности идентификации и интерпретации эмоций по голосу, описаны взаимосвязи эмоционального слуха с другими психологическими свойствами личности.

Ключевые слова: голос, эмоциональный слух, легкая умственная отсталость, норма психического развития, эмпатия, графический тест «Звезды и волны».

Голос человека занимает особое место среди невербальных информативных средств. А.А. Бодалевым [1] указывается на большое значение интонации голоса в идентификации актуального состояния в ходе непосредственного общения. Согласно мнению ученых [2; 3], голос человека обладает довольно точным отражением состояния говорящего, его некоторых личностных характеристик, типа и модальности отношения к партнерам по взаимодействию, а также различных поведенческих реакций. Голос человека рассматривается учеными как психологический феномен [2], для диагностики эмоциональной импрессивности [4] и в психодиагностике личностных свойств [5]. Голос изучается с позиции структурно-функционального подхода [6] и в рамках невербальной семиотики [3].

Проблема изучения особенностей идентификации и интерпретации эмоциональных состояний по голосу другого («эмоциональный слух») у подростков с умственной отсталостью связана с рассмотрением голоса человека как психологического феномена. С этой позиции голосу придается помимо экспрессивного и диагностического значения [2; 6], еще и компенсирующая возможность [7]. Последнее значение голоса приобретает особую значимость при коррекционном воздействии на сферу общения умственно отсталых.

Актуальность исследования в данной области созвучна и основным задачам современной специальной психологии, а именно поиску новых форм подготовки личности детей и подростков с проблемами в развитии к межличностным взаимодействиям, способствующим оптимизации процесса их адаптации и нивелировки в социуме.

В литературе «эмоциональный слух» (ЭС) рассматривается как отчасти природная способность индивида к адекватному опознанию эмоциональных состояний другого человека по звуку его голоса [8; 9; 10]. Эта способность является одной из характеристик слухового восприятия и в отличие от фонематического слуха, обладает свойством адекватного опознания

эмоциональной экспрессии, как в нормальном, так и в инвертированном (обратном) звучании [11]. Специальные исследования в группах людей разного пола, возраста и профессии выявили значительные различия в уровне ЭС. Это позволило ученым установить среднестатистическую норму уровня ЭС (60-70 %), превышение границ которой говорит о более развитой способности восприятия эмоционально окрашенной речи и служит одним из критериев художественной одаренности человека, повышенной эмоциональной восприимчивости. Снижение уровня эмоционального слуха до 30-10% порога свидетельствует об «эмоциональной тугоухости» или «эмоциональной глухоте» [9].

До настоящего времени феномен «эмоциональный слух», изучался только в рамках исследований художественного типа человека, музыкальной одаренности [4], исследований эмоциональной сферы человека [12; 13]. Другие исследования проблемы идентификации экспрессии по голосу были направлены на установление возможности опознания эмоциональных состояний по голосу и его характеристикам, речи и вокалу, выявление внешних и внутренних факторов, влияющих на успешность идентификации эмоций по голосу [14 – 18]. Вместе с тем в данных исследованиях не ставились задачи сравнения уровня и особенностей ЭС, а также выявления общих закономерностей идентификации и интерпретации экспрессии по голосу в норме и при отклонениях в психическом развитии. В контексте умственных отсталости изучение возможности идентификации эмоциональных состояний по голосу является малоизученным [19]. Обнаруженная недостаточность теоретических и эмпирических исследований указанных процессов в норме и при умственной отсталости, определили проблему настоящего исследования.

Попытка расширить представления об ЭС и его особенностях под знаком умственной отсталости, показать основные закономерности опознания эмоций по голосу, выявить типы и характер ошибок идентификации эмоций разной модальности,

т.е. рассмотреть как качественно и количественно изменяется идентификация эмоций по голосу при сдвигах в психическом развитии, является основной задачей данной работы. Для определения уровня ЭС был применен авторский аудиотест В.П. Морозова [8].

В исследовании приняли участие испытуемые в возрасте от 12 до 16 лет: 30 подростков с легкой степенью умственной отсталости (по МКБ-10 шифр болезни F70.0) и 30 подростков с нормой психического развития. Группы обозначены соответственно: УО и ННР.

Сравнительный анализ данных показал различия в уровне ЭС между группами УО и ННР, отличия значимы при $p \leq 0,01$ (по U-критерию Манна-Уитни). Средний показатель уровня ЭС (68,1 %) в группе ННР свидетельствуют о его достаточной развитости. Среднее значение уровня ЭС в группе УО составляет 44,6 %, что значительно ниже уровня среднестатистической нормы, поскольку нормой принято считать значение показателя ЭС, равное 60–70 % [9].

Полученные данные свидетельствуют о недоразвитии ЭС как перцептивной способности у умственно отсталых подростков. Причиной этому служит, во-первых, узость и бедность социального опыта испытуемых, а согласно А.А. Бодалеву [1] различие экспрессии зависит от особенностей конкретной практики общения субъекта восприятия. Во-вторых, у умственно отсталых с задержкой происходит формирование эмо-

циональной сферы, что в совокупности с особенностями восприятия, мышления и речи негативно сказывается на формировании эталонов эмоций [20; 21]. Следовательно, уровень идентификации и интерпретации эмоциональной экспрессии по голосу будет ниже по сравнению с нормой развития.

Как казуистический случай можно отметить, что у двоих испытуемых из группы УО обнаружен высокий показатель ЭС равный 80 %, и, по-видимому, объясняется природными предпосылками данной способности. У 11 человек отмечены самые низкие показатели ЭС и соответствуют 23,3–36,6 %.

На рис. 1. представлен межгрупповой профиль возрастной динамики развития уровня ЭС. По горизонтали – возрастные отрезки, по вертикали – показатель ЭС в процентах.

При сопоставлении данных динамики развития ЭС заметно отсутствие постепенного роста показателей ЭС в группах УО и ННР. В группе УО не обнаружено значимых различий в уровне ЭС за период от 12 до 16 лет. В группе ННР сравнение уровня ЭС за возрастные отрезки 12–14 лет и 14–16 лет выявило достоверность различий (при $p \leq 0,01$ по U-критерию Манна-Уитни). Самые высокие проценты ЭС в данной группе зафиксированы в возрасте 14 лет. Полученные результаты позволяют сделать вывод о наиболее высоком уровне способности адекватного опознания эмоций по голосу у здоровых испытуемых в возрасте 14 лет (ЭС – 74,2 %) и его значительном снижении к 16 годам (ЭС – 62,7 %).

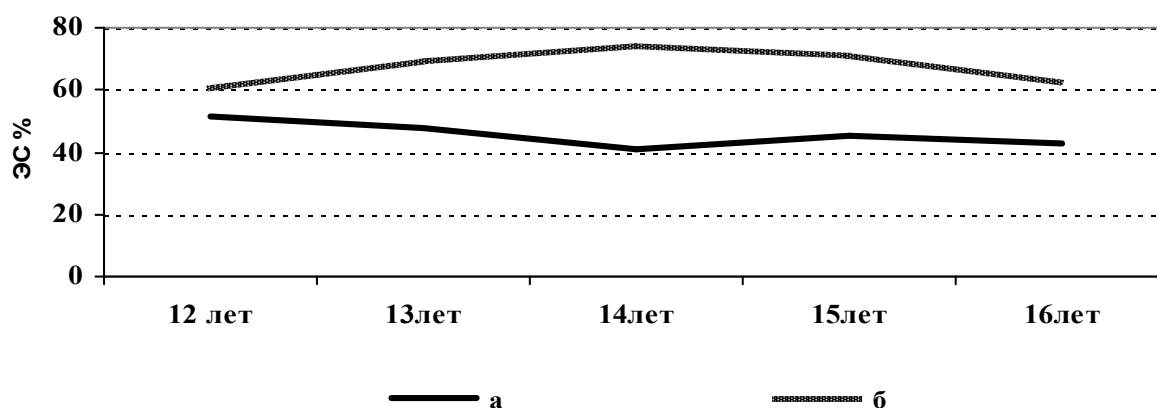


Рис. 1. Сравнительный профиль развития эмоционального слуха: а – умственно отсталые подростки; б – подростки с нормой психического развития

В группе УО возраст 14 лет характеризуется снижением уровня ЭС, а в группе ННР, наоборот, является верхом его развития. Межгрупповой сравнительный анализ показал достоверность различий при $p \leq 0,05$ (по H-критерию Крускала-Уоллиса: $N_{\text{эмп}}=8,93$, $N_{\text{теор}} > \chi^2_{\text{кр}}$).

Полученные результаты в определенной мере расходятся с положениями В.П. Морозова [22], указывающими на закономерный рост с возрастом разрешающих возможностей мозга к восприятию эмоциональной информации по голосу человека. Так, по данным автора, средние показатели ЭС увеличивается с возрастом, и, начиная с 13 летнего возраста, эти показатели соотносятся с результатами тестирования взрослых. Средние цифры ЭС в возрастном диапазоне здоровых детей от 12 до 16

лет не опускаются ниже 90 %. В нашем эксперименте получены иные результаты.

Сравнительный анализ идентификации и интерпретации эмоций по голосу показал, что для группы УО характерны выраженные затруднения в дифференциации эмоций разной модальности по голосу. Как видно по данным табл. 1, наиболее успешно умственно отсталыми идентифицируются эмоции «радость», «нейтрально» и «страх», что свидетельствует в пользу лучшей сформированности соответствующих эталонов в звуковой модальности по сравнению с другими эмоциями. Опознание по голосу эмоций «гнев» и «печаль» характеризуется крайне низким уровнем адекватности.

Таблица 1

Анализ адекватной идентификации и интерпретации эмоций разной модальности по голосу

Группы / n ¹ , n ² = 30	Среднее число адекватного опознания эмоций (M)				
	Радость	Печаль	Гнев	Страх	Нейтр.
УО	3,83	1,60	1,67	3,27	3,07
ННР	4,70	3,67	2,83	3,83	5,43
Достоверность различий	$p \leq 0,003$	$p \leq 0,000$	$p \leq 0,001$	–	$p \leq 0,000$

Низкие по сравнению с нормой результаты опознания эмоции «печаль» в определенной мере являются индикаторами уровня эмпатийной чувствительности испытуемых группы УО. Данный вывод интерпретации результатов опознания исходит из психологической функции эмоции «печаль», описанной К. Изардом [23]. По данным исследований О.К. Агавеляна [24, 25], Ж.И. Намазбаевой [26] для умственно отсталых не присущи высшие формы эмпатии, а доступной и простой формой эмпатии является сопереживание.

Сравнение результатов адекватности идентификации эмоции «страх» не обнаружило значимых отличий между группами УО и НПР. Данное обстоятельство свидетельствует о том, что акустические средства выражения эмоции «страх» являются наиболее выразительными в сравнении с другими эмоциями отрицательного знака.

Характерным для обеих групп является низкий уровень опознания эмоции «гнев». В то же время, факт наиболее успешного определения «гнева» по сравнению с другими эмоциями не раз констатировался в других исследованиях [14; 23; 27]. В нашем эксперименте получены противоположные результаты. Соглашаясь с мнением некоторых авторов [9] о том, что снижение успешности опознания «гнева» по голосу опосредовано действием внешних факторов (СМИ, музыка, фильмы), приводящих к преобладанию агрессивных акустических сигналов в окружающей звуковой среде и понижению порога адекватной идентификации и интерпретации эмоций по голосу человека, можно представить и другое объяснение. Во всех вспомогательных школах современной системы образования учебный, коррекционный и воспитательный процессы подчинены в целом гуманистически направленному процессу социализации умственно отсталых в среде. Мы предполагаем, что активная пропаганда классической музыки, любви к высокому эстетическому искусству также может являться причиной снижения порога опознания эмоции «гнев».

Результаты анализа ошибок идентификации и интерпретации эмоций по голосу показали, что умственная отсталость оказывает влияние на качественный характер ошибок опознания. В группе УО ошибки чаще носят вариативный характер, типична интерпретация эмоции «наугад», «генерализация» в выборе ответа. Отмечена тенденция ошибочной идентификации эмоции «радость» как эмоции «удивление», отсутствующей в тестовом варианте.

Среди особенностей, выделенных как у умственно отсталых, так и подростков в норме психического развития, отмечается преобладание ошибок опознания эмоции «радость» как «нейтрально». Причиной тому, по нашему мнению, является близость звуковых эталонов данных эмоций, а также факт наиболее частой представленности этих состояний в повседневной жизни. Опознание эмоции «печаль» чаще как «страх» также типично для испытуемых обеих групп (значимых отличий не выявлено). Объяснением данных замен при опознании может служить положение К. Изарда [23] о том, что в ситуациях воображаемого страдания–печали после ключевой эмоции следует эмоция страха, т.е. страдание–печаль может становиться условным возбудителем страха. Возможно, при идентификации эмоции «печаль» по голосу испытуемые опирались не только на звуковую модальность выражения, ее акустические дифференциальные признаки, но и актуализировали указанное психологическое явление.

Среди ошибок опознания эмоции «страх» в группах УО и НПР чаще присутствуют замены на эмоцию «печаль». Данное обстоятельство позволяет предположить о существовании закономерной тенденции к смешению этих эмоций по голосу.

В группе УО зафиксирована трудность в определении модальности, валентности эмоции гнева – выявлен вариативный характер ошибок идентификации, т.е. замены на другие эмоции осуществлялись в равной степени. А в группе НПР отмечена тенденция в замене эмоции «гнев» на «нейтрально». Характер взаимозамен при опознании эмоций «гнев» и «ней-

трально», свидетельствует о существовании закономерности смешения данных эмоций по голосу.

Таким образом, экспериментальное исследование показало, что эмоциональный слух умственно отсталых и подростков в норме психического развития имеет количественные и качественные различия. Выявленные между группами УО и НПР тенденции в ошибках опознания эмоций «страх» – «печаль», «гнев» – «нейтрально», «радость» – «нейтрально», свидетельствуют о существовании закономерности смешения указанных пар эмоций при идентификации и интерпретации по голосу.

На ошибки идентификации и интерпретации оказывают влияние модальность, знак, интенсивность выражаемой голосом эмоции; характер стимульного материала (аудиотест); внешние факторы в виде преобладающего фона окружающей звуковой среды. Адекватность опознания эмоциональных состояний по голосу значительно снижается под знаком легкой степени умственной отсталости.

Проводимые исследования особенностей опознания эмоциональной экспрессии человека по невербальным характеристикам его поведения (мимика, жесты, голос и т.д.) выявили зависимость успешности опознания от таких психологических свойств личности субъекта восприятия, как эмпатия, экстравертированность, уровень тревожности, социальный интеллект и пр. [4; 10]. В настоящем исследовании было обращено внимание на то, какие психологические свойства личности умственно отсталых и подростков в норме влияют на уровень ЭС. Для этих целей применялась методика диагностики уровня эмпатических способностей В.В. Бойко [28], а также графический тест «Звезды и волны» У. Аве–Лаллемант [29].

Изучение соотношения ЭС и эмпатии представляет особое внимание, поскольку эти два психологических явления имеют отношение к эмоциональной восприимчивости: эмоциональный слух определяется как способность адекватного опознания по звуку голоса эмоциональных состояний человека [10], а эмпатия предполагает эмоциональную отзывчивость, отклик человека на эмоциональное состояние другого [1; 30]. Некоторые авторы выдвигают мнение о существовании ЭС как некой формы проявления эмпатии [4].

Анализ данных показал, что группа НПР значительно превосходит группу УО по уровню эмпатии (при $p \leq 0,000$ по U-критерию Манна–Уитни). Эти результаты согласуются с положениями ряда исследователей [20; 21] о том, что патология психической деятельности отличается нарушениями в эмоциональной сфере, отклонениями коммуникативных, поведенческих и других компонентов. Однако стоит отметить, что умственно отсталые способны понять чувства окружающих людей, несмотря на выявленные низкие показатели уровня эмпатии. Этот факт подтверждается исследованиями О.К. Агавеляна [24], Ж.И. Намазбаевой [26] и др.

По сводным данным была выявлена положительная корреляция ЭС с эмпатией, т.е. подростки с более высоким уровнем эмпатии отличаются более высоким уровнем ЭС (по Спирмену: $r_s = 0,378$, при $p \leq 0,000$). Полученные результаты согласуются с данными В.П. Морозова [4] о стойкой взаимной корреляции ЭС auditors с эмпатией.

Таким образом, способность к адекватному опознанию эмоциональных состояний говорящего по его голосу положительно связана с уровнем эмпатии. Необходимо заметить, что эта корреляция выявлена по сводным данным, а испытуемые отличны по уровню психического развития. Однако внутри каждой группы значимые связи между ЭС и эмпатией не найдены. Подобные результаты исследования представлены в монографии Р.О. Агавеляна, О.К. Агавеляна [25]: у детей младшего и старшего школьного возраста с задержками психического развития не обнаружены значимые связи ЭС с эмпатией.

В исследовании взаимосвязей ЭС с другими психологическими свойствами личности был применен также графический

тест «Звезды и волны» («ЗВ»). Выбор этого направления в экспериментальном исследовании объясняется следующим. Тест «ЗВ» имеет отношение к графическим и проективным тестам, т.к. он опирается на методы анализа графической экспрессии и интерпретации содержания рисунка. Как проективный тест данная методика используется в качестве диагностики психических состояний и регистрации внутри личностных проблем. Как графический тест – позволяет осуществить тонкий анализ проявлений в рисунке личностных особенностей человека.

Учитывая перечисленные возможности теста «ЗВ» представляется довольно существенным выяснение следующих вопросов: в какой мере у испытуемых соотносится способность к адекватному опознанию эмоциональных состояний по голосу (ЭС) с собственным экспрессивным выражением (проявление характерологических черт); оказывает ли влияние на уровень ЭС наличие эмоциональных, психических, внутриличностных проблем, определяемых с помощью графического теста «ЗВ».

Применение теста «ЗВ» в установлении взаимосвязей ЭС с другими психологическими особенностями личности показало следующее: интерпретация результатов анализа (по сводным данным групп УО и НПР) свидетельствует о положительной корреляции ЭС с демонстративным типом поведения личности (точечный бисериальный коэффициент корреляции $r_{pb} = 0,241$, при $p \leq 0,02$), уравновешенностью и гармоничностью психических процессов ($r_{pb} = 0,259$, при $p \leq 0,01$), и о негативном влиянии протестных форм поведения, глубоких психологических проблем, психических нарушений («дисгармоничность» структуры рисунка) на уровень адекватности опознания эмоциональных состояний по голосу другого ($r_{pb} = \text{минус } 0,292$, при $p \leq 0,005$).

Демонстративный тип поведения подростков отображает специфику пубертатного периода развития и проявляется в форме протеста, реакций эмансипации. Целью демонстрации своего «Я» может быть утверждение своей формирующейся самооценки, желание понравиться окружающим. Поэтому чувствительность к мнению и оценке окружающих, чувствительность к интонационным оттенкам голоса сверстников или взрослых имеет место, что доказывается выявленной положительной связью.

Объяснение обнаруженной положительной связи ЭС с уравновешенностью и гармоничностью психических процессов (по показателю структуры пространства – «гармоничность») сводится к тому, что состояние гармонии с самим собой, внутреннее равновесие и спокойствие создают благоприятную почву для адекватной идентификации и интерпретации эмоциональных состояний по голосу другого. Человек без устойчивой сосредоточенности на своих проблемах, без внутреннего дискомфорта более открыт для полноценного взаимодействия с окружающими, а тонкий уровень эмоцио-

нального слуха способствует этим отношениям в плане их гармоничности, эффективности.

Проявления «дисгармоничности» в рисунке, т.е. нарушение пропорций между его элементами, связывают не только с интеллектуальными и психическими расстройствами, но и выделяют как характерный признак протестного поведения в период подросткового кризиса, в период юношеского отрицания установленных правил и порядка [29]. Дисгармоничность в рисунке может быть обусловлена наличием глубинных психологических проблем и переживаний личности рисующего. Отсюда следует, что на уровень ЭС может оказывать влияние собственное внутреннее состояние личности аудитора.

Выявленная по сводным данным и внутри группы УО отрицательная корреляция ЭС с признаками протестной формы поведения, негативизма, глубинных психологических переживаний, отклонений психики (по показателю структуры пространства – «дисгармоничность») свидетельствует о ее закономерном характере.

В процессе установления взаимосвязей между ЭС и особенностями проекции личности обнаружили трудности их выявления в рамках интеллектуального недоразвития, невозможность определения индивидуально-личностных черт в силу специфического характера развития личности умственно отсталых. В группе УО не выявлено значимых связей между ЭС и критериями оценки по способу воплощения темы рисунка, наличию предметной и пространственной символики, по особенностям графики.

Обнаруженные в группе УО единичные значимые корреляции – отрицательная связь между ЭС и «дисгармоничностью» структуры пространства, как признака психического дисбаланса или нарушений, между адекватным опознанием эмоций разной модальности (радость, печаль, гнев, страх, нейтрально) и особенностями графики – и их интерпретация, в целом подчеркивают, что на уровень адекватной идентификации и интерпретации эмоциональных состояний по голосу оказывают негативное влияние особенности психического развития умственно отсталых.

В заключении можно сказать, что проведенное экспериментальное исследование представляет интерес и в теоретическом, и в практическом плане, поскольку расширяет сведения об эмоциональном слухе и его особенностях под знаком психических отклонений (легкая умственная отсталость). Проведенное экспериментальное исследование может принести определенную пользу психологам, чья деятельность связана с теоретическим и эмпирическим изучением голоса как психологического феномена, изучением проблемы идентификации и интерпретации эмоциональных состояний по голосу. Применение полученных результатов исследования актуально в психодиагностике и психологическом консультировании, а также в коррекционной и профилактической работе с умственно отсталыми детьми и подростками.

Bibliography

1. Bodalev, A.A. The perception of man by man. - Moscow: Moscow State University Press, 1982.
2. Agavelyan, D.C. Voice of the person as a psychological phenomenon: Monograph / Ed. Ed. D.C. Agavelyan, R.O. Agavelyan. - Novosibirsk: NIPKiPRO, 2010.
3. Kreydelin, G.E. Nonverbal Semiotics: body language and natural language. - Moscow: New Literary Review, 2002.
4. Morozov, V.P. The emotional hearing as an indicator of the artistic personality type, "Vopr. vocals. education. - Moscow, St. Petersburg., 2004.
5. Manerov, W.H. Psychodiagnostics person's voice and speech. - St.: RSPU. A.I. Herzen, 1999.
6. Labynskaya, V.A. Nonverbal behavior (social and perceptual approach). - Rostov on Don: STU, 1986.
7. Feigenberg, E.I. Some aspects of the study of nonverbal communication: the threshold of rationality / E.I. Feigenberg, A.G. Asmolov // Psychological. magazine. - 1989. - Vol.10. - № 6.
8. Morozov, V.P. The emotional hearing person, "Zh. evolution. biochem. and physiology. - 1985. - № 6.
9. Morozov, V.P. Art and Science of Communication: Nonverbal Communication / under total. Ed. Corresponding Member of the RAS V.I. Medvedev. - Moscow: Institute of Psychology, Academy of Sciences, 1998.
10. Morozov, V.P. Nonverbal communication: experimental and theoretical and applied aspects // Psychological. magazine. - 1993. - T.14. - № 1.
11. Pashina, A.H. Identification of the person's voice based on its normal and inverted time playing / A.H. Pashina, V.P. Morozov // Psychological. magazine. - 1990. - T.11. - № 3.
12. Pashina, A.H. Features of emotional sphere due to the lack of communication in Proceedings Lomovskaya readings. - M., 1991.
13. Serebryakova, E.I. Features of perception of emotionally colored speech in patients with alcoholism // Psychological. magazine. - 1995. - T. 16. - № 1.

14. Pashina, A.H. The problem of recognition of the emotional context of speech sounds, "Vopr. psychology. - 1991. - № 1.
 15. Manerov, W.H. The success of the perception of the speaker depending on the individual listener, Vopr. psychology. - 1990. - № 1.
 16. Korneva, T.V. On some factors determining the accuracy of the audit assessment of emotional states: Abstracts and summaries of reports and Symposium "Speech, emotions and personality." - Leningrad, 1978.
 17. Witt, N.V. Information about the emotional state in the speech intonation, "Vopr. psychology. - 1965. - № 3.
 18. Bazhin, E.F. On the possibility of recognition of emotions on the characteristics of speech intonation / E.F. Bazhin, T. Root / Vopr. Sci. knowledge of other people in the communion. - Krasnodar, 1978. - Kn. 2.
 19. Shevchenko, N.B. Features of perception and understanding of the emotional state of a person under the influence of intonation units and their correction in retarded students: Author. Dis. ... Candidate. Sci. Science. - Ekaterinburg, 1999.
 20. Vlasova, T.A. On children with developmental disabilities / T.A. Vlasova, M.S. Pevzner. - M.: Education, 1973.
 21. Pevzner, M.S. Oligophrenic children (study oligophrenic children during their upbringing and education). - Moscow: APN RSFSR, 1959.
 22. Morozov, V.P. Age peculiarities of human perception of emotions in speech and singing / V..P. Morozov, E.S. Dmitrieva, Zh. evolution. biochem. and physiology. - 1983. - T.19.
 23. Izard, C. Human Emotions. - M. Moscow State Univ, 1980.
 24. Agavelyan, D.C. Socio-perceptual characteristics of children with developmental disabilities. - Chelyabinsk, 1999.
 25. Agavelyan, D.C. Modern theoretical and applied aspects of psychology and special correctional pedagogy: Monograph / Scient. Ed. D.C. Agavelyana, R.O. Agavelyana. - Novosibirsk: NIPKiPRO, 2004.
 26. Namazbaeva, Z.I. Some personality characteristics of pupils of the school. - Alma-Ata, 1985.
 27. Kisteneva, E.P. Understanding the emotional states of mentally retarded children: Author. Dis. ... Candidate. Psych. Science. - Moscow, 2000.
 28. Boyko, V. The energy of emotions in communication: a look at themselves and others. - Moscow: Filin, 1996.
 29. Ave-Lallemant, U. Graphic test "Stars and Waves". - St.: Rech, 2002.
 30. Gavrilova, T.P. Analysis of the empathic experience of junior schoolchildren and young adults. - Moscow: Pedagogy, 1981.
- Article Submitted 13.12.10

УДК 376. 64

И.А. Макеева, доц. ВГПУ, г. Вологда, E-mail: SRSP_michailova@mail.ru

СОЦИАЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ МУЗЕЙНОГО КОМПЛЕКСА ДЕТСКОГО ДОМА В СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ-СИРОТ

В статье описаны трудности социализации детей-сирот, рассмотрены общие аспекты музейной педагогики, охарактеризованы задачи, принципы, особенности деятельности музея детского дома, показан социально-воспитательный потенциал музейного комплекса детского дома.

Ключевые слова: социально-воспитательный потенциал, музей, музейная педагогика, дети-сироты, социализация.

Сиротство как фактор разрушает эмоциональные связи ребенка с окружающей его социальной средой, с миром взрослых и сверстников и вызывает глубокие вторичные нарушения физического, психического и социального развития.

Ситуация сиротства накладывает отпечаток на жизнь ребенка, а затем и взрослого человека и существенно усложняет процесс социализации личности. К числу наиболее актуальных проблем развития воспитанников интернатных учреждений исследователи относят трудности социализации, под которыми понимают «комплекс затруднений при овладении той или иной социальной ролью» [1]. Причины возникновения этих трудностей в несоответствии требований к ребенку в процессе его взаимоотношений с социумом и готовности ребенка к этим отношениям. Воспитанникам детских домов необходимо овладеть комплексом социальных ролей, позволяющих выпускнику впоследствии адаптироваться в различных сферах жизни личности – гражданской, профессиональной, семейной, духовной и других. Отсутствие нормальных для обычного ребенка контактов (семья, друзья, соседи и т.д.), опыта семейной жизни, образцов нравственного, социально одобряемого поведения, гражданской ответственности, позитивных способов формирования социального опыта приводит к тому, что образ социальной роли создается на основе достаточно ограниченной, часто искаженной и противоречивой информации [2]. Существенные трудности в социализации обусловлены также низким уровнем сформированности социально значимых навыков, что проявляется в неумении планировать свою жизнь, в неточном представлении детей-сирот о своих способностях и возможностях, неадекватной самооценке (часто заниженной). Следствием этого становятся, как правило, заниженные жизненные ориентации и перспективы.

Практически для всех воспитанников детских домов характерны проблемы в общении, конфликтность, агрессивность. Следует учитывать специфичность условий интернатного учреждения, режима его функционирования, которые в определенной степени способствуют формированию таких качеств воспитанников как конформизм, иждивенчество, неумение принимать самостоятельные решения и делать выбор.

Все вышесказанное позволяет говорить о том, что проблема социализации детей-сирот многоаспектна и сложна, и требует научного осмысления, учета новых реалий, системных изменений в организации воспитательной деятельности образовательного учреждения, способствующих формированию самостоятельности, инициативы, ответственности у воспитанников детского дома, поиска эффективных инновационных моделей построения процесса социального воспитания.

На основе проведенных исследований, обобщения практического опыта, нами была выстроена модель музейной деятельности в условиях детского дома, которая базируется на необходимости преобразований в работе образовательного учреждения, создания дополнительных возможностей для воспитания и социализации посредством использования потенциала школьного музея, через формирование целостной системы музейной деятельности, способствующей активизации личностных ресурсов воспитанников детского дома, разработки механизмов продуктивной адресной социально-педагогической поддержки, моделирования различных сфер жизнедеятельности человека, создания единого социализирующего пространства. Реализация данной модели будет способствовать созданию в детском доме комфортной, позитивной, эмоционально насыщенной среды жизнедеятельности; позволит конструктивно организовать взаимодействие различных субъектов социального воспитания (педагогов и воспитанников, воспитанников внутри разновозрастных групп). Следовательно, будут обеспечены условия, способствующие

развитию познавательных и творческих интересов детей, взаимодействию как внутри детского дома, так и в социуме; преодолению ограниченности, замкнутости, статичности среды интернатного учреждения, созданию качественно новых возможностей для социализации воспитанников.

В настоящее время значительно возрастает роль учреждений культуры, в частности, музеев, являющихся неотъемлемой частью системы социального воспитания. Музей в традиционном представлении является учреждением, которое занимается собиранием, изучением, хранением и показом предметов и документов, характеризующих развитие природы и человеческого общества. Музеи представляют собой специфичный, интегративный вид учреждения культуры, сочетающий в себе различные функции как научную, культурно-просветительную так и социально-педагогическую, которая, как одна из основных стала складываться практически вместе с появлением музеев. В этой связи культура становится эффективным фактором развития творческого начала человека, средством воспитания социальной активности личности и преодоления негативных жизненных выборов.

Разрабатывая и обосновывая систему музейно-педагогической деятельности, мы опирались на понимание музейной педагогики, с одной стороны, как отрасли музееведения, разрабатываемой на стыке музееведения, педагогики и психологии, объектом изучения которой являются культурно-образовательные аспекты музейной коммуникации, то есть разнообразных диалоговых процессов, происходящих в музее, целью которых является формирование свободной, творческой, инициативной личности, способной стать активным участником диалога. Предметом, которой является исследование закономерностей, принципов, методов работы музея со своей аудиторией. С другой стороны, как практическую культурно-образовательную деятельность музеев [3].

Современная музейная педагогика развивается в русле проблем музейной коммуникации и направлена в первую очередь на решение задач активизации творческих способностей личности. С этой целью разрабатываются методики работы с посетителями, изменяющие их роль и позиции в музейно-педагогическом процессе.

Ведущей тенденцией музейной педагогики становится в этой связи переход от единичных и эпизодических контактов с посетителями к созданию многоступенчатой системы музейного образования, приобщения к музею и его культуре, обращение внимания к культурно-образовательной деятельности музеев, которая становится одним из приоритетных направлений музейной работы.

Значение музейной педагогики как научной дисциплины определяется тем, что она дает методологический инструментарий, который позволяет осмыслить все виды музейной деятельности в педагогическом аспекте и тем самым повысить ее потенциал в социализации детей и подростков. Разрабатывая модель музейной деятельности в условиях детского дома, мы опирались на научные подходы как современных авторов (Б. А. Столяров, М. Ю. Юхневич, Ю. Б. Яхно и др.), так и авторов, стоявших у истоков музейной педагогики (А. Лихтварк, Л. В. Розенталь и др) [4].

Анализ теоретических и практических аспектов данной проблемы, обобщение существующего опыта музейной деятельности в образовательных и социальных учреждениях, позволили нам сформулировать утверждение о том, что реализация возможностей музейной педагогики в социализации воспитанников детского дома будет более эффективной, если в основе взаимодействия музея и воспитанника будут доминировать средства, направленные на проявление социальной активности, творчества, учет возрастных и индивидуальных особенностей детей. Необходимо создать условия, чтобы музей не только "хранил и показывал", но и обеспечивал активную деятельность детей в процессе приобщения к культуре. По мнению А. У. Зеленко, детский музей должен "подойти к детям", чтобы они загорелись желанием увидеть, услышать,

попробовать, а также совершить собственные открытия и что-нибудь сделать своими руками. Данный подход определяется самой спецификой деятельности музея, в ходе которой ребенок способен глубже и конкретнее усваивать социальный опыт прошлых поколений, в ряде случаев практически апробировать его и выработать собственные нормы социального поведения [5].

Музей как фактор позитивной социализации, способствует реализации основных функций развития личности в обществе: нормативно-регулятивной, регулирующей жизнедеятельность человека в социуме посредством воздействия на него социокультурных институтов; личностно-преобразовательной, раскрывающей индивидуальные качества человека посредством формирования мотивационной сферы, идеалов и установок человека в системе социальных отношений; ценностно-ориентационной, определяющей систему ценностей человека и образ его жизни; коммуникативно-информационной, стимулирующей взаимодействие человека с другими людьми, группами, социальными институтами, насыщающей его информацией, необходимой для формирования образа жизни; творческой, способствующей активизации творческого потенциала личности; компенсаторной, восполняющей дефицит необходимых физических, психических и интеллектуальных свойств и качеств человека [6; 7].

Теоретический анализ совокупного опыта музейной работы свидетельствует о том, что любая эффективная деятельность музея в современных условиях предполагает педагогическую составляющую. Н. В. Нагорский, рассматривая музей как открытую педагогическую систему, выделяет следующие ее характеристики:

- усиление дифференцированного подхода к музейной аудитории с учетом ее половозрастных особенностей, общекультурного уровня, семейного положения, профессии и реально проявляемых интересов;
 - использование интерактивных форм музейной работы, стимулирующих проявление инициативы и самостоятельности аудитории и ее преобразование из объекта идейно-эмоционального воздействия в субъект социально-культурного творчества [8, с. 31].
- Музейная работа позволяет решать целый комплекс задач, связанных с обеспечением условий, которые способствуют повышению эффективности процесса формирования личности:
- воспитательная задача подразумевает включение результатов (предметов) человеческой культуры в процесс формирования нравственных ценностей, эстетической культуры ребенка, уважительного отношения к истории, традициям и их носителям, то есть людям;
 - учебная задача предполагает включение музейной работы в содержание учебного процесса;
 - научно-исследовательская задача направлена на формирование навыков исследовательской, поисковой деятельности;
 - творческо-досуговая задача направлена на использование музейной работы в качестве одного из направлений в организации культурного досуга детей;
 - презентативная задача предполагает использование музейной работы для презентации достижений учащихся, педагогов и самого образовательного учреждения в целях формирования позитивного имиджа;
 - эстетическая задача предполагает удовлетворение потребностей в приобщении к красоте, изяществу, что способствует созданию положительного эмоционального фона в образовательно-воспитательном процессе;
 - коммуникативная задача рассматривает музейную работу как педагогическое средство формирования детского коллектива в совместной исследовательской, досуговой деятельности, обеспечения позитивного, толерантного общения между детьми, детьми и взрослыми [9, с. 45-47].

Исходным положением реализации инновационного проекта является понимание того, что музей рассматривается не

только как институт социальной памяти, а становится динамичным, интегративным пространством, участвующим в реализации важной задачи – социализации воспитанников детского дома, осуществляя механизм обратной связи между ребенком и обществом, между личным опытом и культурно-историческим знанием, процессами индивидуализации и социализации личности, формируя и восстанавливая целостность восприятия реального мира.

В качестве методологической основой деятельности музея детского дома могут выступать как фундаментальные, так и частные педагогические принципы:

- принцип природосообразности, требующий учета индивидуальных, возрастных, половых особенностей, специфических индивидуально-психологических характеристик детей-сирот и соотношения данных факторов с условиями социальной среды, имеющегося негативного жизненного опыта;

- принцип культуросообразности, предполагающий, что воспитание осуществляется в определенных культурно-исторических, социально-этнических, региональных условиях, которые нельзя игнорировать;

- принцип активного гуманизма, предполагает признание ценности ребенка как личности, его естественных прав, создание условий для его развития и интеграции в общество; ориентация на всестороннюю поддержку ребенка в различных жизненных ситуациях, включение его в самостоятельное решение проблем, формирование активной жизненной позиции, социальной ответственности посредством музейной деятельности;

- принцип открытости, предполагает активное взаимодействие со средой и использование ее потенциала в воспитательном процессе для расширения представлений детей об окружающем мире, о жизненных проблемах и путях их решения, создание системы социального партнерства;

- принцип гармонизации общечеловеческих и реальных социальных ценностей предполагает гуманизацию системы ценностных ориентаций детей-сирот; подготовку детей к необходимости ориентации в проблемных жизненных ситуациях; упрочение норм уважительного отношения к другим людям независимо от их социального положения;

- принцип самореализации детей предполагает формирование активного отношения ребенка к миру и к себе; добровольность включения ребенка в музейную деятельность; наличие четких перспектив, последовательность и поэтапность решения задач;

- принцип включенности детей в реальные социально-значимые отношения предполагает соответствие уровня социальных отношений, в которые включаются дети возрастным и индивидуальным возможностям; обеспечение возможности выбора вида и содержания музейной деятельности [10].

Инновационная деятельность, проводимая коллективом детского дома, показала, что музей может выступать в роли исследователя, консультанта и, можно сказать, тренера в особом тренинге социальной активности детей и подростков, направленном на выработку гражданской, жизненной позиции. При обращении музея к проблемным детям он обретает новые, прежде неведомые ему функции: социального ориентирования, адаптации и коррекции, не только значительно расширяя границы своей деятельности, но и создавая благоприятную среду для социализации личности.

В настоящее время структуру музейного комплекса Вологодского детского дома имени В.А. Гаврилина составляют музеи: «Боевая слава», «История школы», «В.А. Гаврилин», «Этнография и декоративно-прикладное искусство», «Православная культура».

Музей боевой славы знакомит воспитанников с вологжанами – ветеранами, героями Великой Отечественной войны, тружениками тыла, с людьми, совершившими подвиг в мирное время; формирует осознание своей причастности к истории страны, подвигам народа, необходимости сохранения

памяти и проявления уважения к героям войны, пожертвовавшим своей жизнью на благо будущих поколений.

Музей истории школы знакомит воспитанников с историей школы, традициями, педагогами, выпускниками детского дома, их дальнейшей судьбой; способствует формированию активной жизненной позиции, позитивных моделей социального поведения, профессиональному самоопределению, сохранению преемственности поколений.

Музей В.А. Гаврилина знакомит с историей жизни и творчеством выпускника Ковыринского детского дома (правопреемником которого, является наш детский дом), композитора Валерия Александровича Гаврилина; способствует привитию любви и уважения к прекрасному, к людям, его создающим; развивает творческие способности учащихся, их активность, самостоятельность, способность к постановке целей и их последующей реализации (на примере жизни и творчества В.А. Гаврилина).

Музей этнографии и декоративно-прикладного искусства знакомит воспитанников с миром народной культуры, народными обычаями и традициями, ремеслами и народными промыслами Вологодской области, учит уважать человека труда, помогает выбрать ремесло по душе и освоить его на уровне мастера народных промыслов в производственном предприятии «Овен», созданном на базе детского дома.

Музей православной культуры знакомит воспитанников с основами православной культуры, историей духовной жизни Вологодской земли, способствует созданию условий для духовно-нравственного воспитания школьников, формирования системы ценностных ориентиров, основанных на фундаментальных общечеловеческих ценностях.

Музеи детского дома осуществляют свою деятельность по всем основным направлениям: поисково-собираательная, фондовая, экспозиционная работа, комплектование, научно-исследовательская деятельность, экскурсионная практика.

Музей детского дома не является музейным учреждением в традиционном представлении, однако он обладает рядом признаков, как общих для музея, так и специфических для школьного музея. К ним можно отнести, во-первых, наличие фонда подлинных материалов, представляющих собой первоисточники сведений об истории общества. В фондах музеев детского дома имеется богатое собрание экспонатов, среди которых есть просто уникальные вещи – школьная парта со скамьей, личные вещи учащихся начала XX века (чернильница, перьевые ручки, аттестаты и др.), пионерская и комсомольская атрибутика, предметы крестьянского быта XIX века, личные вещи, рукописи В.А. Гаврилина, что позволяет детям визуализировать свои представления об истории, почувствовать свою причастность к событиям и людям. Общее число единиц хранения на данный момент составляет 2180, из них основного фонда – 1695, научно-вспомогательного фонда – 485. Во-вторых, наличие экспозиции, необходимых помещений и оборудования, обеспечивающих хранение и показ собранных коллекций. Детский дом располагает необходимой материально-технической базой – все музеи имеют свои помещения, специальное оборудование – стенды, выставочные витрины, стеллажи и т.д. Музей занимает 13 комнат, общая площадь которых составляет 259,9 кв.м.

Также обязательным условием функционирования музея является наличие актива, способного вести поисковую и исследовательскую работу, участвовать в комплектовании, учете и хранении фондов, показе материалов. В условиях детского дома имеется возможность привлечения всех воспитанников к музейной деятельности, разумеется, дифференцированно – с учетом возраста, интересов, индивидуально-личностных особенностей. В течение пяти лет осуществляется программа по подготовке экскурсоводов из числа воспитанников. Кроме того, в деятельности музея должны проследиваться элементы социального партнерства. В настоящее время сформировалась достаточно устойчивая система взаимодействия детского дома с образовательными, социально-культурными учреждениями,

осуществляющими музейную деятельность, как на муниципальном, так и на областном уровнях.

Главное отличие социально-воспитательного эффекта в деятельности музея детского дома от государственного музея заключается в том, что ребенок выступает не как потребитель продукта музейной деятельности, а как активный его создатель. Музеи детского дома не замыкаются в себе, не ограничиваются только традиционными формами музейной деятельности, а становятся жизненным воспитывающим пространством. Так, деятельность музея В.А. Гаврилина стимулирует творческое развитие детей – 55% воспитанников занимаются в музыкальной школе, действует танцевальный коллектив «Талисман»; проходят музыкальные вечера, концерты. На базе музея этнографии и декоративно-прикладного искусства работают мастерские, в которых дети обучаются традиционным ремеслам – кружевоплетению, изготовлению изделий из бересты, лоскутному шитью и др. На данный момент подготовлено 211 специалистов по профессиям: кружевница, изготовитель художественных изделий из бересты, столяр, швея – 46 из них продолжают работать по профессии. Одной из экспозиций данного музея является «Русская изба», в которой проходят различные этнокультурные, воспитательные мероприятия – посиделки, праздники, театрализованные представления.

Суммируя все вышесказанное, можно отметить, что социально-воспитательная деятельность музея детского дома способствует эффективной социализации детей-сирот, поскольку она индивидуально ориентирована, учитывает интересы, потребности, особенности и сложность социального, медицинского и психолого-педагогического статуса воспитанников; создаются условия для активного включения детей в музейную деятельность, предполагающую их субъектную позицию; формируется качественно новая воспитательная среда, комфортное пространство для общения, деятельности, отдыха, релаксации. Все это в целом, способствует преодолению «закрытости» интернатного учреждения, активизации контактов и взаимодействия воспитанников детского дома со сверстниками, социальными институтами, социумом, что в перспективе, повышает успешность социальной адаптации выпускников.

Bibliography

1. Rozhkov, M.I. Organization of educational process in schools: studies. handbook for schools / M.I. Rozhkov, L.V. Bayborodova. - M.: Humanitarian Publishing Center VLADOS, 2000.
2. Dementieva, I.G. Social adaptation of orphans / Social Research. - 1992. - № 10.
3. Yukhnovich, M.J. I'll take you to the museum: Textbook. benefit museum pedagogy. - M.: M in the culture of the Russian Federation, Russia. inst. Cultural Studies, 2001.
4. Stolyarov, B.A. Museum education. History, Theory, Practice. - M.: Higher School, 2004.
5. Zelenko, A.U. School museum. - MA: Educators, 1927.
6. Arnoldov, A.I. Living world of social pedagogy (in support of the relevance of science). - M.: IPSR RW, 1999.
7. Bocharova, V.G. Pedagogy of Social Work: A Manual. - M.: SvR-Argus, 1994.
8. Nagorski, N.V. Museum as a public educational system / Education. - 2005. - № 5.
9. Stepanov, S.V. Problem of local history and museum work in improving the content of the educational process / boundary research laboratory on the formation of identity in a multicultural environment: Sat. Mater. Ed. V.N. Gurov. - Stavropol: SKIPKRO, 2004. - Vol. 14.
10. Galaguzova, M.A. Social Pedagogy: Lectures: Textbook. manual for high schools. - M.: Humanitarian Publishing Center VLADOS, 2000.

Article Submitted 08.12.10

УДК 371.731

Е.Ю. Кудрявцева, асп. ГАГУ, г. Горно-Алтайск, E-mail: ekudris@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

В статье анализируется проблема формирования коммуникативной компетенции (теоретический аспект), как одной из наиболее важных профессионально значимых характеристик будущего специалиста, которая влияет на процесс саморазвития личности, успешность адаптации, социализации, позицию межличностного взаимодействия.

Ключевые слова: компетентностный подход, компетентность, компетенция, коммуникативная компетенция.

Обобщение результатов научно-исследовательской и опытно-экспериментальной работы показало, что деятельность музея детского дома будет эффективной, при обеспечении определенной совокупности условий.

Во-первых, приобщение детей к музейной деятельности должно начинаться как можно раньше, однако нужно исключить обязательность и принудительность участия детей в музейных мероприятиях; происходить поэтапно и дифференцированно – задачи, формы работы должны соответствовать возрастным критериям, обеспечивать возможность проявления субъектности воспитанников.

Во-вторых, необходимо обеспечить научно-методическое и педагогическое сопровождение музейной деятельности, подготовку и самообразование педагогов, внедрение авторских программ, методических разработок.

В-третьих, необходимо предусмотреть возможные трудности реализации программ музейной деятельности в условиях детского дома, в качестве типичных можно отметить неразвитость мотивационной сферы воспитанников, необходимость дополнительной подготовки педагогов, организация взаимодействия с музейными работниками и другими привлеченными специалистами.

Значимость опыта музейно-педагогической деятельности на данном этапе реализации инновационного проекта заключается в теоретическом осмыслении и систематизации опыта музейной деятельности в образовательном учреждении для детей-сирот с учетом специфики условий, задач данного учреждения и контингента воспитанников; в создании модели единого музейно-образовательного пространства, что позволило перейти от относительно автономной деятельности отдельных музеев к созданию музейного комплекса, который в перспективе станет центром воспитательной деятельности детского дома; в разработке механизмов активизации личностного потенциала воспитанников, интеграции воспитанников и выпускников в социум средствами дополнительного образования, профессионально-трудовой подготовки; в обосновании регионального содержания образования и воспитания детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

В современных условиях перспективно востребованный обществом выпускник системы высшего профессионального образования должен обладать целостной совокупностью свойств, обозначаемых сегодня в педагогике термином профессиональная компетентность. Главной задачей высшей школы является подготовка высококвалифицированных специалистов, что требует овладения не только конкретными знаниями, но и способами их самостоятельного добывания и осмысления новой информации. В настоящее время востребован специалист, обладающий не только знаниями и умениями, но и способностями, позволяющими адаптироваться к современным технологиям, успешно переходить от одного вида деятельности к другому, готовый самостоятельно пополнять знания и эффективно их использовать.

В рамках модернизации современного образования осуществляется переориентация на компетентностный подход, связанный с поиском новых концептуально-методологических оснований, моделей подготовки специалистов в соответствии с ФГОС ВПО нового поколения, которые ориентируют на формирование в образовательном процессе не только знаний, умений и навыков, но и компетенций студентов.

Коммуникативная компетенция является одной из базовых, ключевых компетенций должен обладать выпускник любого образовательного уровня и профиля. Будущий специалист выступает в своей профессиональной деятельности как активный субъект общения, готовый отстаивать свою профессиональную позицию. Для этого ему необходимы знания особенностей психологии человека, он должен владеть коммуникативными умениями, знать основные закономерности восприятия и понимания человека человеком, воспринимать другого человека как личность, уметь разрешать конфликты, регулировать свое состояние и т.д. Все эти качества и умения, определенным образом трансформируясь, под воздействием личностных особенностей и опыта общения в реальной ситуации взаимодействия составляют ту часть профессиональной компетентности и мастерства специалиста, которая может быть названа его коммуникативной компетенцией.

Коммуникативная компетенция студентов включает профессиональные знания, знание языка, способов взаимодействия с окружающими, навыки работы в группе, владение социальными ролями в целях осуществления профессионального общения. Коммуникативная компетенция представляет собой формирование готовности и способности понимать других, организовывать свое речевое и неречевое поведение адекватно возникающим ситуациям общения. Такая компетенция относится к социальному взаимодействию человека и обеспечивает эффективное общение в процессе профессиональной деятельности. Она необходима для решения коммуникативно-практических задач в различных ситуациях общения и направлена на развитие способностей и качеств, необходимых для коммуникативного и социокультурного саморазвития.

В социуме коммуникативные компетенции отвечают, прежде всего, за успешность адаптации и, в конечном счете, социализации личности в изменяющихся общественных или профессиональных отношениях. В наибольшей степени именно через коммуникации определяется место личности в обществе, его роль (активная или пассивная); возможности личностного и профессионального роста; психологическое самочувствие.

С позиций межличностных отношений коммуникационные компетенции определяют успешность взаимодействия с окружающими. Нередки случаи, когда достаточно успешная реализация личности в системе общественных отношений не гарантирует ей комфорт в системе межличностных отношений и наоборот.

Структуру коммуникативной компетенции личности специалиста составляет его теоретическая подготовка в области межличностного познания, межличностных отношений; законов логики и аргументации; профессионального, в том числе

речевого этикета; коммуникативных технологий. Коммуникативная компетенция рассматривается как совокупность достаточно сформированных профессиональных знаний, коммуникативных и организаторских умений, способностей к самоконтролю, эмпатии, культуры вербального и невербального взаимодействия.

Анализ определений позволил нам остановиться на понимании коммуникативной компетенции как способности мобилизовать свои собственные коммуникативные ресурсы для постановки и решения коммуникативных задач, с учётом намерения и способности коммуникации партнеров, выбирать стратегии и изменять собственное коммуникативное поведение. Исходя из положения о том, что человек есть субъект общения, познания (Б.Г. Ананьев), а личность представляет собой многомерную и многоуровневую систему психологических характеристик (В.Н. Дружинин), мы считаем, что коммуникативная компетенция – это комплексное свойство личности, характеризующееся степенью включенности в коммуникативную деятельность и определенное качество этой деятельности [1].

Анализ научной литературы по проблеме исследования позволил выявить и охарактеризовать современные подходы к формированию коммуникативной компетенции: компетентностный, личностно-ориентированный, деятельностный.

Во-первых, *компетентностный подход*, использование которого основывается на понимании того, что прогресс человечества зависит не столько от экономического роста, сколько от уровня развития личности, что предполагает переход от классического понятия «человеческие ресурсы» к концепции «компетентности человека» [2, с. 8-14].

Компетентностный подход акцентирует внимание на результате образования, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных ситуациях [3, с. 34-42]. Это означает, что не только психолого-педагогические, но и дисциплины иного характера должны преподаваться таким образом, чтобы ориентировать студента на его профессиональную деятельность.

Во-вторых, – *личностно-ориентированный*. Теоретические аспекты личностно-ориентированного обучения рассматривались Е.В. Коротаевой, В.В. Сериковым, И.С. Якиманской и др. [4, с.8-14]. Для личностно-ориентированного обучения характерен целостный взгляд на обучающегося как на личность, ориентация на потребности, личностный опыт и уровень его актуального развития, и построение образовательного процесса в зоне ближайшего развития обучающегося. Новая образовательная стратегия подразумевает современное образование, которое призвано обеспечить готовность выпускника к трансляции культуры с гуманистических позиций. Важно, чтобы психолого-педагогические дисциплины изучались не в виде готовых истин, а как совокупность педагогических идей и концепций, разрабатываемыми учеными и научными школами в русле многообразных философских воззрений. В таком случае каждый выпускник определяет для себя наиболее приемлемые идеи, концепции, теории, которые в будущем станут фундаментом его личного кредо и технологии профессиональной деятельности.

В-третьих, – *деятельностный подход*, который ориентирует будущего специалиста на следующую установку: важнейший фактор формирования коммуникативной компетенции – его познавательная, коммуникативная деятельность (О.А. Абдулина, К.А. Абульханова-Славская, А.А. Бодалев, И.А. Зимняя, А.К. Маркова, Н.Ф. Талызина и др.) [5, с. 23-31]. Деятельностный подход базируется на создании организационно-операционной основы деятельности. При этом у студента формируются различные компетенции по уровням: репродуктивный (знание значения тех или иных единиц информации), реконструктивный (воспроизведение информационных единиц), эвристический (частично творческая деятельность, в

соответствии с уже встречавшимися ситуациями, но в новых условиях или формах) и творческий (решение принципиально новых проблем). Деятельностный подход эффективен не только при формировании коммуникативных компетенций, но и тесно связанных с ними профессиональных качеств специалиста.

Важным средством формирования коммуникативных компетенций является мотивация студентов на активную деятельность. В данном случае решаются задачи развития творческого мышления, повышения познавательной, коммуникативной и профессиональной активности, соединения теоретического и практико-ориентированного компонентов образования, стимулирования на постоянное саморазвитие.

Обобщая выше изложенное, можно сделать следующий вывод:

- коммуникативная компетентность является необходимым компонентом общекультурного и профессионального развития личности, поскольку позволяет обеспечить личност-

но-профессиональное становление будущего специалиста и оптимизирует сам процесс профессиональной деятельности. Формирование коммуникативной компетентности необходимо осуществлять на всех этапах учебно-воспитательного процесса. Изучение каждого из учебных предметов должно в той или иной мере способствовать формированию коммуникативных умений обучаемых, а в конечном итоге – и формированию их коммуникативной компетентности.

- формирование коммуникативной компетенции студентов играет ключевую роль в общем процессе профессиональной подготовки специалиста;

- коммуникативная компетенция представляет собой меру овладения студентами знаниями, умениями и способностями в области коммуникации на уровне, достаточном для их эффективного использования в процессе решения профессиональных задач, возникающих при выполнении профессиональных функций и для дальнейшего профессионально-творческого саморазвития.

Bibliography

1. Zeer, E.F. Modernisation of vocational education: the competence approach / E.F. Zeer, A.M. Pavlova, E.E. Symanyuk: Textbook. allowance. - Moscow: Moscow Psychological and Social Institute, 2005.
2. Baidenko, V.I. Competence: the problems of development of competence-based approach / V.I. Baidenko. - М., 2002.
3. Zimnyaya, I.A. Key Competencies - a new paradigm of education result // Higher education today. - 2004. - № 8.
4. Serikov, V. Competence model: from idea to the educational paradigm / V.V. Serikov, V.A. Bolotov / Pedagogy. - 2003. - № 10.
5. Bondarevskaya, E.V. Paradigmatic approach to developing the content of key teaching competences / E.V. Bondarevskaya, S. Kulnevich / Pedagogy. - 2004. - № 10.

Article Submitted 09.12.10

УДК 378

А.А. Темебекова, д-р пед. наук, проф. ГАГУ, E-mail: tealbina@yandex.ru; И.В. Чузунова, канд пед. наук, доц. ГАГУ, E-mail: chugirina@yandex.ru; Г.А. Байгонакова, ассистент, асп., г. Горно-Алтайск, E-mail: galyaab@mail.ru

ВОЗМОЖНОСТИ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Использование интерактивных технологий позволяет повысить интенсивность и эффективность процесса обучения, создать условия для самообразования и в сочетании с телекоммуникационными технологиями может использоваться в качестве эффективного способа формирования и повышения уровня информационной компетентности студентов.

Ключевые слова: образование, концепция, интерактивные технологии, информационная компетентность, интерактивная доска Smart Board.

Современный период развития общества характеризуется кардинальными изменениями в сфере взаимодействия человека и информации. Основными признаками общественных трансформаций и перехода от индустриального общества к обществу, основанному на знаниях, являются информатизация, интеллектуализация и инновационность. Процесс информатизации касается всех сфер жизнедеятельности современного общества, особенно информационно-коммуникативной сферы, в связи с чем, возрастает роль образования как социального института, основными функциями которого являются социализация индивида к постоянно изменяющимся условиям и требованиям.

Исследование социокультурной ситуации [1-3] позволило выявить, что в информационном обществе, когда информация становится высшей ценностью, а информационная культура человека – определяющим фактором его профессиональной деятельности, изменяются и требования к самой системе образования: происходит существенное повышение ее статуса; изменяется содержание деятельности преподавателя, который из «репродуктора» знаний превращается в разработчика новых технологий обучения, что требует от будущего специалиста высокого уровня технологической, методической и психолого-педагогической подготовленности.

Переход на многоуровневую систему обучения в рамках компетентностного подхода требует от высших учебных заведений обеспечения такой подготовки кадров высшей квалификации, которая могла бы сочетать в себе умение решать актуальные научно-технические задачи и социально-экономические проблемы. Процесс информатизации системы образования предъявляет иные требования и к педагогам школ, в связи с чем возрастает значимость информационной компетентности учителей школ, осуществляющих свою профессиональную деятельность в условиях широкого внедрения средств ИКТ в образовательное пространство школы. Практика показывает, что главным препятствием на пути массового внедрения интерактивных технологий в учебный процесс является не слабая материально-техническая база и отсутствие финансирования, а недостаточная профессиональная и психологическая готовность педагогов к их использованию.

Изучение Концепции социально-экономического развития России до 2020 года, инициативы Президента Российской Федерации Д.А. Медведева «Наша новая школа», содержания ФГОС третьего поколения для высшего профессионального образования позволило выявить векторы обновления образования в условиях их системных изменений: 1) становление поливариативного образовательного пространства, позволяющего обучающимся проектировать и реализовывать инди-

видуальные образовательные маршруты в соответствии с интересами личности, общества, государства; 2) формирование готовности обучающихся всех уровней образования к эффективному использованию поливариативного образовательного пространства в условиях информационного общества.

Неизбежность кардинальных изменений систем образования и традиционных образовательных процессов зафиксирована в ходе встречи экспертов ЮНЕСКО, прошедшей 22-23 июня 2007 года в Германии (г. Кронберге), где была принята Кронбергская декларация о будущем процессов приобретения и передачи знаний (Kronberg Declaration on the Future of Knowledge Acquisition and Sharing), опираясь на которую возросла значимость знания и актуализировались такие требования к специалисту, как профессионально-личностная компетентность, информационно-коммуникативная культура, способность к самоуправлению личностным знанием.

Анализируя различные образовательные системы, можно сказать, что в мировом сообществе сложилась четкая направленность на информационную ориентацию системы образования, которая должна давать человеку не только знания о быстро возрастающих возможностях современной информационной инфраструктуры общества, но также и умения эффективно использовать эти возможности в профессиональной деятельности. В современных условиях определилась потребность в поиске новых подходов к проектированию образовательного процесса в вузе, гуманистических по своей сущности и максимально использующих ресурсы современного общества для развития профессиональной компетентности личности. Различные аспекты проблемы формирования профессиональной компетентности будущего учителя (В.А. Адольф, Н.Ф. Ильина, А.В. Хуторской, В.А. Шаповалов и др.) показывают, что информационная компетентность педагога является важным компонентом профессиональной компетентности.

В условиях перехода к информационному обществу важнейшей тенденцией становится повышение роли не просто массового, а качественного образования, в котором ключевой фигурой остается учитель. Каким должен быть современный учитель? Это ставит перед системой высшего профессионального образования важнейшую задачу – формирование высокого уровня информационной компетентности будущих специалистов.

Исследовано, что на фоне снижения значимости формализованных знаний востребованными становятся такие качества специалиста, как:

- способность к самообучению, социализация субъектов образовательного проекта в динамичной и неопределенной социальной и профессиональной средах;
- повышение собственной ответственности и активности в приобретении и передаче знаний; способность к анализу информационных процессов, обобщению широких информационных потоков;
- умение создавать информационные модели, организовать автоматизацию вычислений, обрабатывать графическую информацию, использовать электронные таблицы, базы данных; пользоваться локальными, глобальными и телекоммуникационными сетями.

Выявлено, что определяющую роль в современном образовании занимают интерактивные технологии обучения, представляющие собой такую организацию процесса обучения, в которой происходит активное взаимодействие всех участников учебного процесса. В современной педагогической науке различают несколько моделей обучения, одной из которых является интерактивная («inter» – взаимный, «act» – действовать). Такая модель предусматривает использование интерактивных технологий обучения, представляющих собой активное участие обучающихся в коллективном, взаимодополняющем процессе познания. Эта модель ставит перед обучаемым конкретные и прогнозируемые дидактические цели.

Одной из таких целей является создание комфортных условий обучения, при которых обучающийся чувствует свою успешность, интеллектуальную состоятельность. Интерактивная модель делает продуктивным весь процесс обучения и существенно влияет на его эффективность.

В образовательной практике Горно-Алтайского государственного университета повышение уровня информационной компетентности специалистов возможно при условии подготовки студентов к решению задач, связанных с применением информационных средств и мультимедийных технологий. Мы учим умения осуществлять разнообразные виды деятельности по сбору, обработке, хранению и передаче информации, с организацией научно-исследовательской и экспериментальной деятельности с использованием технологий автоматизации информационных процессов.

Определяющее место среди интерактивных технологий на современном этапе модернизации среднего общего образования занимают Smart-технологии. Компания SMART Technologies Inc. основана в 1987 г. и сегодня она специализируется на производстве интерактивных досок. Головной офис компании расположен в Калгари (Канада). В 1991 г. компания SMART Technologies Inc. выпустила первую электронную интерактивную доску. В 1992 г. заключила стратегический альянс с компьютерным гигантом Intel. В настоящее время компания имеет офисы в Канаде, США, Японии, Китае, и осуществляет дистрибуцию интерактивных досок в более чем 100 странах мира.

Интерактивная доска Smart Board будет являться перспективным инструментом в деятельности будущего учителя. Это уникальное учебное оборудование, активно формирующее информационную компетентность личности, представляет собой сенсорный экран, подсоединенный к компьютеру, изображение с которого передает на доску проектор.

В процессе использования интерактивной доски Smart Board в учебном процессе нами выявлены наиболее важные преимущества ее использования:

- 1) широкие возможности предъявления учебной информации (применение цвета, графики, звука, всех современных средств видеотехники), что позволяет воссоздавать реальную обстановку учебной деятельности;
- 2) повышение мотивации обучающихся за счет применения адекватного поощрения правильных результатов задач, решаемых с помощью интерактивной доски;
- 3) активное вовлечение обучающихся в учебный процесс, способствующее активизации их умственной деятельности, общей коммуникации и сотрудничеству всех участников образовательного процесса;
- 4) возможность постановки различных учебных задач и управления процессом их решения, что позволяет строить и анализировать модели различных предметов, ситуаций, явлений;
- 5) возможность оперативного контроля деятельности обучающихся, обеспечивающая гибкость управления учебным процессом.

Следует также отметить, что многократное использование интерактивной доски способствует, как показала практика, реализации различных дидактических целей: изучению дополнительного материала, проведению всестороннего контроля знаний, что связано со следующими аспектами:

- во-первых, вся информация, появляющаяся на доске не стирается, а сохраняется. Для решения новой задачи используется «чистый лист» и в случае возникновения вопросов можно быстро вернуться к ранее решенным задачам, следовательно, нет необходимости восстанавливать условие задачи или решение;
- во-вторых, наглядные материалы и обучающие ресурсы можно хранить в электронном виде и в дальнейшем многократно использовать, благодаря чему накапливается элек-

тронный банк данных, дидактических материалов, тестовых ресурсов и др.

Использование на занятиях интерактивной доски Smart Board приводит к модернизации всего процесса обучения, так как ее можно использовать как при работе в большой аудитории, так и в маленьких группах. С помощью интерактивной доски можно разнообразить процесс обучения. Так, будущий учитель может читать лекцию, используя одновременно разные средства обучения (текст, аудио и видео материалы, DVD, CD-ROM, Интернет-ресурсы и др.). На интерактивной доске Smart Board можно писать и делать пометки поверх всех материалов: документов, диаграмм и WEB-страниц. Кроме того, любую информацию, отображенную на интерактивной доске, можно распечатать, сохранить, отправить по электронной почте или поместить на сайт. Заранее подготовленные тексты,

таблицы, диаграммы, картинки, музыку, а также добавление гиперссылок к мультимедийным файлам и Интернет-ресурсам помогут обучающимся хорошо усвоить и закрепить учебный материал.

Указанные выше возможности использования интерактивной доски привлекают к активному участию всех членов учебного коллектива. Все, что студент делает на доске, можно сохранить и использовать для других целей: при повторении материала, при изучении нового материала, при закреплении и др.

Рассматривая специфику подходов традиционного обучения (А) и обучения с использованием интерактивной доски Smart Board (В), нами проведен сравнительный анализ отдельных характеристик обучения (табл. 1).

Таблица 1

Сопоставительный анализ традиционного и интерактивного обучения

Параметры	Уровень А	Уровень В
Информационная компетентность	Низкий	Высокий
Активность обучающихся	Средний	Высокий
Уровень наглядности	Средний	Высокий
Интерактивность материала	Низкий	Высокий
Экономичность во времени	Средний	Высокий
Сохранение и корректировка информации	Низкий	Высокий
Возможности рабочего поля доски	Средний	Высокий
Интенсификация учебного процесса	Средний	Высокий
Формирование интереса к предмету	Средний	Высокий
Трудоемкость подготовки учителя	Средний	Высокий
Программная обеспеченность	Низкий	Высокий
Оперативность контроля	Средний	Высокий
Усвоение материала	Высокий	Высокий

Исследование вопроса влияния интерактивных технологий на формирование информационной компетентности будущего учителя показало, что многие проблемы трудоемкости учительской профессии устраняются с помощью вкрапления в образовательный процесс фрагментов урока с использованием интерактивной доски. Кроме того, интерактивные доски существенно расширяют и возможности преподавателя вуза при демонстрации иллюстрационных и обучающих материалов. Они могут быть использованы также для проведения различных форм учебных мероприятий (при проведении конферен-

ций, семинаров, презентаций и т.п.). Важное значение в современном образовательном пространстве вуза имеют не только прочные фундаментальные знания будущего специалиста, но и его способность оперативно реагировать на запросы динамично меняющейся информационной образовательной среды, желание непрерывно заниматься самообразованием, максимально используя источники информации и интерактивные технологии для решения профессионально значимых задач.

Bibliography

1. Adolph, V.A. Innovative activity of the teacher in the process of professional development / V.A. Adolph, N.F. Ilyina. - Krasnoyarsk: Polycom, 2007.
2. Slstenin, V.A. Pedagogy: Textbook. allowance for students. Higher. Ped. Textbook. institutions / V.A. Slstenin [and others], ed. V.A. Slstenin. - M.: Academia, 2002.
3. Hutorskoy, A.V. Educational Innovation: A Textbook. allowance for students. Higher. Textbook. institutions. - Moscow: Publishing House Academia, 2008.

Article Submitted 17.12.10

УДК 351.74

М.А. Мазур, асп. ШГПИ, г. Шадринск, E-mail: ruzam86@rambler.ru

ЗАКОНОМЕРНОСТИ И ПРИНЦИПЫ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ

В данной статье рассматриваются закономерности патриотического воспитания, характеризуются общепедагогические и специфические принципы патриотического воспитания сотрудников органов внутренних дел в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: закономерность, принцип, патриотическое воспитание сотрудников органов внутренних дел.

На сегодняшний день, динамичная и порой непредсказуемая социально-политическая обстановка в стране значительно усложнилась, поэтому проблема патриотического воспитания встает на первое место.

Тема патриотизма является непреходяще актуальной в любом обществе и во все времена – от античности и до наших дней. Особенно значимым в общесоциальном плане является факт наличия или отсутствия патриотизма у сотрудников органов внутренних дел, идеалы и ценности которой, как известно, имеют и будут иметь огромное влияние на дальнейшее развитие общества в целом. В динамично изменяющемся российском обществе с его успехами, трудностями и конфликтами тема патриотизма резко актуализируется на уровне государственной политики. Это подтверждается, например, принятием постановления Правительства РФ №422 от 11 июля 2005 г. о государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2006–2010 годы», которая констатирует необходимость обращения к ресурсу патриотизма как наиболее востребованному на современном этапе развития России. Приказом МВД России от 1 февраля №120 «О комплексном реформировании системы воспитательной работы в органах внутренних дел», затем утверждена Программа комплексного реформирования системы организации работы с личным составом органов, подразделений, учреждений системы МВД России. Этот комплекс мероприятий охватывает всю систему организации воспитательной работы в органах внутренних дел, в частности работы по патриотическому воспитанию личного состава органов внутренних дел [1].

Под патриотическим воспитанием сотрудников органов внутренних дел мы понимаем целенаправленную, многоплановую, систематическую, организованную и скоординированную деятельность субъектов взаимодействия (командиров, начальников, воспитателей, сотрудников) по формированию у сотрудников патриотизма как интегративного личностного качества, имеющего профессиональную значимость.

В качестве цели процесса патриотического воспитания сотрудников органов внутренних дел выступает развитие патриотизма как интегративного профессионально- и личностно-значимого качества.

Патриотическому воспитанию сотрудников ОВД как сложному, противоречивому и динамическому процессу присущи устойчивые, повторяющиеся существенные связи между элементами. Эти связи проявляют себя как закономерности патриотического воспитания и включают:

- соответствие целей и задач патриотического воспитания требованиям общества и муниципальной службы, духовно-нравственным идеалам личности;
- возрастание роли патриотического воспитания в воспитательной работе органов внутренних дел;
- соответствие содержания, методов и форм патриотического воспитания решаемым задачам, конкретной обстановке;
- соответствие результатов системы патриотического воспитания поставленным целям и задачам, зависимость эффективности воспитательного воздействия от уровня теоретико-методической подготовки воспитателей, их культурно-нравственного развития.

Выделенные закономерности находят отражение в принципах изучаемого процесса, которые отражают общие закономерности и принципы воспитательного процесса и специфику патриотического воспитания сотрудников ОВД, рассмотренных в работах А.А. Жилиева, М.А. Терентия, Н.В. Ипполитовой и другие.

Так, М.А. Терентий относит к их числу: обусловленность патриотического воспитания развитием общества и происходящими в нем событиями; координацию взаимодействия субъектов в системе патриотического воспитания; обусловленность содержания, форм и методов, средств и приемов

историческими традициями русского народа; зависимость содержания и методов патриотического воспитания от возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников [2].

Н.В. Ипполитова, рассматривая проблему подготовки студентов педвуза к патриотическому воспитанию учащихся, на основе закономерностей патриотического воспитания выделяет общие и специфические принципы процесса патриотического воспитания студентов в вузе. При этом, к общим принципам автор относит: научность, системность и целостность, систематичность и последовательность, связь теории с практикой, взаимодействие общего, особенного и индивидуального в содержании и методах подготовки, единство образовательных, воспитательных и развивающих результатов воспитания, создание положительного эмоционального фона и соответствующей характеру деятельности мотивации. Специфические принципы патриотического воспитания студентов, по мнению автора, включают народность, единство дискретности и непрерывности [3].

Анализ исследований по проблемам патриотического воспитания в целом [4;5;6] и сотрудников ОВД в частности [7;8] позволяет выделить общепедагогические и специфические принципы патриотического воспитания сотрудников ОВД, составляющие основу реализации данного процесса в подразделениях органов внутренних дел.

С учетом того, что данный процесс основывается на педагогическом взаимодействии, т.е. является по своей сути педагогическим процессом, мы считаем правомерным выделить его общепедагогические принципы: субъектности, интегративности, оптимальности, воспитания в процессе деятельности, воспитания в коллективе и через коллектив, опоры на положительное в личности и коллективе, индивидуального подхода и др.

Принцип субъектности отражает активную позицию воспитуемого в педагогическом процессе. В основе данного принципа лежит понимание патриотической воспитанности сотрудника как исторически обусловленного соответствия степени развитости каждого конкретного сотрудника моральным ценностям и образцам поведения, целям воспитания конкретного общества. При этом данные ценности принимаются сотрудником как личностно значимые, интериоризируются им, что побуждает его к самосовершенствованию [9].

Принцип интегративности позволяет согласовывать усилия всех субъектов воспитания, определить единую педагогическую позицию по отношению к тому или иному сотруднику, служебному коллективу, объективно оценивать поведение сотрудника, состояние дел в подразделении. Реализация данного принципа предполагает соблюдение следующих требований к воспитательной деятельности: обеспечение единства педагогических позиций, согласованных действий, оценочных подходов всех субъектов воспитания; непрерывности, оперативности, преемственности воспитания, охвата педагогическим воздействием всех подчиненных во всех сферах их жизнедеятельности; опора на предыдущий опыт воспитания сотрудников, усвоение и применение в воспитательной работе всего нового, прогрессивного; эффективное применение всего арсенала средств педагогического воздействия, четкое планирование и качественное проведение мероприятий воспитательного характера.

Принцип оптимальности основан на признании ведущей роли наилучшего для конкретной ситуации выбора способов организации и осуществления воспитательной деятельности. Оптимальность гарантирует устойчивость системы воспитательной работы и ее адекватность социокультурным условиям. Осуществляет выбор педагог – основная фигура в системе управления воспитанием. Его аналитический склад ума, прогностические способности, волевые и интеллектуальные качества, коммуникативность способны умножать эффективность системы при прочих равных условиях.

Принцип воспитания в процессе деятельности учитывает тот факт, что решающая роль в формировании личности принадлежит общественно полезной, практической деятельности. В процессе служебной деятельности у сотрудников закрепляются и совершенствуются морально-профессиональные качества: дисциплинированность, инициативность, смелость, решительность, настойчивость, психологическая готовность к выполнению задач.

Реализация данного принципа в деятельности воспитателя предусматривает: оптимальную организацию всех видов деятельности сотрудников; создание условий для сочетания трудовой деятельности с активным отдыхом; целенаправленную подготовку сотрудников к выполнению функциональных обязанностей с постепенным увеличением нагрузки; стимулирование стремления к повышению профессионального уровня, к качественному выполнению поставленных задач и другие [10].

Принцип воспитания в коллективе и через коллектив (А.С. Макаренко, Л.И. Новикова и другие) отражает положение о том, что чувство коллективизма как один из важнейших источников высокого морального духа и решительности сотрудников формируется в процессе совместной деятельности. В целях усиления воспитательной роли коллектива воспитатель (командир) должен выполнять следующие требования: проводить постоянную работу по сплочению коллектива; развивать у сотрудников интерес к жизни коллектива, чувство равноправного ее члена, личной ответственности за положение дел в подразделении; опираться в воспитательных воздействиях на коллектив, учитывая традиции, коллективные мнения, настроения; ставить перед коллективом общие задачи, выделяя при этом важность коллективных усилий в достижении успеха; проводить культурно-досуговые и спортивно-массовые мероприятия, способствующие сплочению коллектива; конструктивно разрешать конфликты; изучать и учитывать в воспитательной работе влияние микрогрупп, лидерства на взаимоотношения в коллективе; объективно подводить итоги выполнения задач с выделением роли совместных действий, взаимопомощи, взаимозаменяемости, взаимовыручки в достижении общего успеха [10].

Принцип опоры на положительное в личности и коллективе направлен на формирование и совершенствование положительного в личности и коллективе, на развитие личности. Реализация данного принципа позволяет усиливать веру в себя, мобилизовывать конкретного человека на ликвидацию своих недостатков. В практической воспитательной деятельности данный принцип требует: подходить к сотруднику с оптимистических позиций, опираясь на его лучшие качества; формировать у офицеров потребность и умение находить положительные качества даже у «трудных» сотрудников; нацеливать сотрудников на самовоспитание; систематически пропагандировать опыт лучших; показывать перспективу роста сотруднику, стимулировать положительные стремления в его деятельности; проводить культурно-досуговые и спортивно-массовые мероприятия, позволяющие проявлять сотрудникам их способности и наклонности, реализовывать свои интересы; вселять уверенность сотрудников в свои силы и способности [10;11].

Принцип индивидуального подхода – принцип воспитания, в котором отражается закономерная зависимость процесса воспитания от индивидуальных особенностей личности, выбор методов, форм, средств и приемов педагогического воздействия с учетом индивидуально-психологических особенностей сотрудников [10].

Эффективность индивидуального подхода зависит от реализации воспитателем следующих требований: систематического изучения морально-психологических и профессиональных качеств сотрудников, особенностей их психики, социально-психологических явлений в коллективе; качественной организации и проведения индивидуально-воспитательной рабо-

ты, обучения подчиненных, командиров методике данной работы; учета индивидуальных особенностей сотрудников при назначении на должность, комплектовании подразделений и расчетов, постановке задач, выборе мер педагогического воздействия; систематического анализа состояния индивидуально-воспитательной работы, внесения необходимых корректив.

В рамках нашего исследования необходимо также рассмотреть специфические принципы патриотического воспитания сотрудников ОВД в процессе служебной деятельности, отражающие особенности данного процесса в конкретных социально-политических и экономических условиях, контингента воспитуемых и их профессиональной деятельности. При выделении данных принципов мы опирались на исследования А.А. Жилиева, С.А. Стародубцева, Ш.Ш. Хайрулина и другие.

К специфическим принципам патриотического воспитания сотрудников ОВД в процессе служебной деятельности мы относим: принцип конкретно-исторического подхода, принцип преемственности, принцип государственно-патриотической и гуманистически-профессиональной направленности воспитания, народности, принцип требовательности к подчиненным в сочетании с заботой о них.

Рассмотрим данные принципы подробнее.

Принцип конкретно-исторического подхода позволяет использовать при осуществлении патриотического воспитания сотрудников традиции, сложившиеся в ОВД, учитывать связь героического прошлого с современными задачами деятельности органов внутренних дел. В патриотическом воспитании сотрудников на примерах конкретно-исторических событий формируются основные направления патриотической работы. Тем самым принцип конкретно-исторического подхода помогает субъектам воспитания в подразделении видеть в событиях прошлого и настоящего прямые и опосредованные связи.

Принцип преемственности основывается на положении о том, что объект воспитания – человек меняется в меньшей степени, нежели социокультурные условия в данное время. Его ментальная структура, как доказывают исследования, малоподвижна, привычки устойчивы, предпочтения постоянны. С учетом этого требование преемственности становится закономерным, т.к. современное воспитание – это логическое продолжение процесса воспитания, осуществлявшегося в прошлом. Анализ прошлого опыта позволяет не только избежать, не только отягощенного грузом проблем и ошибок, но и примечательного драгоценным опытом. Принцип преемственности реализуется в процессе социального проектирования систем воспитания и их конструирования.

Принцип государственно-патриотической и гуманистически – профессиональной направленности воспитания предполагает проведение воспитательной работы на основе идей государственного патриотизма, верности служебному долгу, готовности защищать интересы России. Весь процесс воспитания личного состава осуществляется в духе любви к Родине, неукоснительного соблюдения законов, обязательного исполнения приказов начальников, верности присяге и служебному долгу.

Также этот принцип предполагает усиление гуманистической направленности в воспитании, т.е., насыщение содержания воспитательного процесса общечеловеческими нравственными ценностями, переход от политико-идеологического противоборства к сотрудничеству, взаимопониманию, взаимодействию. В организационном плане данный принцип означает возведение личности, отдельного человека в высшую цель, центр всей воспитательной деятельности, что, в свою очередь, требует соответствующего изменения форм, средств, приемов педагогического воздействия.

Этот принцип требует от начальника проведения воспитательных мероприятий на основе правовых норм, общечеловеческих нравственных ценностей, исторически сложившихся норм морали в обществе; изъятия из арсенала воспитательных

воздействий приемов, ведущих к противоборству, поиску идеологических врагов; внедрения средств, способствующих взаимопониманию; постоянной заботы о людях; проведения всех педагогических воздействий с учетом социально-психологических особенностей конкретного сотрудника и др.

В качестве одного из специфических принципов подготовки молодых сотрудников к патриотическому воспитанию мы выделяем **народность**. Идея народности в воспитании подрастающего поколения развивалась в трудах многих русских педагогов прошлого – А.Ф. Афтонасьева, А.П. Куницына, Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского, И.М. Ястребцова и других. Наиболее полно народность в воспитании представлена в трудах К.Д. Ушинского. Под народностью он понимал своеобразие каждого народа, обусловленное его историческим развитием, географическими и природными условиями. В статье «О народности в общественном воспитании» К.Д. Ушинский писал: «Всякая живая историческая народность есть самое прекрасное создание божие на земле, и воспитанию остается только черпать из этого богатого и чистого источника» [5]. Доказывая нецелесообразность механического использования опыта воспитания молодого поколения других стран в России, ученый подчеркивал, что воспитание у детей патриотизма, любви к Родине является одной из характерных черт русского воспитания. Важным при этом К.Д. Ушинский считал, что основанное на народности воспитание должно приучать детей проявлять патриотизм не только в периоды, когда Родине угрожает опасность, но и повседневно, при исполнении гражданских обязанностей.

Принцип народности в работе с сотрудниками ОВД по патриотическому воспитанию предполагает использование в воспитательном процессе огромного опыта патриотического воспитания старшего поколения, накопленного российской педагогикой; знакомство с традициями, ритуалами, обычаями в воспитании сотрудников; историей и т.д.

Реализация данного принципа в работе с сотрудниками по патриотическому воспитанию является необходимым условием эффективности формирования патриотического сознания сотрудников. Правомочность выделения данного принципа обусловлена сущностью понятия «патриотизм», отражающего любовь народа к своей Родине; особенностями патриотического воспитания в современных условиях, характеризующихся ростом национального самосознания русского народа,

усилением внимания к российской истории, культуре и т.д. [3].

Принцип требовательности к подчиненным в сочетании с заботой о них выражает социальную справедливость по отношению к сотруднику. Поэтому начальник должен всегда сочетать высокую требовательность с деятельностью по совершенствованию социально-бытовых условий жизни подчиненных, упорядочению служебного времени, улучшению социального общения сотрудников, усилению их социально-правовой защищенности.

Этот принцип требует: ставить перед подчиненными реальные по сложности задачи и добиваться их неуклонного выполнения; проявлять постоянную и единую для всех требовательность во всех сферах жизни и деятельности сотрудников; проявлять требовательность в уставной форме, соблюдая педагогический такт, уважение к подчиненным, не допуская грубости, чванства, высокомерия, унижения личного достоинства сотрудников; создавать условия для выполнения предъявляемых требований; заботиться о материально-техническом обеспечении, жизнедеятельности подчиненных; проявлять высокую требовательность к себе; оперативно разрешать социально-бытовые проблемы сотрудников, утверждать социальную справедливость и законность; создавать благоприятные бытовые условия для подчиненных, заботиться о полном и своевременном удовлетворении их всеми нормами и видами довольствия; воспитывать подчиненных в духе уважения командиров, сознательного выполнения приказов.

Реализация этих принципов в процессе патриотического воспитания способствует развитию у сотрудников чувства гордости и ответственности за Родину, формированию такого профессионально важного качества как готовность к защите Отечества. Кроме того, основываясь на этих принципах, руководители развивают в молодых сотрудниках интерес к служебной деятельности, чувство собственного достоинства и непримиримости к преступности, формируют готовность выполнять служебные задачи.

Система принципов воспитания находится в постоянном развитии и совершенствовании как в направлении более детального и глубокого раскрытия требований каждого существующего, так и в направлении поиска новых принципов, обусловленных потребностями правоохранительных органов, передовым опытом воспитательной работы в органах внутренних дел.

Bibliography

1. Lebedev, G.P. Patriotic education of police officers: Lecture. - Domodedovo: VIPK Ministry of Internal Affairs of Russia, 2008.
2. Terentiy, M.A. Theory and practice of patriotic and international education of the younger generation. - Chisinau: Stipnitsa, 1978.
3. Ippolitova, N.V. Patriotic education in modern conditions: characteristics, attitudes, preparation of future teachers: Monograph. - Chelyabinsk: Publishing CSPU "Torch", 1997.
4. Ryzhkin, J.E. Military-patriotic education. Method. allowance. - St.: Univ RSPU. AI Herzen, 1999.
5. Ushinskii, K.D. On the nation in public education // Coll. cit.: 11 tons - Moscow, Leningrad, 1948. - Vol.2., 2003.
6. Khairulin, Sh.Sh. Patriotic education of students of military high school in optimizing the educational process: Abstract. Dis. ... Candidate. Ped. Science. - Chelyabinsk, 1996.
7. Zhilayev, A.A. Patriotism in the military Russian Interior Ministry troops in the performance of service and combat missions in armed conflict: Author. Dis. ... Candidate. Ped. Science. - M., 1998.
8. Kukushina, V.M. Organization of educational work with the personnel of the Interior: Textbook / VM Kukushina, GP Lebedev. - Domodedovo: VIPK Ministry of Internal Affairs of Russia, 2003.
9. Education / ed. PI Pidkasistogo. - M., 1995.
10. Starodubtsev, S.A. System of education of adults in the military service: Author. Dis. ... Candidate. Ped. Science. - M., 2000.
11. Pedagogy: Textbook. book for students of Ped. in-Tov, ed. J.K. Babansky. - M.: Education, 1983.

Article Submitted 30.11.10

УДК 378:001

В.В. Латюшин, ректор ЧГПУ, канд. пед. наук, проф., г. Челябинск; Т.А. Шульгина, начальник учебно-методического управления ЧГПУ, канд. пед. наук, г. Челябинск; Н.А. Белоусова, начальник организационно-педагогического отдела ЧГПУ, канд. биол. наук, доц., г. Челябинск, E-mail: belousova@cspu.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ И НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРОФЕССОРСКО-ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА ПРИ ПОДГОТОВКЕ К АККРЕДИТАЦИИ

В работе проанализированы возможности использования рейтинговой системы оценки качества научно-исследовательской и научно-методической деятельности профессорско-преподавательского состава вуза при подготовке к государственной аккредитации. Модель оценки качества научно-педагогической деятельности построена с учетом сведений, необходимых для заполнения модуля сбора данных и модуля по показателям образовательного учреждения высшего профессионального образования.

Ключевые слова: государственная аккредитация, модуль по показателям образовательного учреждения высшего профессионального образования научно-исследовательская деятельность, научно-методическая деятельность, рейтинг.

Образовательные учреждения для подтверждения государственного статуса, уровня реализуемых образовательных программ, соответствия содержания и качества подготовки выпускников федеральным государственным образовательным стандартам проходят процедуру государственной аккредитации, которая дает право на выдачу документов государственного образца. Государственная аккредитация образовательного учреждения включает в себя экспертизу соответствия содержания и качества подготовки выпускников образовательного учреждения федеральным государственным образовательным стандартам, а также экспертизу показателей деятельности образовательного учреждения, которые необходимы для определения его вида [1]. Одним из основных документов, представляемых образовательным учреждением на аккредитационную коллегию, является полный отчет в формате модуля по показателям. Так же важным источником информации о деятельности для Национального аккредитационного агентства в сфере образования является ежегодный отчет о деятельности вуза (модуль сбора данных).

Отчет по показателям деятельности образовательного учреждения, необходимым для определения его вида, содержит три основные части: справочные данные, сведения о соответствии содержания, уровня и качества подготовки требованиям государственного образовательного стандарта (ГОС), сведения по показателям государственной аккредитации.

Рейтинговая система оценки качества научно-исследовательской и научно-методической деятельности профессорско-преподавательского состава позволяет измерить по разработанным критериям эффективность научно-исследовательской и научно-методической деятельности преподавателя.

Анализ имеющегося научно-методического обеспечения (аккредитационные показатели для определения вида образовательного учреждения высшего профессионального учреждения) и научно-методических разработок по опыту создания и внедрения рейтинговой оценки деятельности профессорско-преподавательского состава университетов в Российской Федерации и за рубежом позволил определить критерии, связанные с аккредитационными показателями деятельности вуза. Такие критерии позволяют формировать сопряженные базы данных по направлениям: количество профессорско-преподавательского состава с учеными степенями и званиями, количество членов академий различного уровня, научно-издательская и учебно-издательская деятельность (характеристики издаваемых учебников и учебных пособий, количество и уровень статей и монографий), научно-исследовательская деятельность (грантосоискательская деятельность, подготовка научных кадров – научная школа, участие в конференциях

различного уровня, руководство научно-исследовательской работой студентов).

При подготовке модуля по показателям вуза наиболее трудоемким является процесс заполнения разделов о научно-исследовательской работе студентов вуза (II-01г), о научно-исследовательских работах, выполненных за последние 5 лет штатными преподавателями вуза, монографиях, а также учебниках и учебных пособиях, изданных за последние 5 лет (III - 7, 9, 10а). Эти сведения возможно собирать и обобщать, используя разработанную в Челябинском государственном педагогическом университете рейтинговую систему оценки качества научно-исследовательской и научно-методической деятельности профессорско-преподавательского состава.

В системе деятельности преподавателей вуза наиболее значимой является научно-исследовательская и научно-методическая деятельность (НИД и НМД соответственно). Систематические и планомерные научные изыскания и разработки по определенным темам, участие в научных событиях различного масштаба, научно-критическая работа (рецензирование и оппонирование научных трудов), обмен научным опытом с коллегами и студентами, содействие повышению их квалификации, организация и руководство научной работой студентов – основные направления научно-исследовательской деятельности [2]. Аспектами этой деятельности мы считаем:

- собственно исследовательскую и изобретательскую работу (особую значимость в ней имеет грантосоискательская и изобретательская деятельность, работа в диссертационном совете, подготовка монографий по теме научного исследования),
- научно-организаторскую работу (организация научных мероприятий и научно-издательская деятельность),
- руководство научно-исследовательской работой студентов (оценивается, прежде всего, подготовка студентов-победителей всероссийских и международных олимпиад, руководство научной работой студентов, получившей признание на всероссийском и международном уровне) [3].

Научно-методическая работа предполагает создание разнообразной методической продукции (монографии научно-методического характера, учебники и учебные пособия), вклад в создание и совершенствование методического обеспечения образовательных программ, разработку образовательных технологий, обмен профессиональным опытом, участие в работе учебно-методических объединений.

Для оценки качества НИД и НМД были выделены виды научно-исследовательской и научно-методической деятельности преподавателей, определены показатели по каждому виду деятельности.

В рейтинге НИД и НМД учитываются квалификационные характеристики (ученая степень, звание, членство в Российской академии наук и Российской академии образования), научное руководство аспирантами и докторантами; наличие государственных и ведомственных наград, почетных званий, научное руководство аспирантурой и докторантурой, а также текущая деятельность профессорско-преподавательского состава, в которой выделены следующие традиционные направления деятельности преподавателя в высшем учебном заведении:

- научно-методическая работа,

- научно-исследовательская работа,
- научно-исследовательская работа со студентами,
- научно-организаторская работа.

В рейтинге содержание и формы представления информации соответствуют формам модуля сбора данных и модуля по показателям вуза. Так, например, сведения об учебниках и учебных пособиях, монографиях, изданных преподавателями кафедры, а также сведения об объеме госбюджетных работ и освоенных грантов на научные исследования собираются в формате таблиц.

Таблица 1

Сведения об учебниках и учебных пособиях, изданных преподавателями кафедры

№	Год	Автор(ы)	Название работы	Вид	Гриф	Тираж	Объем, п.л.	Издатель
---	-----	----------	-----------------	-----	------	-------	-------------	----------

Таблица 2

Сведения о монографиях, изданных преподавателями кафедры

№	Год	Автор(ы)	Название работы	Тираж	Объем, п.л.	Издатель
---	-----	----------	-----------------	-------	-------------	----------

Таблица 3

Объем госбюджетных работ и освоенных грантов на научные исследования

№	Год	Руководитель	Название темы	Вид исследований	Источник финансирования	Объем финансир. (тыс.р.)	Научно-исслед. программа, в рамках которой выполняется тема
---	-----	--------------	---------------	------------------	-------------------------	--------------------------	---

Программный модуль «Рейтинг НИД и НМД преподавателя» размещен на внутреннем портале Челябинского государственного педагогического университета. Доступ к модулю осуществляется при наличии логина и пароля, которые предоставляются каждому преподавателю. Два раза в год преподаватель вносит последовательно в базу «Рейтинг» общие сведения о себе, о научно-методической работе, о научно-исследовательской и научно-организаторской работе, а также рейтинговые оценки по различным грантам. В базе данных рейтинга присутствуют сведения об участии в конкурсах на лучшую научно-исследовательскую работу студентов, рецензии публикаций, количество и объем грантов, полученных студентами. Эти данные в обобщенном виде переносятся в модули.

В модуль по показателям необходимо вносить сведения об аспирантуре и эффективности её работы и о докторантуре (часть III – 02,03). Соответственно в рейтинге НИД и НМД представлен раздел «Научное руководство аспирантурой и докторантурой».

Итак, программный продукт «Рейтинг НИД и НМД преподавателя ЧПУ», в основу которого положены сопряженные со сведениями, представляемыми в Минобрнауки РФ, базы данных по научно-исследовательской и научно-методической деятельности профессорско-преподавательского состава, позволяет собирать, хранить и анализировать информацию о деятельности преподавателей, документировать научно-исследовательскую и научно-методическую деятельность, которая в обобщенном виде представлена в модуле сбора данных.

Bibliography

1. Licensing, certification, state accreditation of professional education institutions of the Russian Federation: a 3-ton State Accreditation, Certification / / Collection of laws and regulations, organizational and teaching materials. - Moscow: Center for State Accreditation, Graduate School, 2003. - V.3.
2. Humanities technology in university education in practice: the practice of design, analysis and applications: Textbook. Benefit / under total. Ed. N.V. Bordovsky. - St.: Univ RSPU. AI Herzen, 2008.
3. Rating of the quality of research and methodological activities of university teachers: Textbook. Benefit / T.A. Shulgin, G.V. Vorobyova, S.A. Hoozin - Chelyabinsk: OOO REKPOL Publishing, 2009.

Article Submitted 09.12.10

УДК 159.99

И.В. Курышева, канд. психол. наук, доц. ВГИ (филиала) ВолГУ, г. Волжский, E-mail: irinarusa@inbox.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ МЕХАНИЗМ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ СРЕДСТВАМИ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА

В работе описан психологический механизм развития творческой личности средствами музыкального искусства с позиций семиотического подхода, в котором музыка понимается как сложный психосемантический текст. Автором выделены компоненты этого механизма, получившие подтверждение в условиях опытно-экспериментальной работы.

Ключевые слова: психологический механизм, классическая музыка, музыкальное сознание, творческое мышление

Для того, чтобы выявить особенности психологических механизмов развития творчества и творческой личности средствами музыки и понять способ их воздействия на процесс развития творческого потенциала личности, необходимо предварительно рассмотреть сущность понятия психологических механизмов.

Понятие «механизм», используемое психологической наукой, неоднозначно и требует уточнения. Причины этой неоднозначности заключаются в том, что этот термин «перешел» в психологию из других наук (прежде всего, из технических дисциплин), что вносит некоторую путаницу в его понимание.

В отечественной литературе, по утверждению А.В. Напалкова, в любой области науки под понятием «механизм» подразумевают подробное раскрытие сущности явления. «Но в этом случае механизм расширяется до значения термина программы» [1, с. 3].

Б.М. Теплов, характеризуя требования объективного метода в психологии, отмечает, что «для научного объяснения психических процессов необходимо изучать нервные механизмы процесса отражения» [2, с. 180].

О физиологических механизмах психической деятельности говорит и С.Л. Рубинштейн. «Можно сколько угодно рассуждать о психических процессах, называть их различными именами и абстрактно соотносить с различными внешними и внутренними условиями, с социальной средой, с употреблением знаков и т.д. Но подлинно научное исследование и объяснение их невозможно без раскрытия их механизмов, без систематического изучения их закономерной связи с материальным субстратом» [3, с. 13].

Е.И. Бойко выделяет следующие показатели, по которым можно определить является ли данное психическое образование механизмом [4].

Во-первых, тот или иной механизм всегда связан с тем или иным процессом. Механизм и процесс никогда не должны считаться внешними по отношению друг к другу. Иначе говоря, механизмы психических процессов следует считать входящими в состав этих процессов или, точнее, их особой детализированной характеристикой.

Во-вторых, изучение механизмов каких-либо явлений, по всеобщему признанию, связано с научным объяснением этих явлений. Вскрыть механизм чего-либо – это значит проникнуть в его внутреннее устройство (строение), уяснить взаимосвязь и взаимозависимость частей или элементов целого и через это понять и объяснить сущность предмета (процесса), его необходимый закономерный ход и его неизбежное возникновение из тех или иных условий [4].

Таким образом, в психологии термином «механизм обозначается система различных психических факторов, средств, обеспечивающих тот или иной процесс проявления психических свойств, различные психические изменения и т. д.

Вопрос о психологических механизмах, по мнению Е.В. Шороховой и М.И. Бобневой, имеет самостоятельное методологическое значение [5].

Л.И. Анцыферова отмечает, что изучение психологических механизмов заключается в исследовании динамики психической жизни личности [6].

Всестороннее изучение психологических механизмов мотивации было проведено В.Г. Леонтьевым. В его понимании психологический механизм представляет собой «систему психических явлений, предназначенную для преобразования и формирования активности, выраженной одним или несколькими мотивами» [7, с. 70]. В этом определении четко отражена регуляторная и формирующая сущность психологического механизма.

Таким образом, психологический механизм как фактор психического явления имеет определенную структуру взаимосвязанных психических свойств и состояний личности, которые при соответствующих условиях приходят в действие.

Основываясь на этом определении, в рамках нашего исследования под психологическим механизмом развития творческой личности средствами музыкального искусства мы будем понимать систему различных факторов, условий, средств, отношений, связей и других психических явлений.

С целью выделения основных компонентов этого механизма и построения его гипотетической модели нами в течение 10 лет проводилось лонгитюдное исследование процесса развития творческой личности средствами музыкального искусства детей дошкольного возраста и воспитателей, старших воспитателей (дошкольные учреждения города Нижнего Новгорода и Нижегородской области), школьников и учителей (средние общеобразовательные школы г. Нижнего Новгорода, Нижегородской области, Владимирской области, специальная коррекционная школа VIII вида № 39 г. Нижнего Новгорода), студентов и преподавателей вузов (НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, НФ ИБП, НГПУ, ВГИ филиала ВолГУ).

Анализ результатов наблюдения и обзор литературы позволяют выдвинуть предположение о том, что психологический механизм развития творческой личности средствами музыкального искусства представляет собой системное образование, включающее в себя несколько психологических компонентов. Наибольшая представленность и полнота функционирования каждого из них способствует в целом успешности этого процесса.

И.М. Кыштымова исследовала проблему развития креативности школьников с позиций психосемиотического подхода. Она утверждает, что креативность представляет собой свойство личности, которое проявляется в реализации личностного смысла средствами культуры; что креативный акт характеризуется процессуальной амбивалентностью свободы и ограничения; трансцендентальной безграничности и ограничений, заданных культурой; бессознательной неочевидности и реальной объектности; континуальности смысла и дискретности знаковых систем; что креативный акт включает этап обретения личностного смысла и этап его знаковой объективации («камертонная культура» транслирует идеальные, отраженные в значимых текстах, ценности и представления). Камертонная культура транслирует свое содержание посредством произведений, текстов, артефактов [8]. В значении «камертонной культуры» в нашем исследовании выступает классическое музыкальное искусство. Текстами камертонной музыкальной культуры являются классические музыкальные произведения. И.М. Кыштымова заключает, что психосемиотическая структура музыкального образовательного пространства, гомоморфная структуре камертонной музыкальной культуры оказывает положительное влияние на развитие креативности; основной прагматической характеристикой креативнообразующего образовательного пространства является диалог, семантической – высшие смысловые уровни (духовный, национально-культурный, гуманистический), синтаксической – этика, эстетика, философия, религия [8].

Камертонная музыкальная культура, которая является основой музыкально-семантической образовательной модели, содержит установки четырех мировоззренческих смысловых уровней: бытового, социального, национально-культурного и духовного. Чем полнее интериоризация ценностей камертонной музыкальной культуры, тем больше смысловых альтернатив, вариантов индивидуального выбора форм свободного поведения, больше возможностей для оценки вероятностных моделей действия и творческой актуализации одной из них. Степень музыкальной инкультурации в значительной степени определяет уровень креативности, в музыкальной культуре происходит становление творческой личности.

Таким образом, подход к музыкальной культуре как вторичной семиотической системе позволил системно рассмотреть механизм обусловливания ею актуализации креативности. Универсальным развивающим механизмом является *музыкальная инкультурация*.

Музыкальное искусство понимается с позиций семиотического подхода, как сложный психосемантический текст, наполненный общечеловеческими (национальная культура, стиль эпохи, композитора) и личностными смыслами. По утверждению А.Р. Рафиковой [9] в процессе обретения, распознавания смыслов разного уровня происходит развитие творческих способностей личности и творческого потенциала в целом, обусловленное многозначностью и смысловой многогранностью музыкального текста. Под текстом понимается дискурсивное единство, обладающее многосмысловой структурой, которая способствует порождению новых смыслов. Музыкальный текст это все поле смыслов, т.е. и концептуальное, и эмоциональное, и волюнтаристическое, и интенциональное, и т.д., присущее музыке как одной из высших духовных сфер бытия человека, выраженное, репрезентированное, воплощенное во всех возможных и ныне существующих системах знаков, кодах, нотациях разных семиотических уровней [9].

Таким образом, *сложность, многозначность и смысловая многогранность музыкального текста* представляет собой важный психологический механизм развития творческой личности средствами музыки.

В соответствии с теорией А.Т. Шумилина [10] основу психологического механизма творческой деятельности человека составляет взаимосвязь внешнего (предметного) и внутреннего (модельного) планов действий, а творческое мышление является центральным звеном психологического механизма творческой деятельности. А.Т. Шумилин выделяет моделирование как основную форму творческого мышления. Мысленное оперирование моделью – основная форма творческого мышления. Творческое мышление требует высокого развития способности мыслить абстрактно, мысленно оперировать отвлеченными понятиями и конкретными образами [10]. В связи с этим представляется обоснованным обращение к исследованию мысленного эксперимента в музыкальной деятельности.

В.Н. Кульбижек, опираясь на мнения отечественных и зарубежных исследователей напоминает, что в основе любой творческой деятельности лежат механизмы мысленного эксперимента. Мысленный эксперимент важнейший метод научного знания, используемый в естествознании с XVII века. В современной культуре понятие «мысленный эксперимент» обогащается новым содержанием. Мысленный эксперимент – это средство исследования природы при помощи воображения. Общие особенности мысленного эксперимента: человек воображает некоторую ситуацию; выполняет действия; видит, что получается [11].

Следует признать, что в музыковедении создана методика анализа музыкальных произведений, тщательно разработана классификация музыкальных форм. Вместе с тем при анализе произведений искусства, как правило, за рамками эстетики, философии, психологии остаются те процессы, те операционные механизмы, которые инициировали создание музыкального произведения, то есть сам процесс становления музыкального произведения. Таким механизмом, по мнению В.Н. Кульбижекова, является механизм мысленного эксперимента. Мысленный эксперимент позволяет выявить общность в способах познания мира наукой и искусством, детально проанализировать конструктивные процессы, протекающие в музыкальном искусстве, выявить существенные логические ходы, инициирующие создание, становление музыкальных форм и жанров, и, в конечном счете, создание эстетически совершенного музыкального произведения. Операции мысленного эксперимента в музыке подводят слушателя к скрытой, неявленной сущности вещей и явлений, поскольку многие невербализованные, латентно протекающие процессы являются основанием, во многих отношениях формирующим эстетическое сознание современного человека. Изучение мысленного эксперимента в музыке как одной из форм рождения, невербальной обработки, хранения и передачи информации представляет исключительную ценность и актуальность, так как отвечает

жизненным потребностям отдельного человека и общества в целом. В исследовании В.Н. Кульбижекова раскрыты возможности мысленного эксперимента в качестве важнейшего операционного механизма творческой музыкальной деятельности, выявлены основные функции мысленного эксперимента в эстетике музыкального творчества [11].

На основании анализа представленных философских, психологических исследований *моделирование в творческом процессе музыкального восприятия, (мысленный эксперимент в музыкальной деятельности)* может быть выделено как психологический механизм развития творческой личности средствами музыкального искусства.

Важным моментом в нашем анализе является обращение к механизмам художественного, музыкально-художественного сознания. В качестве механизма образования собственно музыкальных смыслов в системе искусств в исследовании Н.П. Коляденко предлагается рассмотрение феномена синестетичности, обусловленного лежащей в его основе синестезией [12].

В работе Н.П. Коляденко базовой является обозначенная трактовка синестезии как психического механизма межчувственных ассоциаций. Под термином же синестетичность Н.П. Коляденко понимает системное свойство невербального художественного мышления, определяемое наличием в нем интермодальных ассоциаций и проявляющееся не только в определенных художественных образах, но и на других этапах творческого процесса. При этом акцент ставится на рассмотрении ассоциативного синестетического механизма, наполняющего полимодальной энергетикой формирование беспредметных образов в музыке и смежных искусствах и создающего «живую связь» их элементов. Обращение к межчувственным связям или интермодальным синтезам в психике позволяет выявить один из путей проникновения в невербальные музыкальные смыслы в системе искусств.

Анализ исследований *синестетичности музыкально-художественного сознания* позволяет отнести, на наш взгляд, данный феномен к психологическим механизмам развития творчества средствами музыки.

О.Е. Камынина исследуя использование синестезии в процессе организации музыкального восприятия подчёркивает, что она позволяет значительно активизировать перцептивные действия, обеспечить глубину понимания сложных в музыкальном отношении текстов, инициировать возникновение собственных смыслов и слуховых представлений. О.Е. Камынина также отмечает, активизация музыкального восприятия среднестатистического слушателя основанная на синестезии способствует обогащению системы сенсорных и перцептивных эталонов и формированию специфических перцептивных действий. [13]

Восприятие формируется на основе различных сенсорных модальностей. В зависимости от того, какой из анализаторов является ведущим в перцептивном процессе, различают визуальную, аудиальную, кинестическую модальности и различные их сочетания. В зависимости от того, сколько (и в каком сочетании) модальностей лежит в основе формирования перцептивного образа, дифференцируются мономодальность, интермодальность и полимодальность.

Модальности доминируют в зависимости от индивидуального развития восприятия человека, поэтому необходимо так строить процесс передачи информации, что бы все виды модальностей были «удовлетворены». Таким образом, информация не только будет гарантировано воспринята и усвоена, но и косвенно обучающиеся будут развиваться в рамках полимодального восприятия, подвергаясь постоянной тренировке на восприятие одной и той же информации по разным модальностным каналам.

Изучение и развитие полимодальных структур восприятия позволят достигнуть конструктивных результатов в совершенствовании процесса обучения. На сегодняшний день

еще не раскрыты все возможности музыкального искусства, влияющие на развитие полимодального восприятия.

Музыка как вид искусства и «сложный объект действительности» полимодальна по своей природе и содержит «семантические поля ассоциативного типа» [13, с. 12]. Потенциал музыки обусловлен, с одной стороны, спецификой организации музыкального текста (сложностью, многоплановостью содержания, активностью и непосредственностью эмоционально-ассоциативного воздействия). С другой стороны, особенностями музыкального восприятия, такими как личностно-субъективный характер, эмоциональный паттерн переживания, ассоциативность, взаимодействие различных модальностей (слуховой анализ, визуализация, кинестетические реакции, бессознательное интонирование), акт сотворчества в процессе восприятия музыкального произведения и др.

О.Е. Камынина представляет важные для нашего исследования выводы: процессы, связанные с музыкальным восприятием – это динамические творческие процессы познания экзистенциального опыта, а не сканирование акустической реальности; восприятие музыкального текста можно рассматривать в контексте различных систем: «субъект – объект» (как восприятие акустического мономодального феномена), «субъект – субъект» и «субъект – мир» (как восприятие полимодального феномена); специфика сенсорной организации обусловлена возрастными, тендерными и индивидуальными особенностями [13].

По мнению О.Е. Камыниной, музыка, благодаря полимодальной природе, воздействует на личность комплексно, предполагает сложный эмоционально-ассоциативный отклик, который зависит от содержания музыкального текста, возраста и эмоционально-художественного опыта человека, а так же особенностей сенсорной организации; все виды музыкальной деятельности (слушание восприятие, исполнительство, творчество), могут способствовать не только творческому развитию личности детей, т. е. вырабатывать в них стремление к самостоятельному мышлению, к проявлению собственной инициативы; музыкальная деятельность также может способствовать реализации потенциала музыкального искусства как феномена культуры (при этом она создает условия развития у детей опыта полимодального восприятия не только художественной информации, но и информации любого уровня) [13].

Смысловое содержание понятий «восприятие музыки» и «музыкальное восприятие» не тождественно, подчёркивает С.А. Исаева. Она поясняет, что термин «восприятие музыки» более соответствует психологической традиции и понимается как отражение чувственных (звуковых, слышимых) признаков конкретного предмета. Это обыденный тип восприятия – восприятие непрофессионала (через эмоции, чувства, ассоциации) – «чувствующее». Характеризуется фрагментарностью, дробностью, неспособностью воспринимающего сформировать целостный художественный образ музыкального произведения. Музыкальное восприятие – процесс, направленный на осмысление музыки как эстетического художественного феномена. Представляет повседневно-практический тип восприятия – восприятие музыканта-профессионала, владеющего спецификой музыкального языка, понятийным аппаратом музыковедения – «чувствующее» и «думающее». Отличается целостностью, иерархичностью. Категория «музыкальное восприятие» наполнена следующим содержанием: музыкальное восприятие включает в себя основные закономерности восприятия вообще, а также качественные характеристики художественного и эстетического восприятия. Специфика музыкального восприятия обусловлена языком музыки как вида искусства, ее интонационной, чувственной, эмоциональной природой. Его особенность заключается в со-творческом освоении произведения искусства, где отношения между слушателем и автором произведения понимаются как диалогические [14].

На основании исследований музыкального восприятия можно заключить, что *полимодальность музыкального вос-*

приятия также может быть представлена в качестве психологического механизма творческого развития личности.

Для нашего исследования механизмов музыкального сознания представляет несомненный интерес работа А.В. Тороповой, в которой она обращает особое внимание на символизацию в музыке, архетипы музыкального сознания и их взаимодействие [15].

Символизация в музыке – процесс наделяния переносным значением музыкальных феноменов. Процесс символизации базируется на сохранении традиций, опираясь на стандартизированные ритмо-формулы в области ритмической организации музыки и мелодические, гармонические формы, наделенные каноническими чертами, существующие на звуковысотном уровне музыкальной системы, наряду с соотношением с импровизационностью символотворчества [15].

Условием символотворчества, по утверждению Т.В. Лазутиной [16], является феномен музыкального слуха.

Символогенез музыкального сознания – понятие, отражающее обоюдный процесс порождения-усвоения личностью образно-смысловых структур музыкального сознания и охватывающее все уровни и ткани музыкального сознания от бессознательного резонирования до рефлексивных его слоев. А.В. Торопова Музыкальный символ – культурно-закрепленный знак, многозначен по природе, может быть первичный (звуковой образ) и вторичный (графический образ звукового символа) [15].

Музыкальный символ функционирует на следующих уровнях выразительных средств музыкального языка, которые образуют систему: звуковысотный (мелодия, гармония, лад, тембр, регистр, тональность); ритмический (ритмические рисунки); композиционный (средства, создающие композицию); исполнительский (агогика, артикуляция, штрихи, исполнительская интонация).

В своём исследовании А.В. Торопова представляет архетипы, которые определяют процесс музыкального творчества, фантазии, вдохновения, понимания, смыслообразования в искусстве и в музыкальном взаимодействии всегда присутствуют как истоки «интонированного смысла». Под архетипами музыкального сознания А.В. Торопова понимает энерго-временные паттерны, окрашенные эмоциональным переживанием. Культурные значения, переживания, чувственная ткань которых и личностный смысл, ведущий свое начало от архетипов, воплощаются в музыкальном языке, распознаются в явлениях музыкальной культуры и искусства. Процесс распознавания имеет два направления: один – обращен к самой музыкальной ткани, ее выразительному языку антропологических смыслов и психических переживаний, а другой – к индивидуальной психосемантике музыкального сознания, то есть тем уровням и координатам, благодаря которым субъект музыкальных переживаний считывает их общечеловеческий и личностный смысл, расшифровывает культурные значения и движется в своем музыкальном развитии [15].

Выводы А.В. Тороповой, основанные на глубоком исследовании музыкального сознания позволяют утверждать, что *символизация в музыке, архетипы музыкального сознания и их взаимодействие* могут быть представлены в качестве психологического механизма творческого развития личности.

Е.Басин [17] обращает внимание на развитие таких малоисследованных творческих способностей, как эмпатия, художественная энергия и таких нравственных стимулов творчества, как вера, надежда и любовь. Е.Басин напоминает, что давно замечена и описана такая диалектическая («парадоксальная») черта высокохудожественного произведения, как «одушевленность неодушевленного». В «неживых» звуках музыки мы ясно чувствуем как бы «наличие души, дыхания, духа», «напряженный душевный лик» [17, с. 132].

Е.Басин обстоятельно рассматривает эмпатическую способность (часто обозначаемую другими терминами: «перенесение», «вживание», «вчувствование», «перевоплощение», «идентификация») на примере творчества художников.

Е.Басин пишет, что она чаще всего понимается как специфическая черта личности художника, осуществляющего акт творчества, и зрителя (слушателя) воспринимающего произведение искусства. Человек может перевоплощаться в образ любого объекта, явления и т.д.

Е.Басин считает, что превращение образа в «Я-образ» есть его «одушевление», наделение жизнью, активностью, «принципом самодвижения». В тех видах творчества, где образ отделяется от творца и воплощается в каком-то материале, этот последний «одушевляется». «Одушевляется» в том смысле, что при его восприятии он ощущается как живое. В этом, подмечает Е.Басин, также проявляется органичность произведений подлинного искусства. Он подчеркивает, что предпосылкой и необходимым условием этой «одушевленности» выступает акт эмпатии [17].

Л.Л. Надирова, исследуя эмпатию учителя музыки пишет: «Музыка, музыкальная культура, музыкальная деятельность есть концентрированное выражение эмпатии и представляют условия ее формирования» [18, с.21] Она утверждает, что эмпатия личностью музыки, представляет собой направленность его сознания на проникновение-вчувствование в музыкальный феномен, в музыкальную культуру, в духовный мир музыкального произведения, в личность ученика как ценностно значимого равноправного союзника в постижении музыки и в совместной музыкально-творческой деятельности. Музыкальное мироотношение, основанное на активном сопричастии, диалогичном, бескорыстном со- бытии, на «вслушивании» и «вчувствовании» в полифонию мироздания необходимо включает все сущностные силы человека в постижение духовных энергий и смыслов «других» – личностей, обществ, культур – и способствует возникновению духовной связи с ними. Именно музыкальное мироотношение является метафорой эмпатии личности [18].

Л.Л. Надирова представляет профессиональную эмпатию приоритетным личностным качеством как, обладающую высоким потенциалом для развития аксиологических, эмоционально-когнитивных, художественно-творческих компонентов в структуре личности учителя музыки, формирования его мироотношения, стимулирующая раскрытие творческого потенциала на основе бескорыстного, соучастного, неотчужденно-

го, диалогического бытия личности в мире [18]. Итак, *психологический механизм эмпатического сопереживания, сочувствования, сотворчества в процессе музыкального восприятия* может служить основой развития творческого потенциала личности.

Таким образом исследование позволило сделать вывод: психологический механизм развития творческой личности средствами музыкального искусства представляет собой систему взаимосвязанных условий, факторов, обеспечивающих оптимизацию данного процесса. К ним относятся:

- сложность, многозначность и смысловая многогранность музыкального текста;
- моделирование в творческом процессе музыкального восприятия, (мысленный эксперимент в музыкальной деятельности),
- психический феномен синестетичности музыкально-художественного сознания;
- полимодальность музыкального восприятия;
- символизация в музыке, архетипы музыкального сознания и их взаимодействие;
- психологический механизм эмпатического сопереживания, сочувствования, сотворчества в процессе музыкального восприятия;
- универсальным развивающим механизмом является музыкальная инкультурация.

В условиях опытно-экспериментальной работы по программе «По ступенькам музыки к вершинам творчества» осуществлена проверка действия этого механизма и подтверждена работоспособность предложенной модели. Результаты исследования позволяют оптимизировать процесс развития творческой личности в учебно-воспитательном процессе и тем самым повышать его эффективность. Результаты исследования и его выводы могут быть использованы в практике организации учебно-воспитательного процесса в дошкольном образовательном учреждении, в школе, в вузе, а также в других формах и видах работы с людьми (управление, менеджмент). Материалы исследования могут использоваться в курсах лекций и практических занятий по психологии для студентов вузов и педагогических училищ.

Bibliography

1. Napalkov, A.V. Cognition and thinking. - Moscow: Mir, 1968.
2. Teplov, B.M. Psychology. - Moscow: Pedagogy, 1966.
3. Rubinstein, S.L. Problems of general psychology. - Moscow: Pedagogy, 1973.
4. Boiko, E.I. Mechanisms of mental activity. - Moscow: Pedagogy, 1976.
5. Shorokhova, E.V. Problems of studying the psychological mechanisms of regulation of various kinds of social behavior / E.V. Shorokhova, M.I. Bobneva. - Moscow: Pedagogy, 1979.
6. Antsyferova, L.I. On a dynamic approach to the psychological study of personality / L.I. Antsifirova / Psychological Journal. - 1981. - Vol.2. - № 14.
7. Leontiev, V.G. Psychological mechanisms of motivation. - Novosibirsk: Spectrum, 1992.
8. Kyshtymova, I.M. Psihosemiotika creativity: a monograph. - Irkutsk: Izd-vo Irkutsk State University, 2008.
9. Rafikova, A.R. Semantics musical text: Philosophical Analysis: Thesis. Cand. r. Science. - Cheboksary, 2006.
10. Shumilin, A.T. Problems of the theory of creativity. - M.: Vyssh. School, 1989.
11. Kulbizhekov, V.N. Thought experiment as a basis for classical musical art of modern times: the philosophical and aesthetic analysis: dis. ... Candidate. Sc. Science. - Moscow, 2008.
12. Kolyadenko, N.P. Sinestetichnost as a component of musical intonation of the process // Problems of music science. - 2008. - № 1.
13. Kamynina, O.E. Development multimodal perception in primary school children in musical activities: Thesis. ... Candidate. Sci. Science. - St. Petersburg, 2009.
14. Isaeva, S.A. The perception of music to musical perception: Historical and Cultural Context: Thesis. ... Candidate. cultural studies. - Saransk, 2005.
15. Toropova, AV Homo-musicus in the mirror of the musical, psychological and musical and educational anthropology. - Moscow: Publishing of educational-methodical center "EARL Press, 2008.
16. Lazutina, T. Onto-epistemological and axiological foundations of language of music: dis. ... Dr. Sc. Science. - Ekaterinburg, 2009.
17. Bassin, E. Two-faced Janus. (On the nature of the creative person). - M.: Master. - 1996.
18. Nadirova, L.L. On the methodology for studying empathy Vestnik VSPU. 1999. - Vol. 4.

Article Submitted 25.11.10

УДК 37.015.3:378:63(571.15)

К.Г. Емелин, асп. Алтайского государственного аграрного университета, г. Барнаул, E-mail: profagau@mail.ru

РОЛЬ СТУДЕНЧЕСКИХ ОТЯДОВ В ПОДГОТОВКЕ МОЛОДЕЖНЫХ ЛИДЕРОВ К СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В данной статье проведено сравнение деятельности студенческих отрядов семидесятих годов прошлого столетия и нынешнего времени. Приводится сравнение уровней организации студенческого коллектива в разный период времени. Показаны результаты исследований, позволяющие совершенствовать деятельность студенческих отрядов в настоящее время.

Ключевые слова: Студенческие отряды, социокультурная деятельность, тренинг, лидерство, командообразование.

Интерес к проблемам студенчества, его истории и роли в общественно-политическом и экономическом развитии государства в исторической науке был всегда велик. Можно с полным основанием сказать, что вряд ли есть в современном обществе социальные группы, общественные движения, политические партии, которые не уделяли бы внимания студенчеству. И это естественно: присматриваясь к новым поколениям, человечество всегда стремилось осмыслить свое прошлое и определить будущее. Высшая школа, созданная человечеством в процессе своего исторического развития, существовала и будет существовать, пока сохраняется связь поколений и соответственно преемственность культур. Однако когда новый этап исторического развития цивилизации требует ответов на вопрос о целях, приоритетных задачах и главных функциях образования и воспитания молодежи, об учреждениях системы образования и учителях, в широком смысле слова, мы зачастую отбрасываем "старое" и пытаемся создать нечто новое, более соответствующее, по нашему пониманию, требованию времени. Положение молодежи в обществе во многом определяется сложившейся ситуацией в политической, экономической и социальной жизни страны. Духовная жизнь современного российского общества характеризуется мозаичностью, отсутствием единой оценки происходящего и переоценкой ценностей, стремлением к выработке молодежью самостоятельного представления о будущем, смысле и цели жизни. Духовный облик студенчества формируется в обстановке расширения свободы его деятельности, роста потенциальных возможностей для социального становления молодежи, ее самостоятельности и инициативы. Этим определяются в значительной мере и особенности молодежной культуры, гражданские аспекты которой составляют позитивную основу молодежной политики. В процессе переустройства нашего общества все формы и средства работы со студенческой молодежью казались безнадежно устаревшими. И даже самые интересные и нужные из них исчезали вместе с идеологией. Важной формой трудового воспитания вузовской молодежи и ее активного участия в экономическом развитии страны в 1950-х – 80-х годах стало участие студентов в сознательном труде во время летних каникул в составе студенческих строительных отрядов. Актуальность темы данного исследования обусловлена целым рядом факторов, первенствующее место среди которых принадлежит историческому, социальному и экономическому. Обращение к истории стройотрядовского движения необходимо, в ней – ключ к пониманию его прошлого, и, возможно, будущего. История студенческих строительных отрядов (ССО) – это не только славные традиции, но и урок, опыт, предостережение. Это часть нашей духовной культуры, нашего духовного богатства. Вместе со студенческим строительным определенно прошла и целая эпоха. ССО были, как пелось в стройотрядовской песне, "студенческой планетой", принадлежавшей только им – бойцам студенческих отрядов. За 30 лет через ССО прошло около 14 млн. студентов [1].

Сегодня, оценивая студенческое строительное движение с высоты его многолетней истории, мы понимаем, какой колос-

сальный объем пропагандистской и организаторской работы проделали его зачинатели. Мы видим и те огромные и непредсказуемые сложности, которые вставали на их пути, те наскоки, которые постепенно сковывали некогда свободную раскрепощенную инициативу комсомола. В современном российском обществе, когда поменялся тип общественного устройства, идеология и ценностные ориентации отдельной личности в частности, и социальных групп вообще, оказалась дискредитированной сама идея формирования и развития личности в труде и через труд на благо Отечества, а вместе с ней оказалась дискредитирована практика студенческих строительных отрядов по трудовому и патриотическому воспитанию вузовской молодежи, развитию инициативы, самостоятельности студенчества, вовлечению его в общественно-политическую работу, произошло игнорирование огромного опыта организации и деятельности массового студенческого патриотического движения. "В общественном сознании получили широкое распространение равнодушие, эгоизм, индивидуализм, цинизм, ... неуважительное отношение к государству и социальным институтам" – отмечается в Государственной программе "Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001-2005 годы". Результаты социологического исследования, проведенного автором в студенческих аудиториях, свидетельствуют о том, что ценность общественного труда вообще упала в глазах молодежи, он перестал быть для многих потребностью, приносит радость и удовлетворение, а для значительной части молодых людей исчезла и сама связь между потреблением и трудом, личным трудовым вкладом и соответствующим материальным благополучием. Поэтому в нынешнем российском обществе является важным, чтобы среди "общечеловеческих ценностей" и ставших в нашем обществе приоритетными таких понятий, как рынок, правовое государство и политический плюрализм, окончательно не затерялись такие ценности, как Отечество, патриотизм, верность трудовым традициям, самоотверженность в служении Родине. В связи с этим Государственная программа "Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001-2005 годы" в качестве одного из основных направлений системы патриотического воспитания предусматривает "... формирование и развитие социально-значимых ценностей, гражданственности и патриотизма в процессе воспитания и обучения в образовательных учреждениях всех типов и видов"[2]. Этому во многом будет способствовать критическое осмысление и творческое использование исторического опыта государственных органов, общественных организаций по патриотическому и трудовому воспитанию студенческой молодежи в составе ССО.

Все познается путем сравнения. Мы также попробуем сравнить две эпохи, когда популярность студенческого движения находилась на пике. Движение студенческих отрядов на Алтае возродилось в 1999 году. Тогда и было создано шесть студенческих отрядов с общей численностью восемнадцать человек. Сегодня Краевой студенческий отряд Алтай насчитывает свыше трех тысяч участников движения студенческих отрядов.

Приведем динамику численности Краевого ССО «Алтай» в 1965 – 1983 гг.

Таблица 1

год	Наименование показателей				
	Численность ССО "Алтай", (чел.)	Выполненный объем СМР, (млн.руб.)	Выработка одного члена отряда за весь период работы, (тыс.руб.)	Количество объектов	
				Принятых к строительству	Сданных в эксплуатацию и под монтаж оборудования
1965	760	0,40	-	-	-
1966	780	1,00	-	-	53
1967	2757	3,02	-	-	40
1968	2878	4,61	-	-	32
1969	4182	8,40	-	290	85
1970	5122	10,55	-	430	114
1971	5330	11,51	2,16	439	79
1972	6462	13,76	2,06	570	117
1973	7051	17,27	2,40	652	350
1974	7096	18,28	2,55	528	275
1975	6558	17,27	2,58	388	219
1976	6302	16,18	2,56	517	264
1977	5568	13,35	2,39	359	178
1978	5601	14,00	2,50	309	113
1979	6197	15,73	2,54	282	148
1980	5517	15,05	2,73	282	114
1981	5537	13,84	2,50	335	161
1982	5573	14,18	2,54	357	138
1983	5578	14,58	2,62	374	166

Примечания:

Пропуски в таблице означают отсутствие достоверных данных.

По 1965 году приводится объем работ, выполненных только стройотрядами Алтайского политехнического института. Сведения о производственной деятельности отрядов других вузов отсутствуют.

По 1966 году приводятся данные только по ССО Алтайского политехнического института.

Безусловно, стройотрядовское движение сегодня является самым мощным молодежным движением в нашем регионе. Тем не менее, существует и ряд вопросов, требующих своевременного решения. После возрождения студенческих отрядов в 1999 году, ежегодно возникает одна и та же проблема: желающих поехать в студенческий отряд в роли бойца достаточно. Но найти и воспитать сильный руководящий состав очень сложно. Да, в весенний подготовительный период командиры, комиссары, мастера проходят обучение. Но, как показывает практика, есть необходимость совершенствовать обучение командного состава. Делать это необходимо путем проведения тренингов и семинаров на лидерство и командообразование. Необходимо также совершенствовать подготовку руководителей отрядов в области делопроизводства и работы с финансовыми документами.

Улучшение качественного состава кадров патриотического движения включает в себя их систематическое обучение и воспитание.

Эффективность движения ССО и решения задач воспитания и подготовки будущих специалистов, всегда зависели от деятельности линейных отрядов, уровня деловых качеств руководителей. Как показывают социологические исследования в 1976-1980 гг., 86,5% бойцов трудового семестра полностью

удовлетворены их организаторскими способностями, умением создавать нормальную морально – психологическую обстановку в коллективе. Соответственно 13,5% не удовлетворены.

Проведенный опрос среди рядовых членов отряда, показал, что в 2008 году не удовлетворенными деятельностью своих руководителей остались 23%. Автором было предложено проведение тренингов и семинаров на лидерство и командообразование, организация проведения встреч командного состава студенческих отрядов с ветеранами движения ССО. В результате проведенных мероприятий, анкетирование рядовых бойцов студенческих отрядов по итогам работы в 2009 году показало, что не удовлетворенными деятельностью командного состава остались 18,5%. Изначально автором ставилась задача довести этот показатель до 13,5%. Однако опрос студентов, который был завершен в сентябре 2010 года, показал, что показатель неудовлетворенности командным составом студенческих отрядов составил 13%. Следует констатировать, что эксперимент прошел успешно.

Для достижения поставленной цели безусловно требовались и определенные финансовые затраты на проведение тренингов и семинаров. В ходе проведения эксперимента было выиграно два гранта по указанной тематике на общую сумму более ста тысяч рублей.

Bibliography

1. Lepekhin, V.A. History of MSU student construction teams: A brief sketch of a 30-year anniversary of building the student movement. - М., 1990.
2. The state program "Patriotic Education of Citizens of the Russian Federation for 2001 - 2005 years. " Approved by the Government of the Russian Federation on February 16, 2001 № 122. Laws of the Russian Federation. - М., 2001. - № 9.
3. Kuts, V.I. Normative-legal basis for the organization of student groups in modern conditions: studies. Benefit / V.I. Kutz, A. Filippov [and others]. - Barnaul: Az Buka, 2003.

Article Submitted 09.12.10

УДК 37.013.77

Б.А. Гунзунова, доц. каф. общей и социальной психологии БГУ, г. Улан-Удэ, докторант каф. общей и педагогической психологии ВСГАО, г. Иркутск, E-mail: balzhimag@mail.ru

ЛИЧНОСТНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ САМОРЕГУЛЯЦИИ СОСТОЯНИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье дан аналитический обзор основных научных подходов к исследованию саморегуляции произвольной активности субъекта деятельности. Показано развитие представлений об осознанной саморегуляции, общие закономерности регуляторных процессов, психологические механизмы организации отдельных функций саморегуляции. Утверждается значимость вопроса изучения стиля саморегуляции эмоциональных состояний в профессиональной педагогической деятельности.

Ключевые слова: субъект деятельности, произвольная активность, саморегуляция, психическая саморегуляция, стили саморегуляции, психические состояния.

В условиях динамично развивающегося российского общества, когда один из национальных государственных проектов направлен на инновационное развитие системы образования, для реализации которого требуются педагоги-профессионалы, способные к постоянному личностному и профессиональному развитию. Утвержденная национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» направлена на модернизацию и развитие системы образования. Идеология «Нашей новой школы», безусловно, прогрессивна и отвечает стратегическим направлениям развития страны. Образование в России развивается быстрыми темпами, модифицируются новые стандарты содержания образования, актуализируются вопросы доступности, качества эффективности образовательных программ, более динамичными становятся проявления нетрадиционных форм, методов и средств обучения и воспитания. В таких условиях требования к учителю резко возрастают. Внимание к проблемам профессионального развития учителя обусловлено полифункциональностью самой педагогической деятельности, противоречиями и трудностями ее реализации в современной России, социальными потребностями в развитии педагогического профессионализма и демократичностью педагогической профессии. Самая массовая профессия требует наиболее высокого уровня подготовки специалистов, особенно в наше время, когда актуализируются социальные ожидания в отношении образования, рассматриваемого в качестве одного из ведущих факторов развития общества.

Уровень профессионализма педагога зависит от его умения управлять своим состоянием в процессе освоения большого количества профессионально значимой информации, а также коммуникативных перегрузок из-за необходимости межличностного общения при большом числе конфликтных и стрессовых ситуаций. Ведущая роль в преодолении стресса и оптимизации неблагоприятных эмоциональных состояний начинает принадлежать психической саморегуляции. Поэтому психическая саморегуляция становится средством управления состояниями, а владение средствами саморегуляции определяют степень профессионализации и профпригодности субъекта.

В современной психологической науке в многочисленных исследованиях накоплен большой пласт знаний о саморегуляции человека, его организма и личности, психических явлениях разной сложности (К.А. Абульханова-Славская, О.А. Конопкин, В.И. Моросанова и др.). В широком смысле понятие «психическая саморегуляция» определяет высший уровень регуляции поведенческой активности биологических систем, отражающих качественную специфику реализующих ее психических средств отражения и моделирования действительности и самого себя, своей активности и деятельности, поступков, их оснований. В рамках субъектно-деятельностного подхода к изучению активности человека О.А. Конопкиным была предложена концепция осознанной психической саморегуля-

ции деятельности [1]. Осознанная саморегуляция представляет собой системно-организованный процесс внутренней психической активности человека по инициации, построению, поддержанию и управлению разными видами и формами произвольной активности, непосредственно реализующей достижение принимаемых человеком целей. Автор показывает, что сформированная система саморегуляции состоит в умении строить и управлять своей целенаправленной активностью и проявляется в успешном овладении новыми видами и формами деятельности, в успешном решении нестандартных задач, в продуктивной самостоятельности и настойчивости в достижении принятой цели. В данном аспекте О.А. Конопкин (1980, 1995, 2004) подчеркивает, что саморегуляция есть системно – организованный процесс, имеющий закономерную внутреннюю структуру. Наличие полноценной функциональной структуры саморегуляции и высокий уровень сформированности каждого функционального компонента определяют эффективность саморегулирование. Следует согласиться с мнением автора о том, что наиболее продуктивный путь изучения закономерностей процессов саморегуляции состоит в реализации системного подхода [2].

В рамках концепции осознанной саморегуляции деятельности В.И. Моросановой была сформулирована теория стилей произвольной саморегуляции. Под стилем саморегуляции понимается типичный способ регулирования, устойчиво проявляющийся в различных деятельностных ситуациях и видах психической активности субъекта индивидуально-типическое своеобразие саморегуляции и реализации произвольной активности человека. Регуляторно-личностные свойства могут быть как предпосылками формирования того или иного стиля регуляции в силу их системного характера, так и новообразованиями в процессе его формирования. Интегральной характеристикой саморегуляции является общий уровень или степень осознанной саморегуляции, которая отражает актуальные возможности человека осознанно и инициативно управлять произвольной активностью (Моросанова В.И., 1995, 2001, 2004) [3;4]. Более широкое выделение личностно-регуляторных характеристик в структуре саморегуляции личности была осуществлена А.К. Осницким. (1986). Им же проводится разделение собственно личностной саморегуляции и саморегуляции деятельности на основе определения личности как общественно-обусловленного качества. Личностная саморегуляция состоит в определении своего индивидуального места в культурно-исторической традиции и тех коррекциях, которые предпринимаются при определении собственных позиций (культурно-историческую традицию определяют: общественно- исторический строй; национальная принадлежность (язык); религиозная принадлежность; клановая (профессиональная) принадлежность). Именно личностное самоопределение порождает необходимость приложения специального аппарата саморегуляции применительно к предполагаемой и осуществляемой деятельности [5]. В работах Л.Г. Дикой и

А.О. Прохорова рассматриваются вопросы саморегуляции психических состояний. В системно-деятельностной концепции психической саморегуляции состояния, развиваемой Л.Г. Дикой, психическая саморегуляция рассматривается и как психическая деятельность и как психологическое состояние. На основании экспериментальных данных автором была сформулирована и разработана концепция психофизиологической саморегуляции как специфической психической деятельности, направленной на сохранение или преобразование «наличного» или текущего состояния в «потребное». Основу индивидуального стиля саморегуляции функциональных состояний составляет соотношение функциональных систем двух уровней – психофизиологического и психодинамического. психодинамическим уровнем, компенсируя или усиливая недостатки стиля [6].

А.О. Прохоровым разработана личностно-ориентированная концепция регуляции психических состояний. Основными составляющими функциональной структуры регуляции являются рефлексия переживаемого состояния и представление желаемого состояния (осознанный образ), актуализация соответствующей мотивации и личностного смысла, а также использование психорегулирующих средств. В состав функциональной структуры включаются психические процессы и психологические свойства [7].

Несмотря на актуальность проблемы, современная психология не предложила эффективной системы психической саморегуляции в педагогической деятельности. Как следствие, недостаточная разработанность научных и прикладных основ решения этой актуальной проблемы, в их профессиональной деятельности наблюдается чрезмерная психическая напряженность и малопродуктивность действий, высокий уровень заболеваемости, снижение профессионального долголетия. Значительный интерес, на наш взгляд, представляет изучение этих вопросов в контексте системного изучения личностных детерминант саморегуляции психических состояний в профессиональной педагогической деятельности. Значимость этнопсихологического фактора в регуляции эмоциональных состояний педагогических работников возрастает, поскольку число профессиональных стрессоров очень велико и по своему содержанию они специфичны. Ведущая роль в преодолении стрессовых состояний принадлежит саморегуляции, в процессе которой раскрываются внутренние психофизиологические и личностные ресурсы человека, дающие ему относительную свободу от обстоятельств, обеспечивающие даже в самых трудных условиях возможность самоактуализации. Индивидуальный стиль саморегуляции характеризуется комплексом стилевых особенностей регуляторики. К ним относят типичные для данного человека особенности регуляторных процессов, реализующие основные звенья системы саморегуляции (планирование, программирование, моделирование, оценивание результатов), а также регуляторно-личностные свойства или инструментальные свойства личности, такие как самостоятельность, надежность, гибкость и так далее.

В связи с вышеизложенным целью нашей работы являлось изучение взаимосвязи личностных характеристик, механизмов психологической защиты и психической саморегуляции в профессиональной деятельности педагогов, а также типичных способов саморегуляции состояний педагогами. В исследовании участвовало 132 педагога общеобразовательных школ г. Улан – Удэ. Сравнительный анализ особенностей саморегуляции состояний проводился у педагогических работников по этнической принадлежности: 47,7% – бурят и 52,3% – русских.

Для оценки уровня психической саморегуляции использовался опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) В.И. Моросановой (1998), нами использовалась последняя версия опросника ССПМ, которая диагностирует стилевые особенности саморегуляции, устойчиво проявляющиеся в различных жизненных ситуациях. Диагностируемые профили

являются предпосылкой и основой формирования индивидуальных стилей в профессиональной деятельности. Для изучения личностных особенностей испытуемых педагогов применялся Фрайбургский личностный опросник (FPI), для изучения механизмов психологической защиты педагогов применялся опросник «Индекс жизненного стиля» (LSI) Г. Келлермана и Р. Плутчика. Для статистической обработки данных были использованы *t*-критерий Стьюдента и коэффициент корреляции Пирсона.

Согласно полученным данным, высокий уровень общей психической саморегуляции имеют 48,6% испытуемых, 41,6% – средний, 9,8% – низкий. Это дает возможность прийти к выводу о том, что педагогические работники, независимо от каких-либо факторов, преимущественно характеризуются достаточно хорошо развитой саморегуляцией в профессиональной деятельности. Объяснение такого результата, на наш взгляд, следует искать в специфике самой педагогической деятельности, которая по своей сущности изначально предъявляет высокие требования к уровню психического самоконтроля. Педагогические работники способны противостоять трудностям, и данная способность у них сформирована в процессе жизнедеятельности, обогащения своего жизненного опыта, связана с отражением собственных способностей педагога, с опытом разрешения стрессовых и конфликтных ситуаций, с выбором способа преодоления препятствий в сложных ситуациях. Выбор способа преодоления трудностей во многом определяет поведение человека, от которого, в свою очередь зависит не только результат труда педагога, успешность его профессиональной деятельности, но и его психоэмоциональное благополучие. А выбор этого способа определяется индивидуальным стилем саморегуляции состояний, который у большинства педагогов высокий, следовательно, педагоги способны самостоятельно, без посторонней помощи справляться с большей частью возникающих проблем. Таким образом, у педагогов достаточно хорошо развиты стилевые особенности саморегуляции, устойчиво проявляющиеся в различных жизненных ситуациях, которые, в свою очередь, являются предпосылкой и основой формирования индивидуальных стилей в профессиональной деятельности. Выявление межнациональных различий в стилях саморегуляции педагогов представляет особый интерес. Сравнительный анализ результатов показал наличие кросс-культуральных различий в психической саморегуляции состояний педагогов. Сопоставление данных по стилям саморегуляции в двух категориях «русские» и «буряты» показал наибольшие расхождения в среднegrupповых показателях по ряду стилевых особенностей саморегуляции: шкала «планирование» между категориями «русские» и «буряты» (7,4 и 3,7), шкала «моделирование» (2,7 – группа педагогов-бурят, 7,2 – русских), шкала «программирование» – 7,3 – педагоги-буряты, 3,5 – педагоги-русские.

Таким образом, средние значения выраженности стилевой саморегуляции различаются в зависимости от этнического фактора ($T_{\text{эмп}}=4,323$; $T_{\text{крит}}=3,366$ для $p \geq 0,001$). Группе педагогов-бурят свойственны такие стили саморегуляции как «планирование», что указывает на сформированность потребности в осознанном планировании деятельности, планы в этом случае реалистичны, детализированы и устойчивы, цели деятельности выдвигаются самостоятельно, что положительно сказывается на результатах деятельности педагога. Шкала «программирование» также выражена в данной группе и свидетельствует о том, что педагоги продумывают способы своих действий и поведения для достижения намеченных целей, при возникновении непредвиденных обстоятельств легко перестраивают планы и программы действий, самостоятельно и вовремя вносят необходимую коррекцию в поведение и общий уровень саморегуляции. В группе педагогов-русских выявлено «моделирование», которое позволяет диагностировать индивидуальную развитость представлений о внешних и внутренних значимых условиях, степень их осознанности и

адекватности. Данные педагоги способны выделять значимые условия достижения целей, как в текущей ситуации, так и в перспективном будущем, что проявляется в соответствии программ действий планам деятельности, соответствии получаемых результатов принятым целям. У них не возникает трудностей в определении цели и программы действий, адекватных текущей ситуации, они всегда замечают изменение обстоятельств и быстро перестраивают свое поведение в соответствии с новыми условиями деятельности. Таким образом, у педагогов достаточно хорошо развиты стилевые особенности саморегуляции, устойчиво проявляющиеся в различных жизненных ситуациях, которые, в свою очередь, являются предпосылкой и основой формирования индивидуальных стилей в профессиональной деятельности. В связи с этим возникает заинтересованность в анализе структуры взаимосвязи стилей саморегуляции и личностных особенностей педагогов.

При анализе данных соотношений выявлено, что для педагогов с высоким уровнем саморегуляции характерны высокие показатели по таким шкалам как общительность (79%), уравновешенность (82%). Это указывает на то, что педагогам с высоким уровнем саморегуляции характерны свобода от конфликтов, удовлетворенность собой и своими успехами, готовность следовать нормам и требованиям, отсутствие внутренней напряженности. Такие педагоги общительные, открытые, что говорит о наличии у них выраженной потребности в общении и постоянной готовности к удовлетворению данной потребности. Низкие показатели выявлены по шкалам невротичности (26%), раздражительности (23%), застенчивости (20%), спонтанной агрессивности (27%). Для данной группы педагогов характерны объективность в оценке себя и других, постоянство в планах и привязанностях. Высокая добросовестность сочетается с высоким контролем и стремлением выполнять социальные требования. У педагогов с низким уровнем саморегуляции наиболее выражены показатели по шкалам невротичности (70%), раздражительности (53%). То есть наиболее общими особенностями у данной группы педагогов являются высокая тревожность, возбудимость в сочетании с быстрой истощаемостью, склонность к непостоянству. Низкие показатели по шкалам общительности (32%) и уравновешенности (27%), выявленные у педагогов с низким уровнем саморегуляции характеризуются тревожностью, низкой устойчивостью к стрессу, также они указывают на отсутствие выраженной потребности в общении.

Особый интерес вызывает рассмотрение этнического аспекта проявления личностных свойств у педагогов. У педагогов бурятского этноса ярко выражена застенчивость ($t_{\text{эмп}} = -3,05$; $p \leq 0,01$). При необходимости принять решение большинство педагогов бурятского этноса либо чрезмерно колеблются, либо подолгу оттягивают и не приступают к его выполнению. Фаза борьбы мотивов и колебаний затянута до невозможности перейти к решению. Больших компаний избегают, широкому общению предпочитают узкий круг старых, проверенных друзей. Выраженность показателей по фактору «уравновешенность» ($t_{\text{эмп}} = -2,73$; $p \leq 0,01$) у педагогов бурятского этноса, по сравнению с показателями педагогов русского этноса, свидетельствуют о том, что для большинства педагогов-бурят характерна свобода от конфликтов, удовлетворенность собой и своими успехами, готовность следовать нормам и требованиям, отсутствие внутренней напряженности.

Педагоги русского этноса, имеющие низкие показатели по данным шкалам характеризуются как решительные, склонные к риску. Решения принимают быстро и незамедлительно приступают к их осуществлению, в коллективе держатся свободно, независимо. Недостаток конформности и дисциплины является наиболее частой внешней характеристики их поведения. У педагогов русского этноса преобладают данные по шкалам общительности ($t_{\text{эмп}} = 3,22$; $p \leq 0,01$), раздражительности ($t_{\text{эмп}} = 2,67$; $p \leq 0,01$). Это свидетельствует о том, что педагоги русского этноса более импульсивные, у них неустойчивое

эмоциональное состояние. Но при этом, они общительные, открытые, что говорит о наличии у них выраженной потребности в общении и постоянной готовности к удовлетворению данной потребности. Сами они лучше себя чувствуют на людях, в одиночестве скучают, ищут общества, охотно принимают участие во всех групповых мероприятиях, любят работать и отдыхать в коллективе. Низкие показатели у педагогов-бурят по данным шкалам указывают на низкую выраженность эмоций, сдержанность, в своем поведении они руководствуются чувством долга, строго соблюдают этические стандарты, всегда стремятся к выполнению социальных требований.

Корреляционный анализ позволил выявить взаимосвязь саморегуляции эмоциональных состояний педагогов с их личностными особенностями. У педагогов-бурят отмечается обратная корреляционная зависимость между моделированием и застенчивостью, невротичностью ($r = -0,53$; $p \leq 0,05$; $r = -0,41$; $p \leq 0,05$), гибкостью и невротичностью, застенчивостью ($r = -0,47$; $p \leq 0,05$; $r = -0,43$; $p \leq 0,05$). Это означает что, чем меньше выражены у педагогов такие личностные свойства как застенчивость и невротичность, тем выше способность выделять значимые условия достижения целей как в текущей ситуации, так и в перспективном будущем и гибкость в процессе достижения цели. Шкала общительности имеет положительную зависимость с такими процессами саморегуляции как программирование ($r = 0,04$; $p \leq 0,05$) и гибкость ($r = 0,12$; $p \leq 0,05$). Из этого следует, чем выше уровень социальной активности педагогов бурятского этноса, тем больше выражена индивидуальная развитость осознанного программирования человеком своих действий и пластичность всех регуляторных процессов. Для педагогов русского этноса характерна следующая достоверная корреляционная зависимость: шкала гибкости соотносится со шкалой общительности ($r = 0,43$; $p \leq 0,05$), т.е. чем выше пластичность всех регуляторных процессов у педагога, тем естественнее и непринужденнее его поведение, готовность к сотрудничеству, чуткое, внимательное отношение к людям, доброта и мягкосердечие. Регуляторный процесс программирования имеет положительную корреляционную зависимость со шкалой уравновешенности ($r = 0,42$; $p \leq 0,05$). Это указывает на то, что с увеличением устойчивости к воздействию стресс-факторов обычных жизненных ситуаций, которая базируется на уверенности в себе, оптимистичности и активности, повышается развитость осознанного программирования человеком своих действий. Приведенные выше данные свидетельствуют о том, что особенности стиля саморегуляции состояний детерминируются личностными особенностями педагогов.

Хроническая эмоциональная насыщенность профессиональной деятельности требует от педагога наличия больших резервов саморегуляции и оказывает повышенные нагрузки на защитно-совладающее поведение. В этой связи нас интересовал вопрос о соотношении стилевых особенностей саморегуляции и базисных защитных механизмов. Нами установлены достоверно значимые различия между показателями механизмов психологической защиты, применяемых на практике педагогами в зависимости от их национальной принадлежности (Т крит = 3,366 для $p \geq 0,001$). На значимых позициях у педагогов-бурят располагаются следующие механизмы психологической защиты: «проекция» (11,06), «регрессия» (7,2), «вытеснение» (6,3), «компенсация» (5,8). Педагогам-русским свойственны защитные механизмы «интеллектуализация» (9,3), «отрицание» (8,8), «замещение» (6,5) и «реактивные образования» (6).

Мы полагаем, что доминирование защитного механизма по проективному типу в группе педагогов-бурят показывает, что социально неодобряемые проявления, негативные импульсы, такие как, например, непрофессионализм, раздражительность, тревожность и агрессивность в отношениях с коллегами, учащимися и т.п., реально признаются только за окружающими, чтобы оправдать собственные, которые прояв-

ляются как бы в защитных целях. Использование проекции как механизма психологической защиты препятствует процессу профессионального и личностного роста. Профессионалы с высоким уровнем защитного проецирующего поведения – люди со слабым «Я», как их называет В.А. Усталов (2001), находятся в ситуации профессионального кризиса [8].

Полученные в нашем исследовании данные о защитном механизме «регрессия» свидетельствуют о том, что педагоги-буряты стремятся избежать тревоги путем перехода на более ранние стадии развития. Специфика профессиональной педагогической деятельности, ориентированной на ребенка, учащегося, в большинстве случаев приводит к редукции защитного механизма «регрессия». Использование «регрессии» может свидетельствовать о том, что профессиональная деятельность педагогов в силу своей выраженной стрессогенности и эмоциональной перенасыщенности может сопровождаться автоматической регрессией психики на более ранние уровни онтогенетического развития.

Основу защитного механизма «рационализация» («интеллектуализация») у педагогов-русских составляет процесс, посредством которого личность уходит от проблем, пресекает переживания при помощи логических установок, рассуждений, построения гипотез и теорий. Иными словами, применительно к педагогической деятельности можно утверждать, что педагог при помощи различных рассуждений оправдывает свой неуспех, неудачи в профессиональной деятельности сложившимися обстоятельствами, а не личной и профессиональной состоятельностью. Механизм «рационализации» является одним из наиболее зрелых, нейтрализующих тревогу и эмоциональное напряжение. Также наиболее предпочитаемым защитным механизмом в данной группе является «отрицание», посредством которого личность игнорирует информацию и связанные с ней мысли и чувства, вызывающие тревогу и напряжение. Вслед за многими авторами, мы полагаем, что механизм «отрицание» является ведущим в профессиональной деятельности педагогов, проявляется отрицанием наличия проблем на работе, фрустрирующей реальности (повышенной загруженности, неадекватной социальной и материальной оценке труда и т.п.).

Корреляционный анализ полученных данных позволяет прийти к выводу о том, что существует достоверная корреляционная связь между стилевыми особенностями саморегуляции и механизмами психологической защиты. В группе педагогов-бурят установлена корреляционная связь между шкалами программирования и компенсации ($r=0,27$, $p \geq 0,01$), самостоятельности и компенсации ($r=0,46$, $p \geq 0,01$), которая показывает, что в структуре личности педагогических работников преобладает потребность продумывать способы своих действий и поведения для достижения намеченных целей. Такие программы разрабатываются самостоятельно, гибко, изменяются в новых обстоятельствах и устойчивы в ситуации помех, что способствует снижению импульсивного поведения, эмоциональной напряженности педагогов и определяют защитное

реагирование по типу «компенсация». Механизм «проекция» статистически значимо коррелирует с показателями шкалы «гибкости» ($r=0,22$, $p \geq 0,01$). Педагоги с высоким уровнем защитного проецирования способны перестраивать, вносить коррекцию в систему саморегуляции при изменении внешних и внутренних условий, в случаях возникновения острого состояния напряжения, беспокойства, нервозности.

В группе педагогов-русских обнаружена корреляционная связь между шкалами «гибкости» в системе саморегуляции и защитным поведением по типу «замещение» ($r=0,43$, $p \geq 0,01$), проявляемое смещением неприемлемых эмоций, например, гнева, раздражительности на микросоциальное окружение, гибкость регуляторыки позволяет адекватно реагировать на быстрое изменение событий и успешно решать поставленную задачу в ситуации риска. Кроме того, выявлены достоверные корреляционные связи шкалы «моделирование» в системе саморегуляции педагогов, позволяющей диагностировать индивидуальную развитость представлений о внешних и внутренних значимых условиях, степень их осознанности, детализированности и адекватности с механизмами психологической защиты: «замещение», «интеллектуализация» и «реактивные образования» ($r=0,43$, $p \geq 0,01$), ($r=0,23$, $p \geq 0,05$), ($r=0,33$, $p \geq 0,01$) соответственно.

Обобщив данные можно сделать вывод о том, что психическая саморегуляция в педагогической деятельности обусловлена психозащитным поведением и отражает довольно высокую степень влияния фактора этнической принадлежности. Получены результаты, позволяющие предполагать, что существует специфика в использовании (выраженности того или иного вида) внутриличностных защит в зависимости как от степени осознанной саморегуляции, так и от индивидуальной структуры регуляторного профиля. В целом, можно сделать вывод о том, что, чем выше сформированность регуляторных функций и гармоничней целостный процесс саморегулирования деятельности и поведения, тем шире выбор профессиональной деятельности, адаптация к которой будет происходить без особых сложностей. При наличии отчетливых специфических особенностей регуляторыки возрастает роль помощи в вопросах профессионального самоопределения, в активизации поиска такой профессиональной деятельности, которая соответствует не только интересам и склонностям, но сложившимся стилевым особенностям саморегулирования. Учет этнопсихологических особенностей саморегуляции психических состояний может способствовать большему взаимопониманию и толерантности представителей русского и бурятского этносов, уменьшить вероятность возникновения конфликтов на этнической почве. В данных условиях наше исследование, направленное на изучение проблемы этнических особенностей саморегуляции эмоциональных состояний педагогов может стать полезным инструментом в мониторинге и анализе различных вопросов профессиональной деятельности педагогов, нахождении проблемных зон, требующей соответствующей коррекции.

Bibliography

1. Konopkin, O.A. Psychological mechanisms of regulation of activity. - M., 1980.
2. Konopkin, O.A. The overall capacity for self-regulation as a factor in the development of the subjective // Questions of psychology. - 2004. - № 2.
3. Morosanov, V.I. Individual style of self-regulation. - M., 2001.
4. Morosanov, V.I. Stylistic features of self-identity: Problems of Psychology. - 2004. - № 1.
5. Osnitsky, A.K. Problems of research subject activity // Questions of psychology. - 1996. - № 1.
6. Dikaya, L.G. Psychology of self-regulation of the functional condition of the subject in extreme conditions: Author. Dis. ... Dr. Sci. Science. - M., 2002.
7. Prokhorov, A.O. Self-regulation of mental states: phenomenology, mechanisms, regularities. - M., 2005.
8. Korytova, G.S. Coping with psychological stress in a professional educational activity. - Irkutsk, 2009.

Article Submitted 11.11.10

УДК 371.1

З.А. Аксютин, канд. пед. наук, доц. каф. социальной педагогики ГОУ ВПО Омского государственного педагогического университета; г. Омск, E-mail: aksutina_zulfia@mail.ru

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ЦЕЛЬ И РЕЗУЛЬТАТ УГЛУБЛЕННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ

В статье проводится теоретико-практический анализ социально-педагогической компетентности. Дается ее сущностная характеристика. Определяется актуальность формирования социально-педагогической компетентности у специалистов социальной сферы в ходе углубленной профессиональной подготовки.

Ключевые слова: компетентность, профессиональная компетентность, социально-педагогическая компетентность, углубленная профессиональная подготовка, социальная сфера.

В материалах модернизации образования провозглашается компетентностный подход как одно из важных концептуальных положений обновления содержания образования. Ссылаясь на мировую образовательную практику, авторы стратегии модернизации утверждают, что понятие «ключевые компетентности» выступает в качестве центрального, своего рода «узлового» понятия, которое обладает интегративной природой, объединяет знание, навыковую и интеллектуальную составляющие образования. При этом подчеркивается, что в понятии компетентностного подхода заложена идеология интерпретации содержания образования, формируемого «от результата» («стандарт на выходе»). Цель компетентностного подхода — *обеспечение качества образования*. Анализ опубликованных материалов по проблеме модернизации показывает, что в качестве основных единиц обновления содержания образования рассматриваются компетентности и компетенции [1, с. 345].

Компетентностный подход позволяет соединить цели образования и профессиональную деятельность; перейти от воспроизведения знания к его применению и организации профессиональной деятельности; ориентировать студента на бесконечное разнообразие профессиональных и жизненных ситуаций; расширить границы трудоустройства через развитие компетентности и повышение мобильности студентов.

Под компетентностным подходом будем понимать приоритетную ориентацию на цели — векторы образования: обучаемость, самоопределение (самодетерминация), самоактуализация, социализация и развитие индивидуальности. В качестве инструментальных средств достижения этих целей выступают принципиально новые метаобразовательные конструкции: компетентности, компетенции, метакачества [2, с. 3].

Процесс обучения, построенный на основе компетентностного подхода, нацелен на формирование различных компетентностей или компетенций. В ходе анализа литературы (В.И. Байденко, Н.В. Баграмова, В.А. Болотов, И.А. Зимняя, Д.А. Иванов, В.А. Кальней, К.Г. Митрофанов, В.В. Сериков, Г.С. Селевко, О.В. Соколова, Ю.Г. Татур, А.В. Хуторской и др.) установлено, различие в понимании компетентностей и компетенций. Профессиональная компетентность является результатом, как процесса развития, так и формирования ключевых компетенций.

Полагая, что профессиональная компетентность является качеством, формирующимся в образовательном процессе, целесообразно рассматривать профессиональную компетентность как субъективное качество, проявляющееся в проектировании и реализации деятельности с учетом квалификационных требований, формирующимся на основе содержательных обобщений теоретических и эмпирических знаний, представленных в форме понятий, принципов, смыслообразующих положений, в контексте профессиональной подготовки специалистов социальной сферы.

Современное социально-педагогическое образование находится в состоянии становления и в полной мере пока не отвечает задачам социальной и образовательной политики.

Слабая разработанность научных основ социально-педагогического образования к тому же сопровождается размытостью и нечеткостью позиций в важнейших документах, на основе которых оно осуществляется (Закон Российской Федерации «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», Государственные образовательные стандарты, квалификационные характеристики, профессиограммы различных категорий специалистов), а также в существующих подходах к профессиональной подготовке.

В результате радикальных изменений государственной политики значительная часть моделей профессиональной подготовки специалистов социальной сферы в определенной степени стала неадекватной условиям быстро меняющихся жизненных и профессиональных обстоятельств, потребностям рынка, а также повышенному вниманию к развитию личностных возможностей человека (человеческого ресурса в целом) в его профессиональной деятельности.

Анализ исследований и образовательной практике последнего десятилетия позволяет выделить две стороны в определении профессионального развития специалиста: одна связана с саморазвитием личности, другая — с овладением индивидом конкретной системой социальной практики. При этом фундаментом становления и развития будущего специалиста выступает механизм его адаптации к постоянно меняющимся социально-экономическим условиям, особенностям профессиональной среды, а также его социально-педагогическая компетентность, позволяющая эффективно функционировать в профессиональном социуме.

По утверждению В.А. Никитина: «Не может быть творческим работником специалист, если он не владеет социально-педагогическими знаниями, умениями и навыками. Вместе с другими видами социально-гуманитарного знания и деятельности они определяют в значительной степени, станет или не станет тот или иной специалист бездушным исполнителем, формалистом, бюрократом» [3, с. 35]. Нравственно-личностные и собственно профессиональные характеристики специалиста рассматриваются в динамике как компоненты, дополняющие друг друга в процессе профессионального становления специалиста и его дальнейшего развития. Система качеств личности предусматривает реализацию специалистом разных социальных ролей в профессиональной деятельности, а также высокий уровень социально-педагогической компетентности профессиональной культуры личности.

Это позволяет выделить проблему формирования социально-педагогической компетентности как одну из важнейших задач современной высшей отечественной школы: в системе подготовки студента к профессиональной деятельности социально-педагогические знания являются значимой и целостной подсистемой, что обусловлено необходимостью овладения им широким комплексом умений, необходимых на всех этапах профессиональной деятельности [4].

Методологический анализ показал, что при обсуждении понятия компетентности выявляются разнообразные подходы: адаптационный, деятельностный, знаниевый, интегративный,

самоорганизационный и социокультурный. Анализ указанных подходов к трактовке понятия компетентность позволяет утверждать, что, несмотря на их многообразие в них фиксируются «личностная» и «деятельностная» составляющие, базирующиеся на достижениях предшествующих этапов развития личности и её характерных особенностях, взаимосвязанных с социокультурным развитием общества и индивидуума.

Таким образом, компетентность есть

- личностное, целостное, интегративное, формируемое качество, основанное на определенном уровне его развития;
- качество проявляется в готовности к успешной (продуктивной, эффективной) педагогической деятельности с учетом ее значимости для личности.

Основой компетентности являются:

- система универсальных знаний, способствующая личностной самореализации (когнитивный компонент);
- интеллектуально и личностно обусловленный опыт деятельности (операционно-деятельностный компонент);
- эффективное внешнее и внутреннее взаимодействие (социально-поведенческий компонент);
- ценности и смыслы, личностные свойства (мотивационно-ценностный компонент).

Проблема профессиональной подготовки достаточно широко представлена в работах отечественных исследователей Е.В. Бондаревской, В.Н. Введенского, И.А. Зимней, И.Ф. Исаева, Н.В. Кузьминой, В.А. Сластенина, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, А.П. Тряпицыной и др. Наибольший интерес с точки зрения проблематики нашего исследования в области компетентного подхода представляют работы В.И. Байденко, В.А. Болотова, А.А. Вербицкого, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимней, В.С. Леднева, Н.Д. Никандрова, М.В. Рыжакова, Ю.Г. Татур, В.Д. Шадрикова, А.В. Хуторского и др.

Проблемы профессиональной подготовки социальных педагогов, рассматриваемые нами как основные при подготовке специалистов социальной сферы, были рассмотрены в работах В.А. Сластенина (готовность к социально-педагогической деятельности), В.Г. Бочаровой (профессиональная подготовка социального педагога), М.И. Лукьяновой (психолого-педагогическая компетентность социального педагога), М.А. Галагузовой (научно-методическое обеспечение профессиональной подготовки социальных педагогов), Г.В. Мухаметзяновой (принципы профессиональной подготовки), Г.А. Ворониной, Б.З. Вульфова, Л.С. Нагавкиной, П.А. Шептенко (требования к методической и технологической подготовке социального педагога), Л.В. Мардахаева (личностные качества социального педагога), В. Торехтия (профессионализм социального педагога) и др.

В работах В.Г. Бочаровой, М.П. Гурьяновой, Р.В. Овчаровой представлены общие определения понятия «компетентность социального педагога», но не определены его сущностные и структурные характеристики. Проведенный анализ научных источников показал, что уровень изученности данной проблемы не высок: недостаточно разработана проблема формирования профессиональной компетентности социального педагога; отсутствует четкое определение данного феномена; неоднозначно рассматривается его структура; не разработаны критерии оценки компетентности выпускников. Это затрудняет создание системы оптимальных способов формирования социально-педагогической компетентности студента будущего специалиста социальной сферы в вузе.

Компетентность понимается как сочетание психических качеств, как психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно, как обладание человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции [5, с. 31]. А.К. Маркова выделяет разные виды компетентности:

- 1) 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;

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 не напряженно, без усталости и даже с освежающим эффектом [5, с. 34 – 35].

Основным механизмом развития компетентности является социализация. Компетентность в профессиях социальной сферы (а их 55% от общего числа профессий) предполагает не только полноту суждений по разным аспектам соответствующей предметной области и высокую успешность в решении возникающих при этом проблем [6], но и полную осведомленность о человеке, как субъекте взаимодействия. По мнению М.А. Холодной, компетентность характеризует доминирующую форму активности человека. Она является «следствием особого типа организации предметно-специфических знаний» и результатом «интенсивной практики и обучения в соответствующей предметной специализации». Поэтому углубленная подготовка приобретает особое значение в профессиональной подготовке специалистов социальной сферы.

Таким образом, компетентные специалисты опираются на обобщенные категориальные знания, используют собственные знания, а все их наличные знания связаны системой взаимных влияний. Они хорошо знают, как работает их собственный интеллект, могут отслеживать процесс саморегуляции собственной интеллектуальной деятельности и быстро выделять релевантную информацию среди нерелевантной.

Пока термин «компетентность» в отечественной профессиональной педагогике окончательно не устоялся и в большинстве случаев употребляется интуитивно для выражения достаточного уровня квалификации и профессионализма специалиста [7].

Такая ситуация связана, во-первых, с тем, что компетентность одним словом выражает значение традиционной триады «знания, умения, навыки» и служит связующим звеном между ее компонентами. Компетентность в широком смысле может быть определена как *углубленное знание* предмета или освоенное умение.

Во-вторых, и это главное, она наиболее целесообразна для описания реального уровня подготовки специалиста – выпускника профессиональной школы. Целевая установка на подготовку высококвалифицированных специалистов, в совершенстве владеющих избранной профессией, в реальных условиях является ничем иным, как благим пожеланием. В этом смысле компетентность – более приземленная и реальная цель, так как имеется определенная разница между компетентностью и совершенством. Компетентность отличается от совершенства по своему характеру и уровню. Компетентность – это состояние адекватного выполнения задачи. Она обычно не поддается сравнению. Человек либо компетентен, либо не компетентен по отношению к требуемому уровню исполнения, а не по отношению к достижениям других. Совершенство – это одновременно и абсолютное состояние достижения, и высший уровень функционирования, достигаемый педагогами по отношению к большинству.

В-третьих, компетентного специалиста отличает способность среди множества решений выбирать наиболее оптимальное, аргументировано опровергать ложные решения, подвергать сомнению эффективные и неэффективные решения – словом, обладать критическим мышлением.

В-четвертых, компетентность предполагает постоянное обновление знания, владение новой информацией для успешного решения профессиональных задач в данное время и в данных условиях. Иными словами, компетентность – это способность к актуальному выполнению деятельности.

В-пятых, и это вытекает из предыдущих пунктов – компетентность включает в себя как содержательный (знание), так и процессуальный (умение) компоненты. Иными словами, компетентный человек должен не только понимать существо проблемы, но и уметь решать ее практически, т.е. обладать методом («знание плюс умение») решения.

Причем, в зависимости от конкретных условий решения проблемы, компетентный специалист может применить тот или иной метод, наиболее подходящий к данным условиям. Вариативность метода – это третье важное качество компетентности, наряду с мобильностью знаний и критичностью мышления. Ученый определяет три уровня компетентности – минимальный, медиальный, полный и выводит «Формулу компетентности», включающую сумму следующих компонентов, которые соответствуют каждому уровню: мобильность знания и гибкость метода, критичность мышления [7, с. 10].

Мы разделяем точку зрения М.А. Чошанова в том, что компетентного специалиста отличает способность среди множества решений выбирать наиболее оптимальное, обладать критическим мышлением и способностью к актуальному выполнению деятельности [7].

Сегодня социальная ситуация становится иной: меняются технологии, социум становится гибким и требует другого специалиста, способного проявлять активность в меняющихся условиях. Именно поэтому мы обращаемся к компетентностному подходу, охватывающему наряду с конкретными знаниями и навыками такие категории, как способности, готовность к познанию, социальные навыки и др. В настоящее время, когда уже не применяется уравнение «степень – работа», от системы высшего образования ожидается подготовка выпускников, которые могут не только заниматься поисками работы, но и успешно выступать в роли предпринимателя и создателя рабочих мест [8].

Учитывая быстрые изменения, связанные с научным прогрессом и новыми формами экономической и социальной деятельности, необходимо сочетать достаточно широкие общекультурные знания с возможностью глубокого постижения ограниченного числа дисциплин. Общекультурный уровень является в некотором роде пропуском к непрерывному образованию, поскольку он прививает вкус к образованию, а также является его основой, необходимой для того, чтобы учиться на протяжении всей жизни.

Необходимо совершенствование в своей профессии, а в более широком смысле – приобретение компетентности, дающей возможность справляться с различными ситуациями, многие из которых невозможно предвидеть, что облегчает работу в группе, которая в настоящее время слишком часто игнорируется в педагогике. Компетентность и квалификация во многих случаях станут более доступными в случае, если студенты будут иметь возможность проверить свои способности и приобрести опыт, принимая участие, параллельно учебе, в различных видах профессиональной и социальной деятельности. Для этого необходимо уделять больше внимания различным возможным формам чередования учебной деятельности и самостоятельной работы.

В отечественной науке поиски в рамках компетентностного подхода направлены главным образом на компетентности и содержание образования. По мнению отечественных ученых (Д.А. Иванов, В.К. Загвоздкин, И.А. Зимняя, А.Г. Каспржак и др.), компетентностный подход является способом достижения *нового качества образования*. Он определяет направление изменения образовательного процесса, приоритеты, это содержательный ресурс развития [9; 10].

Обратимся непосредственно к социально-педагогической компетентности. Рассматривая социально-педагогическую компетентность исследователи выделяют разные аспекты.

Н.Ю. Клименко выявила, что социально-педагогическая компетентность это необходимая характеристика профессиональной деятельности специалиста любой *сферы социальной практики*, отражающая качество его профессиональной компетентности и уровень профессионального роста [11, с. 22]. Данную компетентность автор относит ко всем специалистам социальной сферы.

Выявление сущности понятия социально-педагогической компетентности позволяет сформулировать критерии оценки профессиональной компетенции позволяют выделить качества, которые наиболее адекватно отражают аспекты деятельности социального педагога в условиях социально-экономической мобильности, расширения межкультурных контактов в профессиональной сфере, интеграции образовательного пространства. Ими являются:

- наличие комплекса теоретических знаний профессиональной социально-педагогической деятельности;
- практическое владение средствами профессионального социально-педагогического общения;
- способность к адаптации в новых социально-экономических условиях, к толерантности;
- умение разрабатывать стратегию коммуникативного поведения, влияющую на принятие социально-педагогического решения;
- наличие современных педагогических навыков, знание психолого-педагогических основ социального воспитания.

Профессиональные компетенции направлены на повышение качества подготовки специалиста. Основой ее формирования является социально-педагогическая компетенция, целостно понимаемая как совокупная интегральная личностная характеристика человека, получившего педагогическую квалификацию и характеризующегося профессионализмом, как личностное качество, формируемое на базе интеллектуальных способностей и личностных свойств, позволяющее определить социального педагога как компетентного в своей области.

Профессиональная социально-педагогическая компетентность как системная характеристика личности и деятельности включает в себя совокупность компетентностей и реализуется на практике через систему профессиональных компетенций, которые представляют собой комплекс приемов и действий (умений), направленных на выполнение профессиональных функций. К профессиональным социально-педагогическим компетенциям О.В. Баркунова [12] относит следующие:

- *ценностно-мотивационная компетенция* – компетенция в сфере мировоззрения, связанная с ценностными представлениями о роли профессии, важности результатов деятельности, профессиональной направленностью, рефлексивные умения;
- *когнитивная компетенция* проявляется в умениях систематически пополнять свои знания путем самообразования, анализировать ситуации социального взаимодействия, формулировать социально-педагогические задачи и определять способы их оптимального решения;
- *социально-психологическая компетенция* включает: рефлексивные умения, умения устанавливать педагогически целесообразные отношения, быстро принимать решение и находить наиболее эффективные средства педагогического воздействия;
- *деятельностная компетенция* проявляется в умении выбирать наиболее рациональные формы социально-педагогической работы с разными категориями населения, умении прогнозировать конечный результат своей деятельности, умении организовать ситуации социального взаимодействия. Выделение этих видов компетенций обусловлено особенностями профессиональной деятельности социального педагога: гуманистическим характером профессии, уникальностью объекта деятельности (например, дети «группы риска», дети с

ЗПР, трудновоспитуемые и многие другие), его многофункциональностью и высокой социальной ответственностью.

Деятельность — основа социально-педагогической профессии. В основе деятельности социального педагога лежат сложные комплексные умения, которые необходимо сформировать в процессе подготовки будущего специалиста с учетом специфической индивидуальности каждого студента. Социально-педагогическая деятельность очень многообразна по формам и содержанию, она требует глубоких теоретико-методологических знаний и сложных комплексных умений применять их на практике [12].

Наиболее важной компонентой формирования социально-педагогической компетентности на этапе вузовской подготовки является овладение специалистом профессионально-этической культурой, включающей в себя единство нравственно-этической сущности и внешней поведенческой выразительности, восприятие многообразия человеческих отношений, способность к компромиссу, состраданию, активному социальному взаимодействию и т. п.

Профессиональная культура любого специалиста выражается в деятельности и общении. Общение оказывает воспитательное и обучающее влияние на формирующуюся личность специалиста в зависимости от сформированности у него как субъекта общения основных элементов профессиональной культуры. Наиболее сложной стороной в процессе гуманизации отношений является организация деятельности через доверительные отношения. При таком взаимодействии воспитанники пользуются правом: свободно высказывать свое мнение, суждения по обсуждаемому вопросу; выражать несогласие, возражать собеседнику, если его мнение представляется неверным; аргументировать, доказывать, убеждать другого в истинности своих взглядов; не требовать беспрекословного подчинения, бездумного принятия решения другого человека; стимулировать самостоятельный поиск правильных решений, выбора истинных, достойных человека ценностей, нравственных ориентиров [13, с. 36–37].

А.К. Маркова определяет профессионала, как человека, «который овладел нормами профессиональной деятельности, профессионального общения и осуществляет их на высоком уровне, добиваясь профессионального мастерства, соблюдая профессиональную этику, следуя профессиональным ценностным ориентациям; который изменяет и развивает свою личность и индивидуальность средствами своей профессии; который стремится внести творческий вклад в профессию, обогащая опыт профессии; который стремится и умеет вызвать интерес общества к результатам своей профессиональной деятельности, способствует повышению веса и престижа своей профессии в обществе, гибко учитывает новые запросы общества к профессии» [5, с. 64].

Несколько другой подход мы находим в работах Т.Ф. Яржиной, где автор рассматривает профессиональную компетентность на трёх уровнях — научно-методическом, профессионально-практическом и личностном [14, с. 79].

Ряд исследователей компетентность специалиста видят в единстве его теоретической и практической готовности к осуществлению соответствующей деятельности, характеризующей его профессионализм.

Наиболее важными компонентами профессиональной компетентности современного специалиста любой профессиональной отрасли становятся: мировоззрение и мышление личности; профессиональное творчество; праксеологическая, рефлексорная и информационная вооружённость; компетентность деятельности, общения и саморазвития; конкретно-предметные знания. Особое место уделяется развитию и реализации творческого потенциала личности специалиста. В связи с этим можно выделить условия, способствующие его раскрытию и развитию: 1) способность специалиста к продуктивному профессиональному росту там, где ему предоставляется возможность для стимулирования творческого развития (это ведёт к выбору новых профессиональных целей и задач);

2) развитие творческого потенциала может быть продуктивным только при наличии взаимосвязи между её содержанием и способами, с одной стороны, и смыслами и целями человека — с другой.

Профессиональная компетентность является сложным интегрированным понятием, в котором отражены конкретные знания, умения и качества личности, формирующиеся в процессе обучения будущего специалиста с опорой на его субъективный опыт и нравственно-этические потенциалы личности.

Н.В. Кузьмина рассматривает компетентность как сложное психологическое образование и выделяет следующие основные её элементы: компетентность специальная, педагогическая, социально-психологическая, правовая и т. д. В общем виде компетентность определяется ею как необходимый комплекс способностей и качеств личности, которые требуются для успешной деятельности в той или иной сфере [15].

Профессиональная компетентность является необходимым компонентом приобщения специалиста (или будущего специалиста) к социуму, социокультурной среде, понимаемое как уважительное отношение к наследию прошлого, способность к творческому восприятию и преобразованию действительности и т. д. Она определяется социальным опытом человека, стремлением к дальнейшему саморазвитию, ментальностью, в которой воплощаются глубинные основы мировоспитания, мировоззрения и поведения человека.

Б.С. Гершунский в возрождении России возлагает большую надежду на высококомпетентных специалистов, ибо они как интеллектуальная и нравственная элита социума, истинная элита цивилизации, должны всем своим авторитетом, знаниями и организованными способностями включиться в процесс спасения человека и общества. Категория «профессиональная компетентность», по его мнению, определяется уровнем профессионального образования, опытом и индивидуальными способностями человека, его мотивированным стремлением к непрерывному самообразованию и самосовершенствованию, творческим и ответственным отношением к делу.

Специалист в профессиональной сфере должен быть готов воспринять идею уважительного отношения ко всем малым этническим единицам, населяющим многонациональную Россию, и их культурам.

Культура выступает как феномен, раскрывающий сущность, природу, жизнедеятельность человека, она становится тем пространством, где формируются духовные, нравственные качества личности. Человек как субстанция, как носитель культуры понимается в очень широком социальном контексте, во всём богатстве своих общественных отношений, в единстве с материальным и духовным миром [16, с. 32–39]. Овладение культурой влияет на становление индивидуальности личности; на образовательный и нравственный уровень общества. В результате осуществляется процесс формирования системы ценностей специалиста, что невозможно без этнокультурной компетентности.

Процесс профессиональной подготовки специалиста представляет собой переход от простого — к более сложному, что предполагает накопление количественных изменений, приводящих в определённый момент к изменениям качественным. Непременным компонентом этого является овладение культурным опытом, что, несомненно, связано с расширением того культурно-образовательного пространства, в котором человек формируется как профессионал. Источником и внутренним содержанием развития является наличие противоречий между старым и новым знанием, прежней и приобретённой культурой поведения, взаимопроникновение мировой и национальной культур, в которых проходило первоначальное приобретение жизненного опыта.

Авторы проекта ГОСов высшего профессионального образования нового поколения ориентируются на следующую дифференциацию компетенций выпускников вузов:

общие (универсальные) компетенции;
основные профессиональные компетенции (табл. 1) [17].

Таблица 1

Компетенции выпускника вуза

Универсальные (общие)	Профессиональные	
Общенаучные (базовые знания в области математики, естественных, гуманитарных, экономических наук и др.)	Общепрофессиональные	Профильные и специальные
Инструментальные (элементарные навыки работы с компьютером, письменная и устная коммуникация на родном языке, необходимое знание иностранного языка и т.д.)	Базовые и практические знания и навыки	Академические знания и навыки
Социально-личностные, общекультурные	Базовые и практические компетенции	Профессиональные знания и компетенции

Анализ зарубежной литературы по подготовке специалистов социальной сферы показывает, что во многих странах, таких как Великобритания, США, Германия и др., процесс формирования профессиональной компетентности личности занимает одно из приоритетных направлений в образовании. Х.-Й. Барунс, Д. Крамер и другие, раскрывая основные тенденции в подготовке профессионалов в Европе, выделяют проблемы и трудности отбора подготовки и переподготовки специалистов. Британские студенты для получения диплома должны обладать профессиональной компетентностью, т. е. идентифицировать свои собственные ценности, убеждения и ценить человеческую личность, её права и свободы, уметь работать над собой, применять имеющиеся знания на практике [18; 5].

В трактовке зарубежных учёных профессиональная компетентность включает в себя знание экономических, культурных, религиозных, политических процессов, знание технологий, позволяющих работать с детьми, молодёжью, взрослыми; умение формировать и развивать отношения с детьми, активно участвовать в творческой деятельности и самосовершенствоваться. Она предполагает творческое саморазвитие в практике; перенос знаний, умений и навыков, ценностей в новые ситуации; готовность к практической деятельности; наличие цели на дальнейший процесс развития [19].

Особый интерес представляет то, что в зарубежных странах прилагаются большие усилия к обучению и совершенствованию общесоциальных, социально-педагогических знаний специалистов любого профиля с целью формирования их профессиональных, культурных качеств, необходимых для их будущей профессиональной деятельности.

Профессиональная социально-педагогическая компетентность, которая была проанализирована на примере подготовки специалистов социальной сферы, представляет собой процесс и результат теоретической и практической подготовки, целью которой является формирование специалистов высшего уровня, способных содействовать экономическому, социальному и политическому развитию страны. Этой цели служит изучение дополнительных предметов, необходимых для дальнейшего

совершенствования собственных знаний в области социальной педагогики, психологии, социальной и культурной антропологии, права, конфликтологии и т. д. [4].

Сущностная характеристика социально-педагогической компетентности предполагает:

взаимосвязь общепрофессиональных и нравственно-этических ценностей в углубленной профессиональной подготовке;

овладение умениями позитивного влияния на гармонизацию отношений в социуме посредством социально-педагогической деятельности;

превентивно-профилактический характер поддержки человека в самых разнообразных сложных жизненных ситуациях;

организацию активной деятельности каждого индивида как субъекта решения собственных проблем и социального участия в жизнедеятельности общества;

создание условий для активизации семьи в развитии социальной практики;

обеспечение интеграции и взаимодействий при полноценном использовании потенциала социальных институтов формирующегося гражданского общества.

Социально-педагогическая компетентность отличается не только своими общепрофессиональными знаниями, но и умением компетентно и эффективно осуществлять социально-педагогическую деятельность в социуме, строить отношения с людьми, используя знания, а также владеть определенным набором социально-педагогических умений. В процессе социализации и профессионализации будущий специалист социальной сферы, вбирая в себя нормы и ценности социального окружения, испытывая социальное воздействие и раскрывая свои жизненные силы, формируя волю, убеждения, свой внутренний мир, оказывает обратное влияние на социальное пространство, преобразуя его в соответствии с гуманистическими ценностями. Все это в совокупности обеспечит качественно новый результат в профессиональной подготовке специалистов социальной сферы.

Bibliography

1. Zeer, E.F. Concepts and terminology to ensure the competency approach in vocational education / conceptual system of pedagogy and education: Sat. Scient. tr. Ed. Ed. E.V. Tkachenko, M.A. Galaguzova. - M.: humane. ed. Center VLADOS, 2007. - Vol. 5.
2. Balikaeva, M.B. The development of self-university students in the implementation of competence-based approach: abstract. dis Cand. Ped. Science. - Omsk, 2007.
3. Nikitin, V.L. Beginning of social pedagogy: Textbook. allowance. - M., 1999.
4. Social pedagogy: monograph / ed. VG Bocharova. - M.: humane. ed. cents VLADOS, 2004.
5. Foreign and domestic experience in social work: ucheb. method. manual / ed. A.N. Dashkina, E.I. Kholostova, V. Kolkova. - M., 1999.
6. Kholodna, M.L. Psychology of Intelligence: Paradoxes and research. - St.: Peter: Peter Beech, 2002.
7. Choshanov, M.L. Flexible technology problem-modular training: a method. allowance. - M.: Education, 1996.
8. Sergeev, N.K. Continuing teacher education: the concept and technology educational, scientific and educational complexes: monograph. - Volgograd: Change, 1997.
9. Zimnyaya, I.A. Competence Approach in Education (methodology and theoretical aspect): Problems of quality of education: Proceedings of the XIV All-Russian meeting. - M., 2004. - Kn. 2.
10. Ivanov, D.A. Competence approach as a way to achieve a new quality of education / D.A. Ivanov, V.K. Zalkindkin, A.G. Kasprzhak [etc.]: Materials for the experimental work of schools. - M., 2003.
11. Klimenko, N.J. Formation and development of socio-pedagogical education in Russia: Dis. ... Dr. Ped. Science: - Moscow: RGB, 2003.
12. Barkunova, O. The formation of professional competence of the social teacher in the process of teaching practice: Author. Dis. ... Candidate. Ped. Science. - Shuya, 2010.

13. Petrikov, N. Humanization of interpersonal relations as an indicator of the professional culture of the specialist / expert culture of the XXI century: professionalism, creativity, spirituality: Proceedings of the Intercollege. scientific-practical. Conf. Department. pedagogy and psychology. - M., 2001.
14. Yarkina, T.F. Interpretation of the thesaurus in the field of social pedagogy and social work (Germany) // School social workers and social workers. - M., 1991. - Iss.1.
15. Kuzmina, N.V. Akmeological theory to improve the quality of training of education: monograph. - M., 2001.
16. Arnoldov, A.I. Specialist culture and leisure: social and professional portrait / Specialist culture and leisure of the new millennium: proceedings of the roundtable / scientific. Ed. T.G. Kiselyova, V. Siskins. - M., 2000.
17. Design of state educational standards of higher education the next generation: The Project. - M., 2005.
18. Vdovenko, T. Theory and methodology of social work in the field of leisure in Western Europe: Abstract. Dis. ... Dr. Ped. Science. - M., 1999.
19. Social Work Education: Status and Prospects: Proceedings of the Intern. Home Library Home. school social. work. - M., 1997.

Article Submitted 11.11.10

УДК 159.942

Н.А. Самойлик, соискатель НГПУ, г. Новосибирск, E-mail: nat_asp@mail.ru

ФЕНОМЕНОЛОГИЯ КРИЗИСА ИДЕНТИЧНОСТИ

В статье представлено рассмотрение кризиса идентичности как психологического феномена. Выделены принципиальные отличия кризиса идентичности и возрастного кризиса, что является свидетельством самостоятельности феноменологии кризиса идентичности.

Ключевые слова: **возрастной кризис, кризис идентичности, эго-идентичность, статус идентичности, новообразование, социальная ситуация развития.**

В современных условиях экономической, политической и социальной неустойчивости общества все чаще перед человеком встает задача поиска своих внутренних основ, которые помогут успешно и эффективно функционировать в подобных ситуациях. Сталкиваясь с трудными жизненными ситуациями, человек пытается активно их преобразовать, значительно при этом изменяясь. Подобные изменения неизбежно приводят в ситуацию неопределенности, сопровождаемую отсутствием уверенности в себе и дезорганизацией поведения в целом. Характеризуя свое внутреннее состояние как нестабильное, внутреннюю пустоту, некую «раздвоенность», беспомощность, человек оказывается в состоянии внутриличностных проблем, результатом которых является кризис.

До настоящего времени наиболее распространенным является подход, согласно которому в структуре возрастного кризиса юношества выделяют кризис идентичности. Очевидно, что в таком подходе возрастной кризис и кризис идентичности являются тождественными понятиями. Рассмотрение тождественности данных понятий создает методологическую путаницу в выделении кризиса идентичности как самостоятельного психологического феномена, имеющего свою специфику и психологическую значимость для дальнейшего развития личности. В этой связи достаточно актуальной является проблема выделения дефиниций кризиса идентичности как психологического феномена.

В рамках традиций отечественной психологической школы возрастные кризисы следует рассматривать в контексте проблем развития и периодизации детства. Основоположником такого подхода является П.П. Блонский, эмпирически обосновавший специфику поведенческих характеристик у детей в критические периоды [1, с. 89].

Опираясь на представления П.П. Блонского, Л.С. Выготский разработал модель возрастного кризиса как нормативного, свидетельствующего о переходе с одной ступени возрастного развития на другую.

Содержанием критического периода по Л.С. Выготскому является перестройка социальной ситуации развития. Предпосылкой критической ситуации выступает разрушение прежней социальной ситуации развития через необходимость ее пересмотра и освоения новой системы отношений к миру. «Прежняя социальная ситуация распадается по мере развития ребенка, и столь же соразмерно с его развитием складывается в основных чертах новая ситуация развития, которая должна стать исходным моментом для следующего возраста», – отмечает Л.С. Выготский [2, с. 27].

Продолжая традицию изучения возрастного кризиса как нормативного, переходного периода между возрастными стадиями развития человека, Е.Л. Солдатов замечает, что изменяется система отношений личности, но не устойчивые свойства личности [3, с. 39]. Рассмотрение связи возрастного кризиса через изменение системы отношений характерно и для исследований К.Н. Поливановой [4]. Краткая характеристика представленных работ показывает, что в рамках отечественной психологии возрастной кризис рассматривается через категорию отношений, точнее изменение отношений. Изменение отношений в ходе кризиса, что приводит к переструктурированию прежней системы отношений и к миру, и к себе. Особо подчеркнем, что проживание нормативных кризисов неизбежно и ведет личность на новую, более высокую ступень развития.

Для обоснования механизма перехода с одного возрастного периода на другой необходимо выделить некое ядро личности, которое выполняет функцию сохранения собственной непрерывности и интегративности в условиях изменения. Очевидно, что таким ядром является идентичность, подробно изученная Э. Эриксоном. С точки зрения автора, идентичность – «конфигурация, которая возникает путем успешного эгосинтеза и ресинтеза в течение детства. Эта конфигурация постепенно объединяет конституциональные задатки, базовые потребности, способности, значимые идентификации, эффективные защиты, успешные сублимации и постоянные роли» [5, с. 32]. Таким образом идентичность представляется некой структурой, субъективно переживаемой человеком как чувство тождественности и постоянства собственной личности при восприятии других, признающих это тождество.

Возникновение кризиса идентичности Э. Эриксон относил к пубертатному возрасту, когда у подростка начинает формироваться чувство идентичности, необходимое для развития в дальнейшем личностной идентичности. Поиск идентичности в этом возрасте может привести к личностным расстройствам, а также различным формам девиантного и делинквентного поведения.

В результате кризиса идентичности происходит изменение и переосмысление ценностно-смысловой системы человека. По мнению Д.А. Леонтьева, смыслы и ценности являются необходимыми составляющими внутреннего мира человека, осознаны и принимаемы им как значимые [6]. Первым ценностно-смысловым кризисом в жизни человека является кризис юношеского возраста, в котором происходит открытие внутреннего мира. В этой связи вполне логично поведение

молодых людей, которые пытаются уединиться, чтобы ощутить свое внутреннее пространство, осознать уникальность, проникнуться чувством индивидуальной самостождественности. Именно в этот период повышается значимость собственных ценностей, позволяющих независимо от ситуации оставаться самим собой, способность брать ответственность за свои поступки и строить планы на будущее.

Все выше сказанное позволяет выделить принципиальное отличие возрастного кризиса и кризиса идентичности. Возрастной кризис возникает при переходе от одного возрастного периода к другому и связан с изменением системы отношений индивида к себе и к миру. Поэтому возрастной кризис подготавливается предыдущим возрастным периодом и является закономерным. Противоречие между ребенком и окружающей его средой накапливается и разрешается на последующей возрастной стадии, проходя через кризис.

Кризис идентичности не связан с возрастом, его начало могут спровоцировать внешние (потеря работы, физическая травма) и внутренние факторы (изменение ценностей, поиск смысла жизни). Однако, в юношеском возрасте кризис идентичности совпадает с возрастным кризисом, в результате впервые формируется чужая личностная идентичность.

Кроме того существенны различия и по времени протекания нормативного кризиса и кризиса идентичности. Возрастной кризис, как правило, проходит через относительно короткий промежуток времени. Психологи выделяют следующие границы возрастного кризиса: от нескольких месяцев до года, реже двух лет [2; 4]. Кризис идентичности может длиться годами до тех пор, пока человек не найдет способы обретения целостной личностной идентичности. Процесс построения целостной идентичности описан у Дж. Марсиа через обретение статусов идентичности. Менее зрелыми исходами кризиса, являются диффузия идентичности, при которой ни кризис, ни принятие на себя обязательств не были пережиты; мораторий – в течение, которого кризис переживается, но обязательства еще не приняты; кризис не переживается, однако обязательства были приняты, часто следуя родительскому примеру либо примеру других авторитетных лиц, является показателем преждевременной остановки идентичности.

Полное развитие идентичности (достижение идентичности), согласно Дж. Марсиа, возникает, когда индивидум пережил кризис и вышел из него, приняв на себя «разумно твердое обязательство» по отношению к профессиональной дея-

тельности и(или) идеологии [7, с. 41]. Заметим, что процесс обретения личностной идентичности может длиться достаточно длительное время и результатом этого процесса должно стать обретение целостной личностной идентичности, способствующей преодолению внутренней дезорганизации личности.

Продолжая рассматривать критические периоды, Л.С. Выготский отмечает, что содержание развития в такие периоды заключается в возникновении новообразований, являющееся ведущими для процесса развития и характеризующее перестройку всей личности ребенка [1, с. 19]. Особенность новообразований в кризисные периоды заключается в том, что они носят переходный характер и поэтому не стабильны. Новообразования, возникающие в период кризиса идентичности, являются устойчивыми и закрепляются в структуре личности. Итогом прохождения кризиса идентичности должно стать достижение идентичности, что ведет к возникновению оформленной Я-концепции, устойчивой структуры самосознания. В исследовании Е.Л. Солдатовой показано, что в период нормативных кризисов взрослости основным новообразованием является сформированная индивидуальная структура эго-идентичности. Автор подчеркивает, что «достигнутая эго-идентичность является психологической готовностью к следующему этапу развития и новообразованием нормативного кризиса личности» [3, с. 40].

Следующее принципиальное отличие кризиса идентичности от возрастного кризиса заключается в направленности на ощущение (осознание кризиса). При возрастном кризисе нарушение переживается как внешнее, но, тем не менее, связанное с внутренним миром. Основными вербальными проявлениями такого состояния будут: «мир рушится вокруг меня», «все вокруг как будто не мое». Переживания кризиса идентичности осознаются как внутренние, человек ощущает нарушение своей целостности, сопровождая такими определениями, как «во мне как будто живут двое и каждый пытается стать главным», «я не чувствую своей целостности», «у меня исчез внутренний стержень и теперь я вынужден собирать себя по крупицам». Человек становится перед проблемой, которую необходимо решить.

Подводя итог, сформулируем и представим дефиниции теоретического изучения проблемы выделения кризиса идентичности как психологического феномена в виде таблицы (табл. 1).

Таблица 1

Дефиниции выделения кризиса идентичности

Основание для сравнения	Нормативный кризис	Кризис идентичности
1. по отношению к возрасту	На стыке двух возрастных периодов	Не «привязан» к конкретному возрасту
2. по области изменения	Изменение социальной ситуации развития (изменение системы отношений)	Изменение ценностно-смысловой системы (изменение устойчивых черт личности)
3. по направленности	Переживается как внешний – «мир рушится вокруг меня»	Переживается как внутренний – «со мной что-то не так, нет целостности»
4. по времени возникновения	Подготавливаются предыдущим ходом развития (закономерные)	Возникают внезапно
5. по времени протекания	От нескольких месяцев до года (максимум двух)	Более длительны, могут длиться годами
6. особенности новообразований	Неустойчивые, имеют переходный характер	Устойчивые, закрепляются в структуре личности

Таким образом, выделение феномена кризиса идентичности актуальная проблема современной психологической науки. Отсутствие дефиниций кризиса идентичности долгое время ставило его на одну ступень с возрастным кризисом. Одна-

ко, такой подход является не совсем правильным. Рассмотренные и выделенные в статье критерии кризиса идентичности позволяют обосновать психологическую значимость феномена кризиса идентичности.

Bibliography

1. Blonsky, P.P. Psychology junior student: Selected Psychological Works / P.P. Blonsky. - Moscow: Publishing House of the Moscow Psychological and Social Institute, 2006.
2. Vygotzky, L.S. Psychology of Child Development. - Moscow: Izdatel'stvo "Meaning", 2003.

3. Soldatova, E.L. Psychological content of normative crises of personality development of adult human Vestnik SUSU. - 2008. - № 31. - A series of "Psychology".
4. Polivanova, K.N. Psychology age crises / KN Polivanova. - M.: Academia, 2000.
5. Ericson, E.H. The problem of ego identity // Stein M. R. (eds) Identity and anxiety: Survival of the person in mass Society Glencje: The Free Press, 1960.
6. Leontiev, D.A. Psychology of meaning: nature, structure and dynamics of conceptual reality. - M.: Meaning, 2007.
7. Korolenko, T.S.P. Identity. Development. Oversaturation. Flight: Monograph / T.S.P. Korolenko, N.V. Dmitrieva, E.N. Zagoruiko. - Novosibirsk: Publishing NGPU, 2007.

Article Submitted 02.12.10

УДК 378.141.4

В.Б. Гаргай, д-р. пед. наук, проф. НГПУ, г. Новосибирск, E-mail: v-gargai@yandex.ru

ИДЕЯ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В РОССИИ: ОПЫТ НАДЕЖД И ПОРАЖЕНИЙ

В статье рассматривается понятие «кредитно-модульная система обучения», анализируется опыт применения модульного обучения в российском высшем профессиональном образовании в рамках Болонского процесса.

Ключевые слова: кредитно-модульное обучение, единое образовательное пространство, типы организации учебного процесса.

Система кредитно-модульного обучения – одна из последних новаций, распространившихся в образовательной практике стран Европы в ходе Болонского процесса, направленного на создание единого конкурентоспособного европейского образовательного пространства.

Единство образовательного пространства понимается отнюдь не как его унификация. Напротив, во всех основных документах, принятых после подписания Болонской декларации (1999), подчеркивается, что каждая страна и каждое учебное заведение вправе и даже обязаны сохранять собственные традиции, достижения и приоритеты в области образования. Единое пространство подразумевает лишь взаимную прозрачность и понятность образовательной практики разных стран и вузов по отношению друг к другу [1].

Иными словами, невзирая на языковые барьеры, национальные и культурные различия, разнообразие обучающихся систем каждый работодатель, руководитель учебного заведения, преподаватель, студент, взяв в руки документ о завершении определенной ступени образования и ознакомившись с содержанием конкретной образовательной программы, должен понять, чему, как и на каком уровне был обучен выпускник. Более того, если обучающийся часть из имеющихся знаний и компетенций получил в ином учебном заведении, а не в том, которое выдало ему диплом, руководство «фродного» вуза должно быть в состоянии уяснить, чему именно научился во время зарубежной стажировки их студент – и не требовать, чтобы он вновь осваивал те же или аналогичные учебные дисциплины.

По данным доклада «Тенденции в высшем образовании-III», в настоящее время около 1200 из 1820 образовательных учреждений ЕС, официально используют кредитно-модульную систему [2]. Кредитно-модульная технология обучения дает возможность студентам выбирать для изучения и усвоения необходимое количество учебных дисциплин, брать обязательства по их усвоению в течении определенного времени, о чем свидетельствуют объективные данные модульного контроля, экзамена на основе унифицированной шкалы оценивания. Кредитно-модульная система организации учебного процесса обязывает студента качественно осваивать содержание высшего образования, тем самым обеспечивает объективное признание результатов обучения в разных учебных заведениях и странах Европы.

Есть все основания считать, что в перспективе кредитно-модульная система обучения станет ключевым звеном единой европейской системы образования, поскольку она всерьез зарекомендовала себя как инструмент, обеспечивающий прозрачность, сравнимость объема изученного студентами мате-

риала, а также возможность академического признания квалификаций и компетенций. Сопоставимость учебных планов позволяет студентам выбирать разнообразные зарубежные образовательные программы, которые, при условии их успешного завершения, засчитываются как пройденный материал в своем университете. Вот почему образовательные программы, основанные на кредитно-модульном подходе, реализуются и за пределами Европейского союза.

Однако очевидный успех в распространении системы кредитно-модульного обучения вовсе не означает, что она является во всех отношениях безупречной, и необходимо лишь вовлечь в процесс ее использования до сих пор не охваченные ею страны. Как в Европе, так и в остальном мире остается немало критиков такой организации учебного процесса [3].

К недостаткам кредитно-модульного образования можно отнести: фрагментарность знаний выпускников, неизбежно происходящую из внутренней завершенности отдельных модулей; некритичное восприятие зарубежного опыта в ущерб отечественным традициям; выхолащивание традиционных форм преподавания (лекций и семинаров); понижение роли преподавателя в учебном процессе; излишнюю ориентированность на практику, едва ли совместимую с действительно широким и глубокими фундаментальными знаниями по избранному профилю обучения.

В вузах Российской Федерации внедрение в образовательную практику кредитно-модульной системы осуществляется в экспериментальном режиме с начала 2000-х годов [4]. Сегодня этот процесс можно считать ключевым в наметившемся процессе вхождения России в европейское образовательное пространство.

К сожалению, нельзя не отметить, что переход на кредитно-модульную систему осуществляется по типичному для нашей страны сценарию – «сверху», формально и при недостаточной информированности вузовской общественности о достоинствах и недостатках вводимой модели. Вот почему он чаще всего воспринимается как механический перенос на российскую почву недостаточно проверенных и не вполне соответствующих отечественной образовательной практике западных методик.

В результате даже в лучшем случае мы имеем дело с более или менее механическим копированием созданного за границей, но отнюдь не с инициативным, критичным и активным включением вузов России в процесс доработки и совершенствования новых образовательных моделей. Нельзя не заметить, что начатый процесс несет отчетливо заметные признаки догоняющих стратегий. Механическое копирование

неизбежно приводит к искажению базовых принципов реформ. Существует опасность, что все сведется лишь к переходу на новую терминологию при сохранении старых приемов и способов преподавания. В подобном случае кредитно-модульная структура программ, безусловно, обнаружит полную несостоятельность. Ведь сокращенные сроки обучения (четырёхлетний бакалавриат вместо пятилетней подготовки специалиста) решительно перестанут вмещать прежний объем фундаментальных знаний, подаваемых в традиционной форме. А не побуждаемые к самостоятельной работе обучающиеся не будут заинтересованы в выборе индивидуальных образовательных траекторий.

Необходимо поэтому как можно более широко информировать преподавателей, студентов и их родителей, руководство учебных заведений, чиновников учреждений образования, а также потенциальных работодателей о качественных переменах в учебном процессе, которые Россия должна произвести, если хочет стать современной европейской державой. Необходимо развернутое обучение новым методикам и создание условий для психологической адаптации преподавателей (особенно старшего поколения) к новым моделям.

Анализ опыта использования кредитно-модульного обучения в России сосредоточен на нескольких уровнях – от Министерства до конкретных исполнителей работ по эксперименту на факультетах и кафедрах вузов [5]. Обзоры и выводы содержат тексты отчетов и докладов руководителей Министерства образования и науки России; публикации дискуссий ректоров ведущих вузов, опубликованные в специальных изданиях и распространенные в Интернете; аналитические записки руководителей образовательных и научно-исследовательских учреждений; материалы научных конференций и семинаров, проводимых вузами.

В результате данной активности к текущему моменту в России разработаны: расчеты нормированных значений трудоемкости и реальных величин трудозатрат студентов; образцы учебных планов; варианты информационных пакетов структурных подразделений университетов; методики внедрения гибких образовательных программ, необходимых для формирования индивидуальной образовательной траектории, а также системы академического признания результатов обучения европейскими и российскими вузами; методические руководства для администраторов вузов по формированию гибких профессиональных образовательных программ, а также по проведению процедур академического признания периодов обучения; вариант методик составления индивидуальных учебных планов студентов на период обучения в другом вузе; процедуры академического признания периодов обучения; механизмы установления предварительных двусторонних договоренностей между координаторами российских и европейских университетов по содержанию, срокам, итоговой аттестации и преодолению различий в образовательных программах.

Уже первые шаги по внедрению модульного подхода к составлению учебных программ в российскую образовательную практику неопровержимым образом доказали, что сложившаяся в предшествующие десятилетия отечественная система подготовки специалистов не может органично, без структурных изменений, вписаться в формирующееся европейское образовательное пространство.

Однако требуемый пересмотр структуры и принципов организации образовательного процесса в России неизбежно задает коренные интересы – как материальные, так и социально-статусные – всего академического сообщества. Он, по-видимому, приведет к изменению учебной нагрузки преподавателей, что неизбежно отразится на их заработной плате (и едва ли в лучшую сторону) и штатного расписания вузов – часть преподавателей, не сумевших перейти на новые принципы обучения, окажется под угрозой увольнения. Он потребует колоссальной методической работы по созданию условий для самостоятельного обучения студентов, которая оплачива-

ется плохо, если оплачивается вообще. Наконец, он потребует изменений в практике преподавания и учения – а, следовательно, в сознании преподавателей и студентов.

Так, например, кредитно-модульная система требует большого самоконтроля студента, он сам должен планировать свою индивидуальную образовательную программу. Как показывает опыт, наши 17-20-летние студенты, если им предоставить выбор, часто не могут принять ответственное решение – не хватает социальной зрелости. На Западе в вуз идут более взрослые люди, многие из которых уже работали и понимают, что высшее образование получают потому, что можно устроиться на более квалифицированную работу. У нас же вузы часто выполняют функцию «социального убежища» или «камеры хранения», что позволяет, с одной стороны, продлить период детства для учащейся молодежи, а, с другой, – поддерживать социальную стабильность. В таких условиях заставлять молодых людей думать, какие модули им выбирать, чтобы стать лучшим специалистом – напрасная трата времени и сил.

Вот почему, внедрение кредитно-модульной системы – проблема не только административная или организационно-правовая, но и, в первую очередь, социальная и психологическая, затрагивающая миллионы граждан нашей страны. Именно эти обстоятельства следует считать, на наш взгляд, основной трудностью распространения нового типа организации учебного процесса в российских вузах.

Что же мы в действительности имеем сегодня? В высших учебных заведениях страны, главным образом региональных, изданы десятки директив об организации учебного процесса на основе кредитно-модульного подхода. В разделах «Общие положения» большинства вузовских документов, касающихся внедряемой кредитно-модульной системы, ее преимущества описаны в точном соответствии с европейскими декларациями и документами Министерства образования и науки РФ [6]. Однако последующие разделы, с новых позиций регламентирующие учебный процесс, как правило, нацелены не столько на его реальное переустройство, сколько на возможность приобретения названных преимуществ с одновременным сохранением базовых элементов прежней структуры образования.

Таким образом, согласно логике большинства документов, в вузе одновременно, в рамках одних и тех же образовательных программ должны функционировать два типа организации учебного процесса: 1) традиционный – с ключевыми понятиями: учебный план, семестровое обучение, экзаменационная сессия, циклы учебных дисциплин и т.д. и 2) инновационный кредитно-модульный тип с принципиально иным набором схем, критериев, требований, терминов. Ясно, что эти две системы не соответствуют друг другу и их симбиоз жизнеспособен лишь на бумаге. Вот почему характерным проявлением симбиоза становится пролиферация всевозможных форм отчетности и разрастание штатной структуры, якобы ведающей «инновационными процессами» и контролем качества образования.

В подобных условиях отчетливо проявляется и неравенство административных ресурсов. С одной стороны, существует десятилетиями отлаженный механизм планирования, организации и контроля учебного процесса, отшлифованный работой целого штата сотрудников (учебные и методические управления, отделы и службы университетов). В рамках этого механизма отход от требований нормативных документов (а их на данный момент никто в России не отменял) равноценен непрофессионализму работников высшей школы.

Поэтому следует вновь и вновь разяснять: без демонтажа прежней «несущей конструкции» учебного процесса и новой «сборки» основных конструктивных элементов инновационных образовательных программ («интеллектуальные лифты»), индивидуальные траектории приобретения конкурентоспособных профессиональных компетенций, прозрачность процесса обучения и нагрузки преподавателей, мобильность всех субъектов образовательного процесса, выбор систем оце-

нивания, экспертная проверка остаточных знаний и др.) российским вузам не следует рассчитывать на сколько-нибудь полноценное вхождение в европейское образовательное пространство. Другое дело, что демонтироваться должны именно

«несущие конструкции» учебного процесса, а эволюционировать – принципы и способы преподавания. Суть же российского образования – фундаментальность, системность, широта – должны всячески сохраняться и оберегаться.

Bibliography

1. Kulesza, E. The Bologna Process – Harmonizing Europe's Higher Education: Including the Essential Original Texts / E. Kulesza, B. Reinalda. – Berlin: Verlag Barbara Budrich, 2008.
2. Educational Policies and Initiatives of the European Union: Bologna Process, Erasmus Mundus, Isles Internationale Universite, European School / Ed. by Books LLC. – London: Books LLC, 2010.
3. The Bologna Process: Government Response to the Committee's Fourth Report of Session 2006-07 Fourth Special Report of Session 2006-07 / Ed. by Great Britain. Parliament. House of Commons. Education and Skills Committee. – London: Stationery Office Books, 2007.
4. Vodopyanova, E. Postscript to the Bologna Declaration / E. Vodopyanova / Modern Europe. – 2006. – № 1.
5. Efremov, A.P., "The Bologna motives" in vnutrivuzovskoy system of quality education / A.P. Efremov / Accreditation in Education. – 2006. – № 7.
6. Grebnev, L. Academic and professional qualifications: (The Bologna Process and the Russian law) / Higher education in Russia. – 2006. – № 6.

Article Submitted 11.11.10

УДК 7.031.2:37.01:312-053.4

Л.Г. Зенкова, соискатель каф. социальной педагогики и психологии МПГУ, директор ДШИ «Берегиня» г. Бердск, Новосибирская область, E-mail: zenkova_2903@mail.ru

НАРОДНАЯ ХУДОЖЕСТВЕННАЯ КУЛЬТУРА РЕГИОНА КАК ОСНОВОПОЛАГАЮЩИЙ ФАКТОР ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

В статье рассматривается проблема этнокультурного воспитания дошкольников на основе народной художественной культуры. Возможность использования народной художественной культуры в качестве основного содержания при разработке региональных образовательных программ.

Ключевые слова: этнокультурное воспитание, народная художественная культура.

В настоящее время наблюдается активность исследователей в области этнокультурного воспитания детей и определяется это не только многонациональностью нашего государства, но также теми миграционными процессами, которые активно происходят по всей территории России и в частности, Сибирском регионе.

Решение проблемы этнокультурного воспитания предполагает активизацию педагогической деятельности по приобщению подрастающего поколения к традиционной культуре этноса, региона. Данная проблема нашла свое отражение в ряде исследований ученых – теоретиков, педагогов-практиков Т.И. Баклановой, Г.Н. Волкова, Л.И. Васеха, Е.В. Ершовой, А.С. Каргина, М.Ю. Новицкой, В.А. Разумного, С.Б. Серяковой, Т.Я. Шпикиловой, и др. Известен опыт А.Б. Афанасьевой, Т.Ф. Бабининой, Е.С. Бабуновой, Н.А. Минулиной и других исследователей о различных методических подходах к совершенствованию этнокультурного воспитания и образования учащихся на традициях народного искусства.

По мнению А.Н. Джуринского [1], А.В. Мудрика [2] процесс этнокультурного воспитания является актуальной социокультурной и педагогической проблемой, решение которой позволит не просто сохранить традиционную культуру и исторически сложившиеся воспитательные традиции, но и инновационно осмыслить их, перенести в будущее. При этом, этнокультурное воспитание мыслится не как обособленное явления вне общих педагогических потоков, а наоборот, как часть системного процесса. Соотношение культуры и воспитания приобретает новое звучание [1, с. 13], следовательно, этнокультурное воспитание мыслится в контексте культуры.

Как отмечает А.Н. Джуринский, в мире накоплено немало ценных традиций и опыта воспитания и обучения с учетом поликультурности и полиэтничности общества. Разрабатываются учебные программы, которые позволяют стимулировать интерес к новому знанию и одновременно представлять различные взгляды и мнения об окружающем личност многокультурном и многоэтническом мире. Однако создание соответствующих программ находится в начале пути [3, с. 270]. Поэтому, мы рассматриваем Сибирский регион и его само-

бытную народную художественную культуру, которая сложилась за достаточно длительный период времени на данной территории, как основополагающий фактор в этнокультурном воспитании подрастающего поколения.

Следует отметить, что изучение народной художественной культуры вступает в новый этап своей истории: от разрозненных исследований по фольклору, декоративно-прикладному творчеству, народному костюму и т.п., к более системному изложению народной художественной культуры как «целостного, синкретичного, комплексного явления, включенного в ткань духовной жизни народа и выступающего важной составной частью этой жизни» [4, с. 23].

С конца прошлого века проблема внедрения народной художественной культуры в образовательный процесс нашла свое отражение в ряде работ Т.И. Баклановой, Л.И. Васеха, А.С. Каргина, М.Ю. Новицкой. Ими разработаны программы курсов для студентов средних и высших учебных заведений по данной проблематике, методические и учебные пособия. В работах применяется принцип целостности, что позволяет рассматривать народную художественную культуру с позиций не только педагогов-практиков, но и с позиций этнографов, искусствоведов, историков, психологов, фольклористов и социологов, что дает возможность представить народную художественную культуру в совокупности ее многообразных форм, способов и механизмов создания, сохранения и распространения, развития и преобразования. Т.И. Баклановой даются различные варианты определения народной художественной культуры, среди которых народная художественная культура выступает как:

- коллективная память поколений, в которой накапливается и перерабатывается их опыт;
- совокупность художественных ценностей того или иного народа, а также форм и способов их создания, сохранения, распространения, бытования в народной среде;
- система этнических стереотипов художественной деятельности, ее предметных результатов-произведений народного творчества и опосредующих их компонентов этнохудожественного сознания [5, с. 11].

Были попытки отождествления народной художественной культуры с фольклором, народным искусством, народным художественным творчеством, традиционной народной культурой и т.д. По мнению А.С. Каргина, народная художественная культура является многомерным явлением, имеющая сложные пограничные образования как с народной культурой в целом, так и с элитарными и массовым искусством [4; 13].

Мы определяем, что народная художественная культура – понятие многогранное, не ограниченное крестьянским фольклором, а связанная с огромным наследием церковного, светского, русского классического искусства. Она включает систему воплощенных в художественных образах базовых духовно – нравственных ценностей и идеалов того или иного народа, отражает его мировоззрение и миропонимание. Имеет определенные способы и формы создания, сохранения и распространения художественных ценностей, формы бытования произведений народного творчества.

Мы понимаем, что современный этап изучения народной художественной культуры требует ее соотнесения с универсальными, стабильными и динамичными картинами жизни общества, находящимися в зависимости от того или иного исторического состояния государства.

Специфика народной художественной культуры в том, что она воплощает традиции (т.е. устойчивые формы жизни народа, отражающие особенности его национального характера и национальных образов мира). Проблема ее сохранения и развития на территории Сибири неоднократно поднималась и поднимается на научно-практических конференциях, семинарах-симпозиумах в г. Омске, г. Барнауле, г. Новосибирске. Рассматриваются вопросы сохранения народной культуры в современных условиях, изучается традиционная культура коренных народов Сибири, народная культура переселенцев Сибири, взаимодействие фольклора с другими видами искусств.

Как отмечает А.Н. Джуринский, в мире накоплено немало ценных традиций и опыта воспитания и обучения с учетом поликультурности и полиэтничности общества. Разрабатываются учебные программы, которые позволяют стимулировать интерес к новому знанию и одновременно представлять различные взгляды и мнения об окружающем личност многокультурном и многоэтническом мире. Однако создание соответствующих программ находится в начале пути [3, с. 270].

Сегодня в народной художественной культуре преобладают и традиционное и инновационное образование, которые взаимодополняют друг друга по содержательным, жанровым, стилевым, функциональным элементам. Формируются иные формы организации культурной деятельности, так как с повсеместным разрушением патриархального уклада жизни, который обеспечивал один тип культурного производства, он уже невозможен в современных условиях, поэтому включаются другие механизмы передачи культурных традиций. Актуальным становится использование народной художественной культуры в качестве регионального компонента в образовательном пространстве дошкольников.

Решение проблемы этнокультурного воспитания дошкольников осуществляется на основе регионального компонента, который подразумевает использование народной художественной культуры в качестве основного содержания образовательных программ.

Модель этнокультурного воспитания дошкольников представляет собой единую концепцию по формированию этнокультурного пространства. В первую очередь определяет знание традиций и обычаев своего региона, сохранение народной художественной культуры как основополагающего компонента в этнокультурном воспитании дошкольников.

Исходя из основных структурных образований народной художественной культуры, обозначенных современными учеными, для себя мы определяем, что народная художественная культура представлена: фольклором, календарными обрядами и праздниками, семейно-бытовыми обрядами и ритуалами,

игровыми формами, декоративно-прикладным творчеством. В своей практической деятельности мы используем основные структурные образования народной художественной культуры, так как они находятся в тесной взаимосвязи, а для формирования этнокультурного воспитания детей важно их системное применение. Необходимо отметить, что на развитие народной художественной культуры Сибири оказало большое влияние переселенчество. Традиции украинцев, белорусов наложили свой отпечаток на развитие культуры Сибири в целом.

Этнокультурное воспитание дошкольников осуществляется в рамках учебного процесса, который длится в течение всего учебного года. Используется как урочная, так и внеурочные формы работы. Урочная форма занятий подразумевает освоение образовательных программ по музыкальному воспитанию и фольклору, а также ремеслам и промыслам. За пределами урока у дошкольников есть возможность продолжать совершенствовать свои навыки на студиях – это может быть работа в фольклорном ансамбле, работа в студии декоративно-прикладного искусства.

Программный материал в рамках образовательной программы по музыкальному воспитанию и фольклору дает возможность развивать творческий потенциал детей, приобщать их к региональным традициям. Функциональность музыкального фольклора позволяет мотивировать на необходимость изучения, погружения в яркую образность народной культуры, которая диктует синкретичный подход к процессу обучения. Данный подход синтезирует основные формы художественной деятельности – музыки, танца, фольклорного театра, и др.

Рабочая программа по предмету «музыкальное воспитание и фольклор» представлена двумя блоками: музыкально-теоретическим и календарно-обрядовым, что делает изучение данного предмета живым, зрелищным, эмоционально ярким. Музыкально-теоретический блок отвечает за развитие музыкальных способностей (музыкального слуха, памяти, чувства метроритма, воображения и т.п.). Изучаются основные понятия и термины, связанные с музыкальной грамотой.

Календарно-обрядовый блок включает изучение календарно-обрядового цикла от Осени до Троицы. Дети знакомятся с обрядами, песенными жанрами, народными играми. Формируются основные понятия, связанные с фольклором: обряд, традиция, обычай и т.п. Богатый песенный материал, используемый на занятиях с детьми, дает возможность осваивать местную певческую традицию (переселенцев Сибири), набирать навыки работы в ансамбле. Календарное обрядовое действо сочетает в себе не только комплекс ценностей нравственно-эстетического ряда, но и активной музыкально-исполнительской деятельности. Богатство песенного, танцевального, игрового материала, позволяет создать все необходимые условия для максимального развития творческого потенциала детей.

Используя формы активного сотворчества детей, педагогов, родителей, основной акцент работы преподавателя делается на эмоциональную ориентированность, погружение ребенка в мир традиционной культуры. При подготовке и проведении праздников происходит преобразование робких детей в эмоциональных, инициативных. Они непроизвольно вовлекаются в процесс игры, что соответствует их природе, где ребенок органично познает новые музыкальные образы, приобретает умения, навыки, развивает фантазию. Причем, развитие творческих способностей происходит в занимательной, увлекательной игровой форме.

Как показывает практика, предложенный материал понятен и доступен детям. Мягкий юмор потешек, мудрость пословиц и поговорок, способствуют повышению образности. Дети охотно включают пословицы и поговорки в свою речь, используют в играх-драматизациях. Песня и танец несут в себе художественную и обрядовую функцию общения (коммуникативную).

Многоаспектность предмета «музыкальное воспитание и фольклор» направлена на:

- формирование музыкальной культуры, что включает становление социально-художественного опыта, развитие широты и социально ценной направленности личного музыкально-эстетического вкуса;

- определение системы опорных знаний, умений и способов музыкальной фольклорной деятельности, обеспечивающих в совокупности необходимую базу для последующего самостоятельного знакомства с музыкальным фольклором, музыкального фольклорного самообразования и самовоспитания;

- развитие музыкальных способностей, певческого голоса, знаний и умений в области музыкальной, в том числе нотной, грамоты;

- совершенствование детской эмоциональной сферы, воспитание музыкального, эстетического вкуса, интереса и любви к народной музыке, желания слушать и исполнять ее.

Л.Н. Бережнова считает, что фольклор относится к числу основных средств народной педагогики. Является главным источником знаний о принципах воспитания, сложившихся в культуре разных народов, о его нравственных, религиозно-мифологических основах [6, с.192]. Богатейшее устное народное творчество, которое передавалось из поколения в поколение в преданиях, легендах, пословицах, нравах, обычаях, фольклоре и т.д., имело и имеет огромное воспитательное значение.

Народный календарь являлся основой крестьянской жизни, играл роль организующего начала. Он вобрал трудовой опыт людей, практические знания, нашедшие свое отражение в приметах и наблюдениях за природой, пословицах и поговорках, связанных с сельскохозяйственным трудом. Обряды и праздники были своеобразными главными точками, которые формировали единую картину мира и у взрослых и у детей. Мифологические персонажи и христианские святые, присутствующие в календарных песнях, как бы программировали жизнь людей, задавали ритм труда и отдыха, будней и праздников.

В практической работе с дошкольниками приобщение детей к народному календарю дает возможность возрождения и сохранения народных традиций и постижение традиционного образа жизни. Календарь способен выработать в детях личностное отношение к традиции и оценить ее степень сохранности в наши дни.

В современных условиях при отсутствии народных гуляний, соблюдения народных традиций, достаточно сложно воспроизводить различные обряды но, несмотря на сложности, календарно-обрядовые праздники очень хорошо вписываются в общую канву воспитательного процесса дошкольников. Главная задача педагогов – максимальная реконструкция (праздника, обряда и т.п.). При разработке структуры праздника, определении его композиционно центра, основных акцентов, необходимо учитывать изученную региональную традицию (по материалам этнографических экспедиций, либо других достоверных источников).

Детский фольклорный праздник является эффективной формой педагогического воздействия на ребенка, так как каждый элемент праздника несет важную воспитательную функцию. В каждом ребенке постепенно формируются такие качества, как человеколюбие, честность, трудолюбие, настойчивость, целеустремленность, умение доводить начатое дело до конца. Комплексный подход к подаче материала во время праздничного действия: игр, песен, танцев, загадок, частушек позволяет создать определенный эмоциональный настрой, нравственно-эстетические установки. Таким образом, празд-

Bibliography

1. Dzhurinsky, A.N. Multicultural education in Russia and abroad: a comparative analysis. Monograph. - M.: Prometheus, 2006.
2. Mudrik, A.V. Social pedagogy: a textbook for stud.y.vyss.hucheb. institutions / A.V. Mudrik.-7-ed., Rev. ext. - Moscow: Publishing House Academia, 2009.
3. Dzhurinsky, A.N. Concept and reality of multicultural education: a comparative study. - M.: Academia, 2008.

ничная культура определяется как совокупность эмоциональных, эстетических, нравственных устоев, которая с раннего возраста сопутствует развитию ребенка, его социализации [7, с. 93].

Декоративно-прикладное искусство является неотъемлемой частью народной художественной культуры, так как различные виды декоративной росписи, изделия из глины (народная игрушка), из бересты, бисера и т.д. ярко и образно дополняют красоту всех праздничных действ. Этнокультурное воспитание можно было бы считать несовершенным, в случае отсутствия в учебном процессе различных видов ремесел и промыслов сохранившихся до наших дней и успешно осваиваемых детьми. В процессе декоративно-прикладного творчества дошкольников при условии оптимальной организации и эффективного осуществления закладывается интерес к художественно-творческой деятельности, на основе которого впоследствии будет формироваться художественная культура человека. Разумеется, декоративно-прикладное искусство является лишь одним из средств этнокультурного воспитания, и осуществление полноценного воспитания возможно лишь при комплексном характере эстетических воздействия на ребенка. Необходимо совершенствование всех средств в воспитательном процессе, в их числе музыкальная, изобразительная, прикладная деятельность, интерес к которым возникает в раннем возрасте и проходит через все дошкольное детство и часто продолжает развиваться и углубляться в последующие годы.

В своем исследовании мы определяем, что этнокультурное воспитание – это целенаправленный педагогический процесс по приобщению учащихся к этнической культуре (или культурам) своего региона в учреждении дошкольного образования.

Именно в этнокультурном воспитательном пространстве находит свое воплощение идея освоения учащимися национально-культурных традиций, которые имеют в вопросах воспитания особую духовно-нравственную значимость, гражданское становление современного человека. Именно этнокультурное воспитание способно заниматься формированием этнической культуры личности, развитием этнокультурной компетенции всех социально возрастных групп, обучением их базовым знаниям, умениям и навыкам в области народной культуры, с практическим освоением различных видов этнохудожественной и этнопедагогической деятельности. А.Н. Джуринский отмечает, что этнокультурное воспитание заботится о развитии лучших качеств представителей этнокультурных групп, оно предназначено для воспитания поддержки позитивной социальной направленности сознания современных русских людей: любовь к России, родной культуре, русскому языку [3, с. 60].

В силу своей специфики народная художественная культура по доступности, понятности, открытости способна формировать в детях такие важные качества как доброжелательность, чувство коллективизма, ответственности, понимание ценности и уникальности собственных традиций, именно те качества, которые необходимы сегодняшнему поколению. Период дошкольного детства – это период закладывания основ личности, способной к открытости к другим культурам, понимания собственной ментальности. Возможность формирования гражданской ответственности и грамотности.

Погружая обучаемого (воспитанника) в этнокультурную среду, мы можем надеяться на позитивный ожидаемый результат – воспитание личности, осознающей свою этническую принадлежность, имеющую высокие духовно-нравственные ориентиры, желающей жить и трудиться во благо своего народа, своей Родины.

4. Kargin, A.S. Folk art culture: A course of lectures for students of secondary and higher educational institutions of culture and the arts: a tutorial. - Moscow: State Republican Center of Russian folklore, 1997.
5. Narodnaya artistic culture: the textbook, Ed. T.I. Baklanova, E.J. Strel'tsova. - M.: MGUKI, 2000.
6. Berezhnova, L.N. Ethnopedagogy: Textbook. allowance for students. Higher. Textbook. institutions / L.N. Berezhnova, I.L. Nabok, V.I. Sheglov. - Moscow: Publishing House Academia, 2007.
7. Zenkova, L.G. Festive culture as a means of developing the creative abilities of children // Actual problems of vocational and teacher education: Intercollege. Sat Nauchn. tr. / under. Ed. E.A. Levanova. - Kaliningrad: KSU Publishing House, 2005. - Vol. 19.

Article Submitted 11.11.10

УДК 378

И.Д. Кочетова, соискатель ХГАЭП, г. Хабаровск, E-mail: ir.kochetova@rambler.ru

СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ У СТУДЕНТОВ КАК ОДНО ИЗ ПРИОРИТЕТНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В работе описаны современные тенденции развития профессионального образования в соответствии со сложившимися социально-экономическими условиями в стране и требованиями государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования, выдвигающими на передний план подготовку специалистов с развитым чувством социальной ответственности, выделены педагогические условия, которые необходимо создать в вузе для успешной подготовки таких специалистов.

Ключевые слова: ответственность, социальная ответственность, социально-значимая деятельность, духовно-нравственная культура, педагогические условия, этические нормы поведения, профессиональное образование.

Сегодня Россия переживает большие перемены, которые влияют на все сферы жизни общества (политическую, экономическую, социальную): формируются качественно иные принципы организации жизни и деятельности людей, меняется иерархия социальных и поведенческих норм и ценностей. Становится более очевидным, что государству необходимы граждане, способные к преобразованию производства, производственных, экономических и общественных отношений, а также обладающих чувством гражданской ответственности за свою судьбу и судьбу своей страны, за результаты своей деятельности.

Изменения в русле общих процессов экономических и политических преобразований, происходящих в обществе, оказали влияние и на систему российского образования.

Высшие учебные заведения в условиях рыночной экономики стремятся готовить профессионалов, обладающих определенным кругом теоретических знаний и практических умений, способных выжить в современных условиях на рынке труда. Однако процесс обучения в вузе не в достаточной степени нацелен на внутренний мир человека, на формирование духовно-нравственной культуры выпускника, осознающего свою личную ответственность перед обществом.

Концепцией модернизации российского образования на период до 2025 года определена цель образования – создание механизма устойчивого развития образовательной системы, обеспечение её вызовам XXI века, социальным и экономическим потребностям. Система высшего образования в настоящее время развивается в русле рыночных преобразований. Основная цель профессионального образования ориентирована на подготовку квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, свободно владеющего знаниями, умениями в своей профессии и смежных областях деятельности, готового к постоянному профессиональному росту, самосовершенствованию, способного принимать ответственные решения. Процессы модернизации образования в высшей профессиональной школе разворачиваются на фоне вхождения России в Болонский процесс при условии сохранения позитивных традиций российской высшей школы, фундаментальности и усиления практической направленности образования, что нашло отражение в государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования третьего поколения. Приоритетными требованиями к будущему специалисту с точки зрения социальной практики, экономики являются

сформированность не только ключевых компетенций, но и ответственности как способности личности определять своё поведение на основе осознания социальных норм, духовных и нравственных ценностей общества.

Для успешного развития общества необходимо воспитание у будущих специалистов экономической независимости, свободы, творческой активности, ответственности за принимаемые решения, умения строить совместную деятельность в общении на основе сотрудничества и партнерства, выражать сопричастность к общему делу, т. е. качеств, характеризующих понятие «социальная ответственность».

Исходя из вышеизложенного, решение проблемы развития социальной ответственности у молодого поколения является приоритетным требованием повышения качества профессиональной подготовки студентов вуза.

Проведенный нами анализ научных исследований показал, что, с одной стороны, вопросам развития и воспитания социальной ответственности личности в истории и теории педагогики уделялось достаточно внимания, с другой стороны, недостаточно исследованы вопросы изучения процесса формирования социально ответственного поведения молодого поколения и условий его эффективности. Такое положение дел во многом обусловлено противоречиями: между стремлением государства к улучшению социально-экономической ситуации в стране и недостаточной осознанностью молодого поколения нести ответственность за результаты своей будущей профессиональной деятельности; между социальным заказом общества на подготовку квалифицированных специалистов с высоким уровнем развития социальной ответственности и сложившимися способами организации учебно-воспитательного процесса в вузе, не позволяющими продуктивно решать эту задачу; между требованиями государственного образовательного стандарта ВПО, выдвигающего на передний план при определении качества подготовки выпускника его способность принимать ответственные решения и недостаточной разработанностью содержания, путей и средств осуществления этого процесса.

Наличие данных противоречий обусловило проблему исследования, состоящую в выявлении, теоретическом и экспериментальном обосновании комплекса эффективных педагогических условий для развития социальной ответственности у студентов как будущих специалистов в современных социально-экономических условиях.

Существуют различные теоретико-методологические подходы к разработке понятия «ответственность» и определению «социальной ответственности». Анализ исследований в области гуманитарных наук позволяет сделать вывод о том, что «ответственность» и «социальная ответственность» явления сложные, многоаспектные и могут быть охарактеризованы только на междисциплинарном уровне.

Философское содержание понятия «ответственность» проявляется в том, что оно отражает объективный, исторически конкретный характер взаимоотношений между личностью, коллективом, обществом. Ответственность выражает социальное и морально-правовое отношение личности к обществу (человечеству в целом), которое характеризуется выполнением своего нравственного долга и правовых норм. В праве объектом ответственности является закон.

Процесс развития социальной ответственности личности связан с её социализацией. С точки зрения социологии, ответственность регулируется социальными нормами и реализуется через формы социального контроля, через понимание ответственными субъектами своей общественной роли. Особенность ответственности как социального явления состоит в том, что она включается во все виды человеческой деятельности как их качественный показатель, регулятором которой является социальная ответственность (Е.М. Пеньков, А.Ф. Плахотный, В.П. Тугаринов, А.И. Ореховский и др.).

Ответственность определяется психологами как волевое качество личности, выражающееся в готовности личности исполнять обязанности, возложенные на неё обществом, отражающее способность человека отвечать за свои поступки и за поступки других людей (К. Муздыбаев, Т.Н. Сидорова, Т.Ф. Иванова и др.).

Социальная ответственность – это приобретённое личностью качество, способность анализировать свои и чужие поступки, исходя из общепринятых в обществе целей и ценностей (Н.И. Скорбилина) [1].

Развитие социальной ответственности личности, с точки зрения психологии, осуществляется в процессе включения её в деятельность, общение. Гуманистическая психология признаёт основным источником развития социальной ответственности стремление человека к самосовершенствованию, только такой человек способен нести ответственность за себя и за других «в общем деле» (М.С. Жамкочьян, Е.А. Климова, Э.А. Цветкова и др.).

В педагогике ряд ученых определяет ответственность как нравственную категорию, моральное качество личности и категорию этики, отражающую, с одной стороны, способность человека отвечать за свои поступки, с другой – возможность для общества подвергать эти действия моральной оценке. Ответственность распространяется на всю социально значимую деятельность человека, осуществляемую им в условиях возможности свободного выбора (Н.П. Соколова, С.Б. Елканов, Н.А. Минкина, Е.В. Бондаревская, А.П. Дьяков, Л.Н. Буюева и др.).

В отечественной педагогике развитие ответственности базируется на концепции «свободного воспитания» К.Н. Вентцеля [2], «социальной активности личности» М.А. Данилова [3], «народности воспитания» В.Н. Сороки-Росинского [4].

К.Н. Вентцель считал, что хорошо продуманная система общественного устройства будет способствовать нравственному становлению нового человека, который преодолеет барьеры тоталитарного мышления и станет ответственной личностью [2].

Значимым для нашего исследования являются идеи «ответственной зависимости» А.С. Макаренко [5], воспитания гражданственности В.А. Сухомлинского [6].

Современные условия развития нашей страны диктуют необходимость становления ответственного человека. Важным инструментом в выполнении данной задачи является образование, цель которого заключается в воспитании граждан – социально активных, творческих членов общества, ов-

ладевших системой общечеловеческих и национальных ценностей [7].

Главные направления оптимизации социальной ответственности молодежи и преодоление ее безответственного поведения непосредственно сопряжены с путями формирования гармонично развитой личности, профессиональным становлением будущего специалиста. В нашей работе социальная ответственность рассматриваются как одна из составляющих профессиональной компетентности студентов.

Современные социально-экономические условия требуют, чтобы будущий специалист обладал не только обширными профессиональными знаниями, но и психологической готовностью к социально ответственным действиям. Поэтому одним из главных требований к процессу обучения в вузе является создание условий, обеспечивающих развитие и саморазвитие личности будущего специалиста, формирование у него основ социально ответственного поведения. Развитие социальной ответственности у студентов будет способствовать их становлению как будущих специалистов, способных направить свою профессиональную деятельность на улучшение качества жизни своего народа в сложных социально-экономических условиях.

Это возможно достичь в учебно-воспитательном процессе вуза через создание определенных педагогических условий, что нашло отражение в исследованиях современных педагогов (Е.Н. Бобкова, Е.Ю. Богатская, С.Н. Васильев, И.А. Гладышева и др.).

Воспитание социальной ответственности подрастающего поколения в исследовании Е.Н. Бобковой проходит в учебной деятельности в процессе изучения специальных курсов и выполнении учебных заданий; внеурочной деятельности путем включения в социально значимую деятельность [8].

Воспитание ответственности в учебно-воспитательном процессе в исследовании Е.Ю. Богатской разделено на два направления: совершенствование форм учебно-воспитательного процесса путем моделирования учебных ситуаций для проявления ответственности; направленность содержания образования на гармоничное развитие личности, ориентацию на самореализацию личности и использование фундаментальных знаний для активизации духовных интенций студентов [9].

Успешному формированию социальной ответственности у курсантов в исследовании С.Н. Васильева способствуют: проблемные методы обучения, развитие межсубъектного доверия на основе способности к эмпатии в ходе реализации специальных программ; совершенствование форм организации учебно-воспитательной работы, увеличение доли форм, ориентированных на диалог, сотрудничество и самореализацию; моделирование учебных и производственных ситуаций, связанных с необходимостью свободного выбора способа действий, форм контроля, обоснования предпочтений, оценкой понимаемого решения [10].

И.А. Гладышева в своем диссертационном исследовании в воспитании социальной ответственности у студентов уделяет внимание получению студентами в учебной деятельности знаний о правах и обязанностях, о нормах и правилах поведения человека в социуме; закреплению полученного опыта в различных формах внеаудиторной деятельности; использовании диалога и сотрудничества при включении студентов в проектирование и реализацию социальных программ внутренней жизнедеятельности вуза [11].

Таким образом, на основании вышеизложенного можно сделать вывод, что проблема развития, формирования и воспитания социальной ответственности у подрастающего поколения в современный период развития нашего общества всё больше привлекает внимание отечественных ученых и педагогов в частности. Но до сих пор не существует однозначного определения данного понятия.

В нашем исследовании мы будем рассматривать социальную ответственность как интегративное качество личности,

определяющее поведение человека на основе осознания и принятия им социальных норм, духовных и нравственных ценностей общества, побуждающее к успешной социально-ориентированной жизнедеятельности, основанной на профессиональной компетентности и стремлении к саморазвитию.

Проведенный нами анализ философской, социологической, психолого-педагогической литературы по теме исследования позволил нам рассмотреть структуру социальной ответственности как взаимосвязь следующих компонентов: когнитивного (система усвоенных личностью знаний о наиболее общих социально-экономических понятиях, категориях, законах, о сущности прав и обязанностей, о нормах и правилах поведения человека в социуме, о способах его регулирования), мотивационно-ценностного (мотивы социально ответственного поведения в учебно-профессиональной деятельности и общении, нравственные устремления к реализации ответственных поступков), деятельностного (способность и готовность человека осознавать собственные действия и их результаты в соответствии с принятыми в коллективе социальными нормами, выражать сопричастность к общему делу) и личностного (субъектная позиция человека в деятельности и общении, потребность в саморазвитии, самосовершенствовании).

В качестве условий, способствующих успешному протеканию данного процесса, мы рассматриваем: использование знаний общекультурных компетенций для формирования духовно-нравственного потенциала студентов; осуществление процесса общения в учебно-воспитательной работе в соответствии с этическими нормами поведения; создание единой социокультурной среды внутренней жизнедеятельности вуза для вовлечения студентов в социально значимую деятельность.

В контексте нашего исследования при развитии социальной ответственности необходимо развивать у студентов человеческие качества, делать акцент на формирование общечеловеческих норм морали, духовности, нравственности (доброты, взаимовыручки, взаимоподдержки и др.).

Ещё педагоги прошлого указывали, что важнейшее из человеческих стремлений – стремление к нравственности. От него зависит наша внутренняя устойчивость и само наше существование. Только нравственность в наших поступках придает красоту и достоинство нашей жизни. Сделать ее живой силой и помочь ясно осознать её значение – главная задача образования (Я.А. Коменский, И. Песталоцци, Ж.-Ж. Руссо, П.Ф. Каптерев и др.).

Современные ученые также считают, что именно личностные качества, ценности определяют характер использования знаний и, следовательно, вектор общественного развития (В.Ф. Шаталов, Н.Е. Щуркова, Е.В. Бондаревская, П. А. Люрья, С.А. Беличева, О.С. Богданова, И.Ф. Харламов и др.). Ведь собственно знания ценностно нейтральны, они могут быть обращены как во благо, так и во вред человечеству. Между тем, отношение индивида к знаниям таковым не является, так как оно имеет индивидуально-адаптивный характер. Соответственно, всё более актуальной задачей процесса обучения становится не столько повышение уровня интеллектуального развития обучающихся, сколько формирование нравственной позиции, духовной ориентации, ответственного отношения человека к своей жизни, к государству и обществу, к труду. Развитие социальной ответственности через формирование нравственной культуры определяется тем, насколько глубоко человек осознает людские, общие для всех потребности, и насколько осознанно он ориентируется на них в жизни.

Формирование духовно-нравственных качеств, ценностей личности осуществляется, главным образом, целенаправленной воспитательной работой, проводимой в учебных заведениях. Однако ведущее место принадлежит обучению как основному виду труда студентов, поэтому успешность решения поставленных задач зависит от того, насколько полно и эффективно используются воспитательные возможности процесса обучения.

В основном нравственное воспитание обучающихся в педагогическом процессе осуществляется через преподавание гуманитарных дисциплин. В силу специфики своего предмета преподаватели кафедр гуманитарных дисциплин имеют большие возможности для формирования взглядов, убеждений, мировоззрения, правосознания студентов.

К сожалению, позиция большинства студентов такова, что они ставят на первое место получение знаний по специальности. Поэтому от преподавателей социально-гуманитарного цикла дисциплин требуются большие творческие усилия, использование богатого педагогического опыта, инновационных технологий, умение заинтересовать студенческую аудиторию в изучении своего предмета и пояснить его роль в профессиональном становлении будущего специалиста. Этому способствует выбор технологии обучения: разнообразие и целесообразность методов активного обучения (круглый стол», интеллектуальный штурм, дискуссии, деловые игры и др.) делает педагогический процесс в вузе гибким и качественным, позволяет студентам ощущать себя неотъемлемой частью этого процесса.

Не менее важная роль в учебном процессе при развитии социальной ответственности отводится изучению экономических дисциплин. Ещё великие русские экономисты XIX века С.Н. Булгаков, И.К. Бабст признавали экономический прогресс необходимым условием духовного преуспевания народа [12].

Как показало наше исследование, развитие социальной ответственности обусловлено успешной социализацией личности в условиях динамично изменяющейся экономической реальности, в силу этого возникает потребность в экономической компетенции специалистов, потому что им придется ежедневно принимать экономические решения: куда вкладывать ресурсы, как эффективно использовать свои возможности и защищать свои экономические интересы и интересы общества, способствовать благосостоянию всего общества в целом (Л.И. Абалкин, Л.С. Бляхман, Г.М. Соколова, М. Вебер, П. Хейне и др.).

Ответственность личности определяется знаниями правовой и законодательной системы государства, умением использовать нормативные и правовые документы, относящиеся к будущей профессиональной деятельности. Учебные учреждения входят в непосредственную микросреду жизни молодого человека, являясь важнейшим фактором социализации, привития культуры и норм поведения, включая правовое просвещение и психологическую подготовку противостояния асоциального явления. В связи с этим, не менее важную роль в формировании знаний о социальной ответственности мы отводим такой дисциплине как «Правоведение».

На основании вышеизложенного мы можем сделать значимый для нашего исследования вывод: высшее образование, отвечая требованиям времени, перестаёт быть только профессиональным, оно становится элементом общей культуры выпускника. Поэтому содержание образования при развитии социальной ответственности должно представлять собой дидактически адаптированный социальный опыт решения познавательных, мировоззренческих, нравственных, политических и иных проблем, т. е. способствовать формированию общекультурных компетенций студентов. В этой связи от вуза требуется снабдить будущих специалистов полным комплексом знаний о наиболее общих социально-экономических категориях, понятиях, законах, о сущности прав и обязанностей, ценностях, морали, нормах поведения, нравственности, допустимых и недопустимых социальных действиях.

Сегодня психология трактует ответственность как социально-психологическое образование, которое формируется у человека благодаря жизни в обществе, развивается в процессе общения в системе существующих связей и отношений (К.А. Абульханова-Славская, А.А. Бодалев, А.В. Петровский, К.Е. Левитин и др.). Именно в процессе общения происходит социализация личности и её самореализация. Общение орга-

низует социум и позволяет человеку жить и развиваться в нем, соотнося свое поведение с действиями других.

В настоящее время особенности социокультурной ситуации, усиление значимости не только выбора человеком своих поведенческих стратегий, но и его компетентности во взаимодействии с другими людьми обуславливают необходимость организации современного образования при развитии социальной ответственности в рамках коммуникативного подхода. С его разработкой связаны надежды на решение проблемы формирования «человека коммуникации» – личности, которая наряду с большим багажом научных знаний, обладает активным, гибким мышлением с ответственным поведением, умением грамотно взаимодействовать с окружающими, согласовывать, понимать, адекватно действовать в любых жизненных ситуациях.

В приоритетных требованиях потенциального работодателя к будущему специалисту всё более смещается акцент на умение работать в команде, коллективной и взаимной ответственности. Такие отношения возможны тогда, когда участники процесса общения стремятся к взаимопониманию и плодотворной совместной деятельности (И.А. Зимняя, М.Д. Лаптева, Н.А. Морозова, Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская, П.В. Растянников, С.И. Самыгин, Л.Д. Столяренко и др.).

Характеризуя особенности взаимодействия людей, считаем важным остановиться на проблеме «значимого другого» в системе межличностных отношений, так как именно взаимная значимость участников взаимодействия обеспечивает его эффективность. В общении формируется направленность на человека, что позволяет принять и понять другого. Важным компонентом успешного общения, по А.А. Бодалёву, выступает «умение выбирать по отношению к другому человеку наиболее подходящий способ поведения, способ обращения с ним» [13, с. 62].

Общение, по А.А. Бодалёву, – это «и сложнейшее переживание отношений общающихся друг к другу, к совместной деятельности, и её результатом, к самим себе, и одновременно яркий показатель умения общающихся понять и объективно оценить друг друга» [13, с. 134].

Для нашего исследования эта идея важна в том отношении, что в процессе общения развиваются коммуникативные умения и навыки личности, что помогает будущему профессионалу строить свои отношения с партнерами на основе взаимопонимания, согласовывать свои стремления, потребности, цели, осознавать всю полноту ответственности, которая возлагается на него. Такое общение должно строиться на основе этических норм поведения.

Процесс развития социальной ответственности у студентов происходит в процессе их включения в социально значимую деятельность (М.С. Каган, В.Н. Мясичев, И.А. Абульханова-Славская, Л.С. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев и др.). Любая деятельность приобретает социально значимую направленность, ведёт к высоким результатам, если личность способна осознавать собственные действия и их результаты в соответствии с принятыми в коллективе социальными нормами, выражать сопричастность к общему делу. Вовлечение студентов в социально значимую деятельность в процессе обучения в вузе стимулирует их активность в нравственном, социальном и творческом содержании. Важнейшим принципом деятельности вуза становится конструирование единой социокультурной среды, органично синтезирующей все формы учебной и внеучебной деятельности и подчиняющей их задаче развития социальной ответственности у обучающихся.

Поэтому одной из основных задач воспитательного процесса вуза является постоянное содействие включению молодых людей в круг социально значимых практических дел. Задача преподавателя на данном этапе заключается в том, чтобы организовать полноценную в социальном и нравственном отношении жизнедеятельность обучающихся, пробудить

в студентах личностную активность, обеспечить самостоятельность в суждениях и поступках, укрепиться в выборе приоритетных ценностей, характеризующих духовно-нравственную основу личности, а также ответственного отношения к собственному выбору.

Огромное значение в личностном и профессиональном становлении, развитии социальной ответственности у будущих специалистов имеет воспитательная работа, которая осуществляется через комплекс воспитывающих мероприятий как в процессе обучения, так и во внеаудиторной работе: научно-исследовательская деятельность, культурно-просветительские, познавательные, спортивно-оздоровительные мероприятия в стенах вуза и вне его, участие в студенческом самоуправлении. Поэтому важным условием развития социальной ответственности у студентов мы считаем создание единой социокультурной среды внутривузовской жизнедеятельности для вовлечения обучающихся в социально значимую деятельность.

Такой подход к учебно-воспитательной работе выдвигает ряд требований к уровню профессиональной подготовки профессорско-преподавательского состава: соблюдение преподавателями и сотрудниками правовых и нравственных норм, правил поведения и внутреннего распорядка, неукоснительное следование принципам профессиональной и научной этики, следование традициям академического сообщества. Всё это вырабатывает позитивное отношение студентов к социальной среде, социальным нормам, формирует мотивацию социально ответственного поведения.

Таким образом, обращение к проблеме развития социальной ответственности у студентов в образовательном процессе вуза позволило нам выявить и теоретически обосновать ряд педагогических условий, при создании которых данный процесс будет протекать успешно: использование знаний общекультурных компетенций для формирования духовно-нравственного потенциала студентов; осуществление процесса общения в учебно-воспитательной работе в соответствии с этическими нормами поведения; создание единой социокультурной среды внутренней жизнедеятельности вуза для вовлечения студентов в социально значимую деятельность.

Теоретические выводы исследования были подтверждены на практике экспериментальной работой автора, которая заключалась в том, что: разработаны программы «Социальная психология» и «Этика делового общения», способствующие развитию социально ответственного поведения студентов в их будущей профессиональной деятельности; разработан и внедрён в практику спецкурс «Стратегия развития социальной ответственности личности», способствующий усвоению знаний студентами об основах социальной ответственности; разработана и внедрена в практику «Программа внеучебной воспитательной работы со студентами», способствующая их успешной социализации во время обучения в вузе и формированию нравственных качеств личности.

Обращение к проблеме развития социальной ответственности у студентов в образовательном процессе вуза было обусловлено тем, что в условиях глубоких социально-политических, экономических преобразований особенно остро заявляет о себе проблема формирования новой системы ценностных ориентаций, духовного обогащения подрастающего поколения.

Под развитием социальной ответственности мы понимаем создание в учебной деятельности условий, способствующих процессу самоактуализации личностных потенциалов человека с целью обретения более зрелой формы профессионального бытия, позволяющего проявить себя в практической деятельности и в таком личностном свойстве как социальная ответственность, которая является необходимым условием профессиональной деятельности.

Bibliography

1. Skorbilina, N. Responsibility as the pivotal quality of the individual school student: the nature, functions, structure / N.I. Skorbilina. - M., 1987.
2. Wentzel, K.N. The problem of space education / K.N. Wentzel; status. L.D. Filonenko. - M.: the Association. Prof. Education, 1993.
3. Danilov, M.A. A general methodology of science and the special methodology of pedagogy in their relationship / M.A. Danilov. - M.: Education, 1971.
4. Soroka-Rosinskiy, V.N. Pedagogical Works / V.N. Soroka-Rosinskiy; status. A.T. Gybko; APN USSR. - Moscow: Pedagogy, 1991.
5. Makarenko, A.S. Design the best in man / A.S. Makarenko. - Minsk: University, 1989.
6. Sukhomlinsky, V.A. How to raise a real man. - Moscow: Pedagogy, 1989.
7. Novikov, A.M. Vocational education in Russia: prospects for development. - M.: ITSPNPO, 1997.
8. Bobkov, E.N. Pedagogical conditions of education of social responsibility in senior schoolchildren: Author. Dis. ... Cand. Ped. Science. - Kostroma, 2004.
9. Bogatskaya, E.J. Pedagogical conditions in education of engineering students responsibility as a component of their professional competence: Author. dis Cand. Ped. Science. - Rostov-on-Don, 2005.
10. Vasiliev, S.N. Formation of social responsibility among students of military high school: Author. dis Cand. Ped. Science. - Kostroma, 2006.
11. Gladysheva, I.A. Pedagogical conditions of education of social responsibility among students of private university: diss Cand. Ped. Science. - Kostroma, 2006.
12. Babst, I.K. Selected Papers / ed. M.G. Pokidchenko, E.N. Kalmychkovoy. - Moscow: Nauka, 1999.
13. Bodalev, A.A. Perception and understanding of the human person. - Moscow: Univ. Press, 1982.

Article Submitted 11.11.10

УДК 371.134

*А.А. Зарецкая, соискатель по специальности «Теория и методика профессионального образования» АлтГПА,
г. Барнаул, E-mail: alex99.85@mail.ru*

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ С БЕСПРИЗОРНЫМИ И БЕЗНАДЗОРНЫМИ ДЕТЬМИ

В работе описаны современные подходы к понятию «компетентность и компетенции», проанализирован отечественный опыт внедрения компетентностного подхода в образовательный процесс, выделены основные характеристики профессиональной педагогической компетентности в работе с беспризорными и безнадзорными детьми, определены ориентиры её развития в системе повышения квалификации педагогических кадров.

Ключевые слова: профессиональная педагогическая компетентность, компетенции, компетентностный подход, педагогическая деятельность, беспризорные и безнадзорные дети, переподготовка педагогических кадров, профессиональная готовность педагогов, модернизация образования.

В структуре профессиональной готовности педагогов к работе с беспризорными и безнадзорными основой является их педагогическая компетентность, а также сформированность у них различных компетенций.

Согласно Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года, образование должно стать более индивидуализированным, функциональным и эффективным [1]. Социуму нужны выпускники, готовые к включению в дальнейшую жизнедеятельность, способные практически решать встающие перед ними жизненные и профессиональные проблемы. А это во многом зависит не от полученных ЗУНов, а от неких дополнительных качеств, для обозначения которых и употребляются понятия «компетенции» и «компетентности», более соответствующие пониманию современных целей образования.

Среди российских ученых самыми популярными подходами к определению понятия «компетентности» является мотивационный программно-целевой подход И.К. Шалаева, личностный и деятельностный подходы, а у большинства авторов (А.И. Башкирский, И.Ф. Исаев, Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов, А.И. Мищенко, В.А. Сластенин, О.В. Соколова, Е.Н. Шиянов) в равной степени присутствуют все три [2].

В Концепции модернизации российского образования под компетентностью понимается «способность к осуществлению практических деятельностей, требующих наличия понятийной системы и, следовательно, понимания, соответствующего типа мышления, позволяющего оперативно решать возникающие проблемы и задачи» [1]. В определении подчеркивается охват компетентностью нескольких видов деятельности, подчеркивается сложный личностный характер этого понятия.

Компетентность – это овладение личностью соответствующей компетенцией. Под компетентностью чаще понима-

ется интегральное качество личности, проявляющееся в общей способности и готовности ее к деятельности, основанной на знаниях и опыте, которые приобретены в процессе обучения и социализации и ориентированы на самостоятельное и успешное участие в деятельности [3].

Теоретическое обоснование решения проблемы применения компетентностного подхода в ПП (профессиональной подготовке) педагогов, работающих с безнадзорными и беспризорными детьми, требует всестороннего анализа этапов формирования профессиональной компетентности; от понимания ее составляющих, компонентов, характеристик до разработки критериев оценки эффективности сформированных качеств.

Необходимо сделать акцент на том, что прежде всего, педагог, работающий с беспризорниками и безнадзорниками, воспитатель детского дома, должен быть личностью, человеком нравственным и совестливым. По мнению Шадрикова В.Д., педагог должен обладать компетенциями, позволяющими ему:

- включить ребенка в систему межличностных отношений;
- дать нравственную оценку поступку;
- обладать «образом», к которому он ведет воспитанника (цель воспитания);
- включить учеников в ситуацию, насыщенную переживаниями;
- обеспечивать мотивацию желаемого поведения (поступка);
- понимать воспитанника, разбираться и находить ответы, которые волнуют его на данном этапе его жизненного пути;
- достигать понимания интересов и устремлений воспитанника, его внутреннего мира;

устанавливать социальный статус воспитанника, его отношения с другими людьми и изменять их в желательном направлении;

педагогически грамотно осуществлять оценивание поведения и поступков ученика;

принимать решения, связанные с разрешением воспитательных проблем (конфликтов);

разбираться в условиях, обеспечивающих желаемый поступок;

обеспечивать рефлексии воспитанником нравственной стороны поведения [4].

Качества, которыми должен обладать компетентный педагог-воспитатель, чтобы его роль в современной гуманистической воспитательной системе была значимой и эффективной, отметим следующие:

1. Педагог должен являться высокодуховной личностью.

2. Педагог должен обладать таким качеством, как любовь к воспитанникам.

3. Педагог-воспитатель в практике гуманистической педагогики должен воплощать в своей деятельности принцип гуманизма, предполагающий заинтересованность в судьбе ребенка, глубокую веру в него, терпимость к детским недостаткам, признание права на ошибку, на собственную точку зрения, отсутствие в педагогической практике всех форм насилия.

4. Педагог-воспитатель должен быть и высококвалифицированным специалистом, владеющим не только педагогическими знаниями, но также знаниями области психологии, философии, логики, этики, социологии, эстетики и др.

5. Педагог в детском доме – это человек, осознающий взаимосвязь между прошлым, настоящим и будущим, помогающий осознать ее своим воспитанникам, умеющий ценить историю и культуру своего народа, любящий свое Отечество, умеющий передать эту любовь детям [5].

Исходя из вышеназванных качеств и свойств личности педагога, работающего с беспризорными и безнадзорными детьми, перечислим базовые компетенции педагога-воспитателя детского дома:

Личностные качества.

Постановка целей и задач в воспитательном процессе.

Мотивация поведения (поступков).

Информационная компетентность.

- Компетентность в предмете воспитания.

- Компетентность в методах воспитания.

5. Разработка программ воспитательной работы и принятие решений в воспитательном процессе.

6. Компетенции в организации воспитательной деятельности.

В воспитательном процессе на первый план выходят: внутренний мир ученика, наличие конфликтов, социальный статус учеников, воспитание совестливого человека, личность учителя.

Представление профессиональных педагогических компетенций, как актуальных для работы в детских домах и школах, включает такие характеристики, как: а) готовность к проявлению компетентности (т.е. мотивационный аспект); б) владение знанием содержания компетентности (т.е. когнитивный аспект); в) опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях (т.е. поведенческий аспект); г) отношение к содержанию компетентности и объекту ее приложения (ценностно-смысловой аспект); д) эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления компетентности.

Таким образом, компетентностный подход в профессиональной подготовке педагогов к работе с беспризорными и безнадзорными детьми, выступает методологической и технологической основой содержания и организации процесса профессиональной подготовки педагогов и повышения их квалификации.

Bibliography

1. Strategy of modernization of Russian education and its key positions, Journal for the administration of schools. - 2007. - № 5.
2. Zimnyaya, I.A. Key Competencies - a new paradigm result of modern education / online magazine "Eidos". - 2006. - May 5. <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>. - Centre for Distance Education "Eidos".
3. Zimnyaya, I.A. Key Competencies - a new paradigm of education result / Higher education today. - 2003. - № 5.
4. Shadrisko, V.D. d.ps.n., Professor. Basic competencies of pedagogical activity, Sib teacher. - 2007. - Vol. № 6 (54).
5. <http://www.tspu.tula.ru/res/other/Bschool/Programs/programs.htm> - Development Programme Yasnaya Polyana school named after L.N. Tolstoy.
6. Baidenko, V.I. Modernisation of vocational education: the modern stage. European Training Foundation. - M., 2003.
7. Zimnyaya, I.A. Hierarchical component structure of educational activity / Coll. Educational activities as an object of analysis and estimation / under total. Ed. I.A. Zimnyaya. - M., 2003.

Article Submitted 03.12.10

УДК 37.01.001.8

И.А. Жерносенко, канд. культурол. наук, доц. АКИПКРО, г. Барнаул, E-mail: iaj2002@mail.ru; **А.П. Валицкая**, д-р. философ. наук, проф. РГПУ им. А.И. Герцена, E-mail: nwRAO@yandex.ru; **Р.В. Опарин**, канд. пед. наук, доц. ГАГУ, Горно-Алтайск, E-mail: 89236613134@inbox.ru

КУЛЬТУРОТВОРЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ – ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

В работе рассматривается культуротворческая парадигма экологического образования как система идей, взглядов, установок, являющаяся отправной теоретической базой для построения новой модели современного экологического образования. Анализируется принцип культуротворческой направленности экологического воспитания как универсальное руководящее положение современного личностно ориентированного образования.

Ключевые слова: культуротворческая направленность экологического образования, экологическая культура, организационно-педагогическое обеспечение экологического образования.

Ведущие исследователи проблемы экологического воспитания видят его ключевую цель в формировании экологической культуры, как системообразующего стержня постижения экологического знания (Н.М. Мамедов [1], И.Н. Пономарева [2], И.Т. Суравегина [3] и др.). Наряду с комплексом естест-

веннонаучных знаний и умений, содержание экологической культуры включает большой потенциал нравственного, гуманистического, культурологического характера. Экологическое воспитание, по мнению Е.Н. Дзядковской [4], А.Н. Захлебного [5], представляет собой «процесс приобщения индивида к

культурному опыту человечества по взаимодействию с окружающей средой, как средство социализации и инкультурации личности, формирования ее индивидуальной экологической культуры – неотъемлемой части общей культуры. Представляется, что при любых подходах к построению системы экологического воспитания, при любых способах интеграции его содержания раскрытие социально-культурного опыта взаимодействия человека и природы должно составить основу культуротворческого подхода в формировании экологической культуры.

В связи с этим все настойчивее встает вопрос о необходимости новой модели экологического воспитания. Главным аспектом такой модели является дидактическое обеспечение, заключающееся в обосновании введения в современную дидактику принципа культуротворческого подхода в экологическом образовании и разработки соответствующих его нормативных и процессуальных функций. Данный принцип в совокупности с принципами экологического культуротворчества должен составлять базу для **культуротворческой парадигмы экологического образования**.

Экологическое образование в контексте культуротворчества является созидательной социально-культурной деятельности по изучению, сохранению и художественно-творческому преобразованию окружающей среды в процессе эколого-исследовательской, эколого-биотехнической, эколого-эстетической деятельности. При этом собственно общая цель экологического образования состоит в формировании экологической культуры через организацию познавательного диалога учителя и ученика в пространстве культурологически ориентированного экологического знания. Содержательное поле комплексного экологического знания конструируется в интеграции материала из различных образовательных сфер, причем основанием такой интеграции выступает отчетливое понимание особенностей восприятия окружающего мира природы в социально-культурном и культуротворческом пространстве экологического образования.

Основные теоретические позиции, на которых строится культуротворческая парадигма экологического образования, включает четыре основных компонента.

1. Деятельность ученика осуществляется через культуротворческую деятельность по изучению, сохранению и художественно-творческому преобразованию окружающей природной среды. Основным параметром такой деятельности является актуализация ценностных, нравственно-эстетических, духовно значимых параметров экологической культуры в процедурах сопереживания, деятельной сопричастности, личностного участия в решении экологических проблем на региональном, национальном и глобальном уровне.

2. Деятельность учителя задает алгоритмы эколого-воспитывающего диалога с учеником в процессе усвоения экологической культуры и диагностирования качества этого усвоения в контексте эколого-культуротворческого пространства экологического образования. Деятельность учителя позволяет предложить ученику освоить закономерный процесс экологического культуротворчества как непрерывно развивающуюся, становящуюся целостность картины мира и человека в нем.

3. Экологическая культура предполагает воспитывающую и мировоззренческую направленность экологического образования, структурирование его содержания через идею целостной картины мира природы и человека в нем. При этом экология оказывается органично включенной в пространство культуры, ее освоение интенсифицируется, становится осмысленным в общем мировоззренческом пространстве.

4. Диагностика на каждом возрастном этапе экологического образования имеет общий вектор последовательной коррекции становления экологической культуры личности, выстраивания в сознании ребенка целостной картины мира и человека в нем. На каждом уровне диагностики выделяются собственные промежуточные цели, проблемно-содержа-

тельные и психолого-педагогические детерминанты, что позволяет выстроить горизонтальные междисциплинарные связи, смоделировать во взаимодействии форм и средств культуротворческой деятельности эколого-культурное пространство, подлежащие освоению.

Таким образом, культуротворческую парадигму экологического образования мы рассматриваем как систему идей, взглядов, установок, которая должна служить отправной теоретической базой, стратегическим ориентиром конкретного поиска необходимой модели современного экологического образования. Лежащий в ее основе идея культуротворческой направленности образования может быть отнесена к дидактическим принципам, потому что она представляет собой одно из универсальных руководящих положений современного образования, которые относятся ко всему учебно-воспитательному процессу в целом, распространяется на все сферы учебной и внеучебной деятельности, без них невозможно формировать экологическую культуру учащихся и она не может быть заменена никакими другими принципами. Принцип культуротворческой направленности снимает главное противоречие между необходимостью решения социально-экологических проблем на уровне региона, государства, планеты отсутствием практикоориентированного, культуротворческого механизма формирования экологической культуры.

Реализация культуротворческой парадигмы придает экологическому образованию ту целостность, которая делает его системой, задающей программу не только в учебной, но внеучебной деятельности детей, подростков и юношества в процессе их активного досуга. С позиции такого системного взгляда культуротворческая направленность экологического образования представляет собой рабочий инструмент строительства, коррекции, прогнозирования, контроля состоянием и развития экологической культуры.

Потребность интеграции культуротворческой парадигмы в существующую практику образования Республики Алтай определяется следующими обстоятельствами. На сегодняшний день стали реальными угрозы исчезновению богатства флоры, фауны и памятников культуры Алтая из-за тенденции интенсивного промышленного развития, браконьерства, нелегальной торговли биоресурсами, разрушения памятников природного и культурного наследия, нерегулируемого туризма. Один из способов устранения этих угроз – выстраивание новых подходов к экологическому воспитанию, что возможно при условии разработки продуктивного образовательного пространства, способствующего развитию культуры коренных народов, и сохранению их природного и культурного наследия. Наше диссертационное исследование вносит свой вклад решение проблемы выстраивания региональной системы организационно-педагогического обеспечения экологического воспитания через интеграцию в содержание дополнительного образования Республики Алтай инновационных форм и средств социально-культурной деятельности, направленной на формирования у детей, подростков и молодежи основ духовно-нравственной, экологической культуры не только в русле естественнонаучных дисциплин, но и в дисциплинах гуманитарного цикла через культуротворческий подход.

Интеграция культуротворческой парадигмы в образовательную практику Республики Алтай осуществляется через систему организационно-педагогического обеспечения социально-культурной деятельности по экологическому воспитанию, содержание которой раскрывается на уровне двух основных блоков: организационного и педагогического.

Педагогический блок реализуется на уровне парадигмы экологического образования, методологической основой которой является принцип культуротворческой направленности экологического образования.

В соответствии с принципом культуротворческой направленности, основные ступени образовательного процесса в социокультурном пространстве непрерывного экологического образования определяются в соответствии с этапами станов-

ления-развития экологической культуры ребенка: репродуктивным, характеризующимся вбиранием ребенком социокультурного опыта взаимодействия с природой; эвристическим, представляющим собой период проблемно-личностного самоопределения, формирования экологического сознания и основных стратегий взаимодействия с природой; креативным, связанным с появляющейся способностью к культуротворчеству, проявляющихся на уровне ценностно-смысловой и ценностно-деятельной ориентации в контексте комплекса стратегий и технологий взаимодействия с миром природы.

Формирование экологической культуры на данных ступенях осуществляется за счет трех основных типов социально-культурной деятельности: мотивационно-коммуникативной, определяющей направленность, упорядоченность, активность и устойчивость интересов к проблемам экологии за счет коммуникативных форм социально-культурной деятельности (интерактивных игр, эколого-культуротворческих тренингов, детских экологических движений); информационно-когнитивной, основывающейся на раскрытии экологического знания с помощью современных образовательных технологий, инновационных форм и средств экологического воспитания (эколого-культурологических экскурсий, этно-экологических экспозиций, эколого-культурологических школ – см. ниже); культуротворческой, имеющей эколого-исследовательскую, эколого-охранную, эколого-творческую направленность за счет воздействия на интеллектуальную и эмоциональную сферы через различные инновационные формы деятельности (эколого-культуротворческие спецкурсы, эколого-культуротворческие практики, компетентностные тренинги).

Организационный блок региональной модели проявляется в оптимизации усвоения экологической культуры на всех этапах непрерывного экологического образования за счет социально-культурных технологий взаимодействия педагога и учащихся, сконструированных с учетом возрастной периодизации и соотношенных с **формами и средствами** экологического культуротворчества.

Формы, в данном контексте, мы трактуем как способы и приемы организационно-педагогического обеспечения в целях включения личности в активную социокультурную деятельность по экологическому воспитанию, реализуемые во внеклассной и внешкольной сферах досуговой деятельности. К внеклассной работе относятся эколого-культуротворческие тренинги, экологические движения, интерактивные игры; к внешкольной – эколого-культурологические экскурсии, этно-экологические экспозиции, эколого-культуротворческие школы.

Интерактивные экологические игры (от английского «interactive» – взаимодействие) – это форма экологического образования, основанная на развертывании социокультурной деятельности, стимулирующей высокий уровень мотивации, интереса и эмоциональной включенности участников через взаимодействие между собой и окружающей (природной, социальной) средой. Интерактивные формы экологического воспитания мы подразделяем на: ролевые; имитационные игры и интерактивные игры на природе.

Эколого-культуротворческий тренинг – это комплексная форма экологического воспитания, основанная на методологии культуротворческой парадигмы экологического образования, которая направлена на мотивацию к эколого-культуротворческой деятельности личности средствами экологической педагогики и психологии.

Детские экологические движения – это массовая форма экологического образования, организующая и координирующая добровольную внеурочную экологическую деятельность школьников. Основываясь на принципах культуротворческой парадигмы экологического воспитания, нами были разработаны организационные основы детского экологического движения, получившего название «Boreas». Данное движение является общественной экологической организацией, деятельность которого координируется автором данного исследования.

Цель движения «Boreas» – формирование эколого-культуротворческого подхода к изучению, сохранению и творческому преобразованию окружающей среды.

Эколого-культуротворческая школа – это комплексная форма экологического образования, позволяющая интегрировать формы экологического образования через культуротворческий подход. Может быть организована на базе школ, учреждений дополнительного образования, общественных организаций и функционировать как специфическая форма внеурочного экологического воспитания. Основные специфические особенности такой школы разработаны нами на примере детской школы «Boreas», являющейся органическим продолжением детского движения «Boreas».

Эколого-культуротворческие практики представляют собой комплекс эколого-краеведческой, эколого-биотехнической и эколого-эстетической деятельности, основные функции которой состоят в содействии становления экологической культуры личности за счет воздействия на ее интеллектуальную и эмоциональную сферы средствами научной, природоохранной деятельности в природе, а также экологического дизайна и экотерапии. Культуротворческая деятельность по исследованию и охране окружающей природной среды (краеведческой-природоохранная) ориентирована на изучение и сохранение природы той местности, на которой проживают учащиеся. В данном контексте, идеи культуротворческой парадигмы экологического образования реализуются на уровне эколого-краеведческой и эколого-биотехнической деятельности. Культуротворческая деятельность по оптимизации экологического компонента окружающей среды (творчески-преобразующая) состоит в насыщении педагогической среды соответствующими экологическими компонентами и не сводится к реализации широко известного в педагогике принципа наглядности, который предписывает демонстрацию объекта в целях формирования более полного и точного понятия о нем. Экологизация образовательной среды через культуротворческий компонент (включение в эту среду природных объектов и их комплексов, взаимодействие с ними посредством экологического дизайна и экотерапии) обуславливает комфортный психологический фон, создает возможности для вступления в контакт с природными объектами.

Эколого-интегрированные курсы – комплексная форма экологического образования, основанная на интегративном принципе, что позволяет выстроить в сознании учащихся единую целостную картину мира, показать взаимозависимость и взаимодополняемость природных и социокультурных процессов. Содержание эколого-интегрированных курсов раскрывается на уровне основных предметных областей естественнонаучного и гуманитарно-художественного циклов. В соответствии с данным положением нами построен эколого-интегрированный курс «Мир заповедной природы Алтая», разработанный и апробированный в рамках ПРООН/ГЭФ «Сохранение биоразнообразия в российской части Алтае-Саянского экорегиона».

Средства организационно-педагогического обеспечения социально-культурной деятельности по экологическому воспитанию, в рамках региональной модели, представляют собой способы передачи содержания (идей, научных взглядов, событий, фактов, жизненных примеров) в целях оказания влияния на формирование экологической культуры личности. Разработка полного комплекса средств в контексте нашей модели представляет собой дело далекой перспективы. В настоящее время, творческой группой ученых Республики Алтай и Алтайского края был подготовлен комплект учебных пособий «Алтай заповедный». В рамках данного программно-методического комплекса разработаны следующие средства социально-культурной деятельности по экологическому воспитанию: учебно-методические материалы, натуральные и изобразительные пособия, электронные аудиовизуальные материалы, креолитизованные гипертексты.

Учебно-методические материалы представлены методическим комплектом «Алтай заповедный», включающим:

Учебно-методические пособия:

Мир заповедной природы Алтай / Р.В. Опарин, А.В. Бондаренко, Н.П. Малков, П.Ю. Малков, А.Г. Манеев, А.М. Маринин, И.А. Жерносенко, Ч.Д. Алмашев, С.Н. Щигрева [6].

Мир заповедной культуры Алтай / И.А. Жерносенко, Э.П. Дворников, Д.И. Мамыев, В.А. Муйтуева, Л.Н. Мукаева, А.А. Телесова, Р.М. Эркинова, Е.Э. Ямаева, Г.В. Айдарханова [7].

Экология и культура / И.А. Жерносенко, Д.И. Мамыев, П.Ю. Малков, А.Н. Малкова, Р. Опарин [8].

Рабочие тетради:

Опарин, Р.В. Мир заповедной природы Алтай [9].

Шалобод, М.Л. Мир заповедной культуры Алтай [10].

Особо следует отметить, что весь комплект учебных пособий выдержан в русле культуротворческой парадигмы экологического образования и основан на принципе культуротворческой направленности, что позволяет выстроить в сознании учащихся единую целостную картину мира, увидеть взаимозависимость и взаимодополняемость природных и социокультурных процессов.

Принцип культуротворческой направленности выдерживается не только внутри учебных пособий, объединяя предметные знания в соответствующие им области (естественнонаучную и гуманитарно-художественную), но и между содержанием самих книг, что подчеркивается и одинаковостью названий учебников для среднего звена общеобразовательной школы: «Мир заповедной природы Алтай» и «Мир заповедной культуры Алтай».

Они имеют единую структуру: содержание глав учебных пособий распределено по ландшафтным зонам Горного Алтая, где расположены ключевые ООПТ Республики. Известно, что каждая ООПТ – это уникальный, самобытный неповторимый феномен как в вопросах биоразнообразия, так и историко-культурного наследия. Эти территории становились заповедными, т.к. человек всегда чувствовал их природную уникальность, и поэтому освящал, сакрализовал место, наделяя его значимыми для себя смыслами, создавая условия для сохранения биоразнообразия. Содержание пособий взаимно переключается, здесь встречаются точки зрения современного научного знания и традиционного знания местного населения.

Пособие «Мир заповедной природы Алтай» богато культурологическими ассоциациями, описаниями опыта традиционного природопользования, накопленного коренным населением Алтая. А в пособии «Мир заповедной культуры Алтай» системно выстраивается мысль о взаимообусловленности социокультурных процессов с тем «вмещающим ландшафтом», в котором они протекают. В культурологическом пособии рассказывается не только об исторических событиях и археологических артефактах, но и о традиционных верованиях и обрядах, которые, собственно, и демонстрируют экологичность взаимоотношений человека с природой – именно этим и объясняется такое разнообразие этнографических явлений одного народа на достаточно компактной территории.

Учебное пособие для старших классов «Экология и культура» является логическим продолжением учебных пособий для среднего звена, интегрируя естественнонаучный и культу-

рологический подходы в единую картину мира, осваиваемую уже не на знаниевом уровне, а на духовно-экологическом, мировоззренческом.

Также данное пособие может быть использовано в профильной школе, с целью профориентации будущих экологов и специалистов заповедного дела. Тогда данный учебный материал должен стать основой профильного курса и дополнен соответствующими элективными курсами.

Авторами комплекта учебных пособий продуманы также два варианта механизмов реализации учебного материала в рамках учебно-тематического планирования: 1. за счет регионального и школьного компонентов; 2. либо за счет интеграции в учебные курсы предметов гуманитарного и естественнонаучного циклов, без выделения часов, через наполнение их содержания региональным материалом, представленным в пособиях – но, уже на протяжении всего периода средней школы (с 5-го по 9-й классы).

Учебники богато иллюстрированы, в них наглядно представлены уникальные природные и культурные ресурсы Алтая. Помимо этого авторы подготовили мультимедийные диски, сопровождающие учебники богатой коллекцией слайдов и видеofilмов.

В 2009-2010 уч. году данный комплект учебных пособий «Алтай заповедный» должен пройти апробацию в экспериментальных школах Онгудайского и Кош-Агачского районов.

В ноябре 2009 года этот комплект получил высшую экспертную оценку: гриф «Рекомендовано» Российской академии образования и был определен как инновационный.

В апреле 2010 г. УМК «Алтай заповедный» стал призером 19 Всероссийского конкурса Ассоциации книгоиздателей «Лучшие книги года» в номинации «Лучшая учебная книга». Авторы УМК и издатель приглашены на Торжественную церемонию, которая состоялась 22 апреля в рамках открытия V выставки-ярмарки «Санкт-Петербургский Международный Книжный Салон» на территории выставочного комплекса «Ленэкспо».

В ноябре 2009 года этот комплект получил высшую экспертную оценку: гриф «Рекомендовано» Российской академии образования и был определен как инновационный.

В апреле 2010 г. УМК «Алтай заповедный» стал призером 19 Всероссийского конкурса Ассоциации книгоиздателей «Лучшие книги года» в номинации «Лучшая учебная книга». Авторы УМК и издатель были приглашены на Торжественную церемонию, которая состоялась 22 апреля в рамках открытия V выставки-ярмарки «Санкт-Петербургский Международный Книжный Салон» на территории выставочного комплекса «Ленэкспо».

21-22 мая 2010 г. прошла Всероссийская конференция, посвященная итогам апробации и распространению опыта по использованию вышеуказанных учебных пособий. На конференции присутствовало 67 человек, представлявших 7 регионов: г. Москва, г. Санкт-Петербург, Республика Алтай, Алтайский, Красноярский края, Томская и Кемеровская области. В работе конференции принимали участие: представители административных структур субъектов РФ, городских и районных образований, учёные, педагоги (учреждений высшего, среднего и дополнительного образования), работники ООПТ, НПО, прессы.

Bibliography

1. Mamedov, N.M. Theoretical Foundations of Environmental Education / Environmental Education and Sustainable Development. - M., 1995.
2. Ponomareva, I.N. Achievements and losses of ecological education in Russia // Scientific-pedagogical problems of environmental education: Proceedings of the All-Russian scientific-practical conference. - Spb.: Vesta, 2008.
3. Suravegina, I.T. Theory and practice of forming responsible attitude of pupils to the nature of the learning process of biology: avtoroef. Dis. ... Cand. Ped. Science. - M., 1996.
4. Dzyatkovskaya, E.N. Cultural studies approach to general environmental education / E.N. Dzyatkovskaya, A.N. Zakhlebniy / Pedagogy. - 2009. - № 9.
5. Zakhlebniy, A.N. The content of environmental education in secondary school: a theoretical rationale and ways of implementation: Author. Dis. ... Cand. Ped. Science. - M., 1996.
6. The world of wilderness Altai: a manual for 8-9 grades, Ed. R.V. Oparin. - Gorno-Altai, Barnaul: Artik, 2009.

7. World of Culture of Altai nature reserve: a manual for 8-9 grades, Ed. I.A. Zhernosenko. - Gorno-Altaiisk, Barnaul: Artik, 2009.
8. Ecology and Culture: A Training Manual for grades 10-11, Ed. I.A. Zhernosenko. - Gorno-Altaiisk, Barnaul: Artik, 2009.
9. Oparin, R.V. The world of wilderness Altai: a workbook for 8-9 grades. - Gorno-Altaiisk, Barnaul: Artik, 2009.
10. Shalabod, M.L. World of Culture of Altai nature reserve: a workbook for 8-9 grades. - Gorno-Altaiisk, Barnaul: Artik, 2009.

Article Submitted 07.12.10

УДК 378.147

*А.А. Фортунатов, доц. каф. социальной педагогики, Магнитогорский государственный университет, г. Магнитогорск,
E-mail: art_fortunatov@mail.ru*

РЕФЛЕКСИВНО-СОЦИОПРИРОДНАЯ СРЕДА, КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ

В работе рассмотрены вопросы посвященные анализу содержания теории рефлексивного управления и мышления. Определено содержание понятия рефлексивно-социоприродная среда, раскрыт процесс влияния рефлексивно-социоприродной среды на развитие индивидуальной экологической культуры студентов вуза.

Ключевые слова: рефлексия, рефлексивное управление, рефлексивное мышление, рефлексивно-социоприродная среда, экологическая культура студентов.

В своем исследовании К.Я. Вазина пишет, что человек по своей вселенской сущности является фракталом Высшего Сознания Творца, и, следовательно, именно сознание определяет развитие материальной оболочки человека (подобно тому, как материальное есть производное от идеального, духовного в устройстве Вселенной), а не наоборот. С этой точки зрения особое значение приобретает сознание, направленное на осмысление собственного развития человека, всех определяющих его внешних и внутренних факторов, на управление всеми процессами – психических и физических, которые обеспечивают саморазвитие человека [1, с. 21].

Чтобы содержательно раскрыть функцию рефлексии в развитии экологической культуры человека, обратимся к рассмотрению сущности самого понятия «рефлексия».

В «Российской педагогической энциклопедии» рефлексия (греч. – обращение назад) – это способность человеческого мышления, направленная на осознание мира и самого себя; самопознание, раскрывающее деятельность души и уникальность духовного мира человека [2, с. 705].

Рефлексия позволяет объяснить специфику человеческих форм бытия. Так, например, С.Л. Рубенштейн с рефлексией связывал особый способ существования человека и его отношение к миру. Она, по его мнению, как бы приостанавливает, прерывает непрерывный процесс жизни и выводит человека мысленно за ее пределы. С этого момента, как считает ученый, каждый поступок человека приобретает характер философского суждения о жизни [3, с. 18].

С точки зрения Г.П. Щедровицкого рефлексия – это идеальная (теоретическая) деятельность, которая является механизмом развития продуктивной практической деятельности. Автор рассматривал рефлексию с точки зрения «кооперации деятельности». На основании этой идеи строится схема «рефлексивного выхода» за рамки деятельности в случае невозможности ее осуществления. Перейдя к позиции новой деятельности, человек обретает средства «строить смыслы», исходя из которых понимает и описывает прежнюю деятельность, изменяет ее [4, с. 25].

Очень интересна на наш взгляд точка зрения А.Я. Найна, о том, что все многообразие рефлексии в общей деятельности можно свести к двум основным моделям [5, с. 117]:

- ролевой модели, в которой отсутствует прямая зависимость распределения функций от содержания деятельности, и реализуется совместная деятельность на уровне ролевых, межличностных отношений;
- функциональной модели, существенной характеристикой которой является распределение между участниками системы действий (функций), образующих структуру совместной

деятельности, строится на прагматических отношениях. Данные модели взаимодополняют друг друга. При этом в общей деятельности происходит распределение ролей и функций, которые и определяют назначение рефлексии.

В первой модели в качестве содержания рефлексии выступают отношения (взаимодействия) между людьми, нормы, по которым они строятся (по шкале «доброжелательность – агрессивность»). Происходит определение духовно-нравственных основы механизма совместной деятельности. При этом общие нормы межличностного резонансного взаимодействия участников друг с другом являются основным предметом рефлексии.

Предметом рефлексии во второй модели являются функции и процедуры, которые приводят к реализации целей деятельности. В данном случае система резонансных норм совместной прагматической деятельности будет являться основным предметом рефлексии.

В методологической практике сложились две принципиально различные концепции рефлексии. Первая это рефлексия сознания. Ее создателем и наиболее последовательным представителем является В.А. Лефевр, исследования которого практически полностью посвящено рефлексии сознания. Так автор пишет, что: «Рефлексия в ее традиционном философско-психологическом понимании – это способность встать в позицию «наблюдателя», «исследователя» или «контролера» по отношению к своему телу, своим действиям, своим мыслям. Мы расширим такое понимание рефлексии и будем считать, что рефлексия – это также способность встать в позицию исследователя по отношению к другому «персонажу», его действиям и мыслям. Такое более широкое понимание рефлексии позволяет построить целостный предмет исследования и выявить рефлексивные процессы как обособленный феномен, определяющий специфику взаимоотношений объектов-исследователей» [6, с. 10].

Вторая концепция это рефлексия мышления, основоположником которой являлся Г.П. Щедровицкий. Согласно автору, мышление и деятельность принципиально «безлюдны», лишены сознания и всех связанных с сознанием реальностей: эмоций, чувств, сантиментов, страстей, «психологии», озарений и пророчеств. Человек может вступить в пространство мышления и в пространство деятельности, но это для него необязательно. Более того, вступая в мышление и деятельность, человек всегда оказывается на периферии того и другого, будучи, в масштабе времени и организованности, лишь периферийным элементом. Элитность пребывания в деятельности и мышлении определяется не продолжительностью этого пребывания и даже не центральностью положения, а

захваченным человеком плацдармом мышления и деятельности [7, с. 10].

Теоретически роль рефлексии в психическом развитии учитывалась Л.С. Выготским, который считал, что «новые типы связей и соотношений функций предполагают в качестве своей основы рефлексии, отражение собственных процессов в сознании» [8, с. 141], и С.Л. Рубинштейном, подчеркивающим, что «возникновение сознания связано с выделением из жизни и непосредственного переживания рефлексии на окружающий мир и на самого себя» [9, с. 260].

А теперь рассмотрим понятие рефлексия в аспекте «управления». На сегодняшний день, как отмечает В.А. Сластенин и И.Ф. Исаев, для эффективного рефлексивного управления имеют значение такие управленческо-педагогические ценности, как [10, с. 440]:

- ценности-цели, которые способны раскрыть значение и смысл целей процесса подготовки будущих учителей, цели управления самовоспитанием и саморазвития личности. Если преподаватель принимает эти цели, и они становятся лично принятыми, признанными и оцененными, то это делает эти ценности-цели своеобразными регуляторами рефлексивного управления студентами;

- ценности-знания, раскрывающие значение и смысл управленческих знаний: знание методологических основ управления, внутришкольного менеджмента, знание особенностей работы со студентами, выходами из сельских школ, знание критериев эффективности управления процессом педагогической подготовки;

- ценности-отношения, раскрывающие значимость взаимоотношений между участниками педагогического процесса, отношения к себе, к своей профессиональной деятельности, межличностные отношения в педагогическом и студенческом коллективах, возможности их целенаправленного формирования и рефлексивного управления. Данная группа ценностей необходима как для преподавателей, так и для студентов;

- ценности-качества, раскрывающие многообразие индивидуальных, личностных, коммуникативных, поведенческих качеств личности руководителя-менеджера как субъекта управления, отражающихся в специальных способностях: способности прогнозировать свою деятельность и предвидеть ее последствия, способности соотносить свои цели и действия с целями и действиями других, способности к сотрудничеству и соуправлению.

Так, например А.Я. Найн, рассматривая рефлексивное управление учебной деятельностью студентов в условиях физкультурно-спортивного вуза понимает под ним педагогический процесс развития способностей субъекта учения к осознанию собственных исходных позиций (предпосылок) для понимания: способов формирования представлений о сущем педагогической деятельности, принципов фиксации сущего педагогической деятельности в профессиональном сознании, форм освоения сущего педагогической деятельности в педагогических технологиях рефлексивно-перцептивного типа [11, с. 10-11].

Т.М. Давыденко рефлексивное управление рассматривает как полисубъективное диалогическое взаимодействие, в котором обратные связи осуществляются преимущественно в виде рефлексивных процессов и которое обеспечивает целесообразное направление саморазвития учебного заведения на основе собственных тенденций посредством «передачи» участникам образовательного процесса «оснований», позволяющих их из позиции реагирования в позицию интенсивного самоуправления развития [12, с. 138-139].

Проанализировав выше отмеченные позиции ученых, в своем исследовании мы приведем авторское определение понятия «рефлексивная социоприродная среда». Прежде чем рассмотреть данное понятие необходимо раскрыть значение термина среда.

В качестве среды мы будем рассматривать комплекс разнообразных явлений, которые могут оказывать определенное влияние на развитие человека. Так Н. Б. Крылова под средой понимает «окружающее человека социальное пространство; зону непосредственной активности индивида, его ближайшего развития и действия» [13, с. 91]. Далее попытаемся описать выделяемое нами разнообразие сред: образовательная, социокультурная и природная.

Под «образовательной средой» понимают «часть социокультурного пространства, зону взаимодействия образовательных систем, их элементов, образовательного материала и субъектов образовательных процессов». Образовательная среда также обладает большой мерой сложности, поскольку имеет несколько уровней – от федерального, регионального до основного своего первоэлемента – образовательной среды конкретного учебного заведения и класса [14, с. 685].

Социокультурная среда, по мнению В.М. Степанова – это совокупность различных (макро- и микро-) условий жизнедеятельности и социального (ролевого) поведения человека, это конкретное природное, вещное и предметное окружение, представленное как открытая к взаимодействию часть социума [15, с. 20]. Автор выделяет: мегасреду (космос, планета, мир), которая в той или иной мере оказывает влияние на человека, а его судьба существенно зависит от общего состояния дел на планете; макросреду (страна, этнос, общество, государство), которая влияет на социализацию всех живущих в определенных странах; мезосреду (регион, село, город, поселок), которая влияет на социализацию личности как прямо, так и опосредованно; микросреду (семья, соседи, группы сверстников, различные организации), которая непосредственно влияет на ребенка. Схожей точки зрения придерживается Ури Бронфенбреннер, который рассматривает факторы, влияющие на личность подростка с точки зрения психологии [16, с. 20]. Ученый представляет в виде ряда систем социальное влияние на подростка: микросистема, мезосистема, экосистема, макросистема.

Под социокультурной средой Н.Б. Крылова понимает «конкретное... социальное пространство», посредством которого ребенок включается в культурные связи общества. Это и совокупность различных (макро- и микро-) условий его жизнедеятельности и социального (ролевого) поведения, это и его случайные контакты и глубинные взаимодействия с другими людьми, и конкретное природное, предметное окружение как открытая к взаимодействию часть социума. Социокультурная среда может быть оптимально благоприятной, нейтральной, враждебной для ребенка. Особенности среды должны учитываться педагогом (психологом), поскольку педагогическое влияние на ребенка всегда "опосредуется", т.е. воспринимается ребенком двояко: и как относительно автономным индивидом, и как частью вполне конкретной социокультурной среды [17, с. 98].

П.А. Флоренский писал, что "культура есть среда, растягивающая и питающая личность". Богатство культурной среды образовательного учреждения зависит от богатства культурной среды региона (населенного пункта) – той конкретной атмосферы, которая или способствует, или сдерживает развитие культурных сред. В каждом регионе складываются определенные условия жизни сообщества, формируется его отношение к потребностям сфер культуры и образования. Это сказывается на работе учреждений дополнительного образования, учреждений культуры и искусства, работающих с детьми [18, с. 247].

В философии социальная среда понимается, как совокупность условий, влияющих на формирование и функционирование человека в обществе, предметная и человеческая обстановка развития личности, ее способностей, потребностей, инстинктов, сознания [19, с. 652].

В педагогике социальная среда человека рассматривается как своеобразный показатель интериоризации им культуры

(овладение им знаниями, способами деятельности и общения), уровня его социального развития, меры его участия в жизни общества [20, с. 365].

В.М. Бехтеров изучал взаимодействия ближайшей среды человека с его нравственным развитием. По его мнению фор-

мирование нравственности личности происходит не от слов, которые может услышать ученик в беседе, а от умелой педагогической организации среды, тех отношений, в которые он вступает с окружающими в учебной, игровой и любой деятельности [21, с. 9].



Рис. 1. Основные сферы рефлексивной технологии развития экологической культуры человека

Резюмируя выше сказанное под рефлексивно-социоприродной средой мы будем понимать творческое, продуктивное и познавательное взаимодействие человека с миром, происходящее на основе эгоцентрического подхода, с целью формирования его потребностей, способностей, созна-

ния, в результате непрерывного процесса, функционирующего в режиме самоорганизации резонансных взаимосвязей, саморегуляции состояния равновесия и приводящее к развитию экологической культуры человека [22, с. 46].

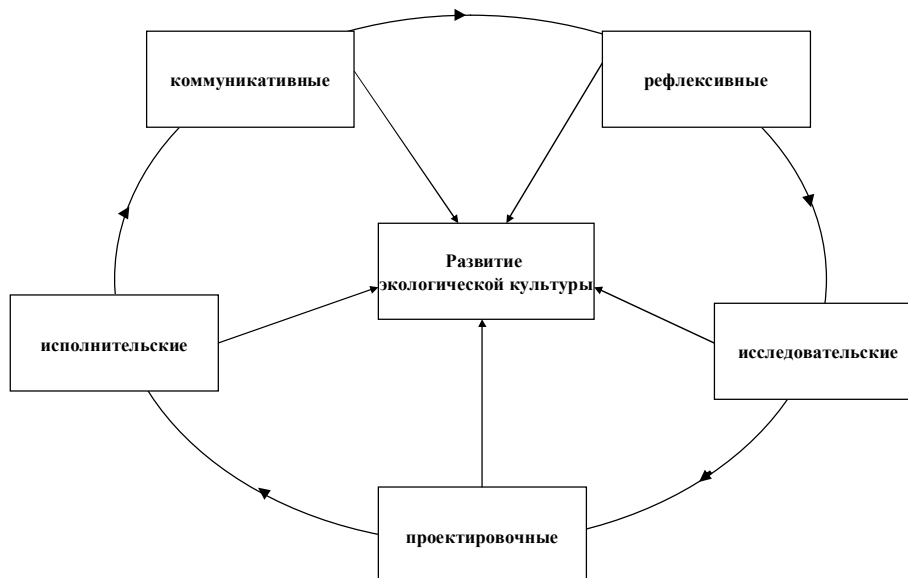


Рис. 2. Универсальные способности развития экологической культуры человека

Без рассмотрения развития индивидуальной экологической культуры у студентов вуза в условиях рефлексивно-социоприродной среды наше исследование будет неполным. Поэтому остановимся на этом вопросе подробнее.

Так, например, структура рефлексивной технологии развития экологической культуры в социоприродной среде состоит из функционального единства трех сфер: потребностей, способностей и рефлексивной сферы (рис. 1).

Как верно отмечает К.Я. Вазина возможности технологии, определяются функциями каждой ее сферы [23, с. 35-36]:

1) Функция сферы потребностей – самоорганизация целеполагания:

актуализация индивидуальных потребностей (целей) участников взаимодействия, определение формата целеполагания;

запуск внешне-внутреннего механизма взаимодействия.

2) Функция сферы способностей – самоорганизация резонансного взаимодействия:

коррекция функционирования внешне-внутреннего механизма взаимодействия (самоорганизация в творческих груп-

пах, саморегуляция каждым участником состояния равновесия);

преобразование целей, средств в способности самостоятельно, творчески реализовывать цели;

формирование личных, групповых позиций.

3) Функция рефлексивной сферы – осознание индивидуального опыта духовного саморазвития:

осознание человеком нравственных, онтологических

норм отношений с функционерами, выявление ошибок;

их причин и определение путей исправления;

определение качества реализации цели деятельности, определение степени овладения конкретной способностью;

закрепление успешных культурных действий;

выявление затруднений и преобразование их в цели последующей деятельности.

Универсальными способностями, обеспечивающими развитие экологической культуры человека, являются коммуникативные, исследовательские, проектировочные, исполнительские и рефлексивные [рис. 2].

Ниже рассмотрим функции, которые выполняет каждый вид способностей:

- **исследовательские** – способствуют более четкому объективному пониманию картины событий, происходящих в конкретной ситуации, определять интерес, функциональную зависимость человека в ней, принятие решения к действию;

- **проектировочные** – предоставляют возможность разрабатывать программу самоорганизации предстоящего взаимодействия (что, сколько, с кем, как, когда делать);

- **исполнительские** – помогают в реализации процесса приема-передачи информации и выработки новых знаний;

- **коммуникативные** – обеспечивают резонансное взаимодействие человека с миром и собой;

- **рефлексивные** – позволяют осознать успешность-неуспешность духовного саморазвития, вносить коррекцию в индивидуальный опыт.

Такое функциональное единство универсальных способностей способствует развитию экологической культуры человека, а также формированию у него уникального жизненного опыта.

Исходя из концептуальных идей развития рефлексивных способностей человека, А.Я. Найн весь опыт человека условно подразделяет на три принципиально разных пространства [24, с. 56-57]:

- первое пространство включает в себя опыт человека, который он приобрел и приобретает в процессе осуществления предметно-практической деятельности, и в процессе наблюдения, исследования предметно-практической деятельности других людей;

- второе пространство включает в себя опыт человека, который он приобрел, осуществляя языковую, речевую деятельность, строя или воспринимая языковые тексты на родном и иностранном языках, на условных языках (например, алгебраическом, арифметическом, химическом и т.п.), т.е. осуществляя деятельность, связанную со знаками или знаковыми системами;

- третье пространство включает в себя опыт человека, в котором хранятся воспринимаемые и усвоенные или выработанные им самостоятельно идеи, позиции, сущности, чувства.

В едином образовательном пространстве индивидуальная экологическая культура студента, прежде всего, определяется уровнем экологической культуры педагога [рис. 3].

В данной статье мы не станем описывать различные виды творческой деятельности, однако следует отметить, что она в своей основе имеет рефлексивные переносы из одних пространств опыта в другие, что рефлексия есть основная, сущностная составляющая творческой, духовной деятельности. Другими словами, для того, чтобы развить у студента индивидуальную экологическую культуру необходимо развивать у него рефлексивные способности.



Рис. 3. Пространства индивидуального опыта развития экологической культуры человека

В нашем исследовании выделены две основные группы способов развития индивидуальной рефлексии. К первой группе относятся способы, касающиеся целенаправленной смены ценностных ориентаций, позиций, установок педагога и студента, организации резонансного взаимодействия, в котором осуществляется обмен идеологией, которая лежит в основании всего процесса обучения. Для того, чтобы студент начал рефлексировать, необходимо создать такие условия, когда поощряется и стимулируется его выход в рефлекссию, обращение его к своему внутреннему миру, своему опыту.

Суть выхода в рефлекссию (рефлексивную позицию) заключается в следующем: студент перестает осуществлять

практическую деятельность и выходит за пределы пространства этой деятельности в какое-либо другое из трех вышеперечисленных и начинает смотреть на нее со стороны, делает ее объектом исследования, что позволяет ее увидеть по-новому и осознать ее.

Иными словами, первая группа способов рефлексии направлена на создание условий, вызывающих желание, необходимость, потребность рефлексировать (осознавать), т.е. развивать индивидуальную экологическую культуру.

Вторая группа объединяет многомерные средства, направленные на освоение техники рефлексивной деятельности педагога и студента, развитие у него рефлексивных способно-

стей, что тоже способствует развитию индивидуальной экологической культуры. Обе группы функционально связаны между собой.

Резюмируя, следует отметить, что основной деятельностью в едином образовательном пространстве развития экологической культуры студента, обеспечивающей достижение образовательных целей, является рефлексия. Именно формирование у студентов рефлексивных способностей создает не-

обходимые условия для преобразования его индивидуальных возможностей внутреннего мира в его функциональные способности, самосознание, духовное саморазвитие. Однако, наиболее важным является то, что построенная на основе рефлексивной технологии экологическая культура студента, легко переносится им и на другие виды его индивидуальной жизнедеятельности, в другие сферы накопления и приобретения индивидуального витатенного опыта.

Bibliography

1. Vazina, K.J. Self-development rights: the spiritual sphere of life. - Moscow: Univ. state. Univ. bakes, 2004.
2. Russian Pedagogical Encyclopedia: 2 tons / Ch. Ed. In the Davydov. - Moscow: BRE, 1993.
3. Rubinstein, S.L. Being and consciousness. - M.: Knowledge, 1957.
4. Shchedrovitsky, G.P. Problems of methodology of systemic research. - M.: Knowledge, 1964.
5. Nine, A.J. Reflexive management of educational institution: Theoretical Foundations: monograph. - Shadrinsk: PO "Book", 1999.
6. Lefebvre, V.A. Conflicting structures. - M.: Knowledge, 1967.
7. Shchedrovitsky, G.P. Problems of methodology of systemic research. - M.: Knowledge, 1964.
8. Vygotsky, L.S. Dynamics and structure of the adolescent's personality / Reader on age and educational psychology. - M.: Knowledge, 1982.
9. Rubinstein, S.L. Being and consciousness. - M.: Knowledge, 1957.
10. Pedagogy: Textbook. handbook for student teachers / V.A. Slavenin, I.F. Isayeva. - M.: school la Press, 1997.
11. Nine, A.J. Reflexive management of educational institution: Theoretical Foundations: monograph. - Shadrinsk: PO "Book", 1999.
12. Davydenko, T.M. Theoretical Foundations reflexivnogo management shkoly: Thesis. ... Dr. Ped. Science. - Moscow: MGU, 1996.
13. Krylova, N.B. Wednesday: socio-cultural, educational. Education through public // New value of education: a thesaurus. - M.: Innovator, 1995.
14. Russian Pedagogical Encyclopedia: 2 tons / Ch. Ed. Vladimir Davydov. - Moscow: BRE, 1993.
15. Stepanov, V.M. Innovative school. Experience of organizing a unified educational space. - Irkutsk: East Siberian Publishing Company, 2000.
16. Bronfenbrenner, U. Two worlds of childhood: Children in the U.S. and USSR Urie Bronfenbrenner. - Moscow: Progress, 1976.
17. Krylova, N.B. Wednesday: socio-cultural, educational. Education through public // New value of education: a thesaurus. - M.: Innovator, 1995.
18. Florensky, P.A. Justification of space. - St.: Peter, 1994.
19. The latest philosophical dictionary / comp. AA Gritsanov. - M.: VM Steed, 1998.
20. Russian Pedagogical Encyclopedia: 2 tons / Ch. Ed. Vladimir Davydov. - Moscow: BRE, 1993.
21. Bekhterev, V.M. Suggestion and punishment. - Moscow: Mysl, 1962.
22. Fortunatov, A.A. Methodological background investigation of the problem of ecological culture of youth: uch. method. allowance. - Magnitogorsk: Magnitogorsk State University, 2009.
23. Vazina, K.J. Multidimensionality of human self-education space. - N. Novgorod: Izd VGIPA, 2007.
24. Nine, A.J. Reflexive management of educational institution: Theoretical Foundations: monograph. - Shadrinsk: PO "Book", 1999.

Article Submitted 08.12.10

УДК 371: 351. 851

Д.Ф. Петрушевич, соискатель АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: denis13-14@mail.ru

ДЕТЕРМИНАЦИЯ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Статья посвящена актуальной социально – педагогической проблеме – девиантному поведению подростков. Автор статьи компетентно и четко обозначил три группы факторов девиантного поведения, которые необходимо учитывать в коррекционной работе с подростками – девиантами.

Ключевые слова: детерминация, девиантное поведение, острая социальная проблема, факторы, наследственно – биологические, индивидуальная культура, ценностные ориентации, подростки.

Проблема исследования девиантного поведения детей и подростков в последние годы является острой социально – педагогической проблемой. В условиях сложных, динамичных и противоречивых социально – экономических перемен в России формируются многочисленные факторы возникновения отклоняющегося поведения. Особенно выражено влияние таких факторов на подростковый возраст, в процессе формирования, самоопределения и самоутверждения личности. Статистика фиксирует стабильно высокие показатели молодежной преступности, суицида, наркомании и других форм девиантного поведения.

Современные знания о девиантном поведении подростков позволяют утверждать, что мы имеем дело с чрезвычайно сложной формой социального поведения личности, детерминированной системой взаимосвязанных факторов.

В связи с этим необходимо подробно рассмотреть значение термина «детерминация».

Под детерминацией понимается совокупность факторов, вызывающих, провоцирующих, усиливающих и поддерживающих девиантное поведение.

Детерминирующие факторы действуют на различных уровнях социальной организации, в которой личность является одной из подсистем. Система «общество-личность», как известно, функционирует на нескольких уровнях: геофизическом, макросоциальном, социально – групповом, микросоциальном, индивидуально – личностном, психофизиологическом [1].

В соответствии с выделенными уровнями Е.В. Змановская [1] определяет следующие группы факторов, детерминирующих девиантное поведение личности:

- внешние условия физической среды;
- внешние социальные условия;
- внутренние, наследственно – биологические и конституциональные предпосылки;
- внутриличностные (психологические) причины и механизмы девиантного поведения.

На наш взгляд, рассмотрение детерминирующих факторов целесообразно начать с наиболее значительного социального фактора, к которому относятся: общественные процессы (социально – экономическая ситуация, государственная политика, средства массовой информации), социальные группы, в которые включена личность (субкультура, принадлежность к

учебно – профессиональной, референтной группе) и микро-социальную среду (семья, близкие люди).

Ю.А. Клейберг считает, что к девиантному поведению молодёжи приводят следующие факторы:

- культ насилия, утвердившийся в современном искусстве (кино, книги, песни и т.д.), формирующий негативно духовный мир молодёжи;
- состояние анонии (падения нравственности) свойственное кризисному обществу;
- осуществляемая социальная политика (антисемейная политика, политика подрыва национальных идей воспитания);
- неудовлетворённость социальных потребностей;
- отсутствие жизненных перспектив, в то же время у некоторых подростков завышенные ожидания в материальном плане;
- плохая организация досуга;
- отмена уголовной ответственности за употребление наркотиков и т.д. [2].

В процессе экономических реформ в России многие семьи испытали резкое ухудшение материального положения, результатом чего для современных подростков стало характерно раннее начало трудовой деятельности, совмещение работы с учёбой, препятствующее получению полноценного образования. Для работающих подростков характерен неквалифицированный тяжёлый труд, усвоение взрослых стереотипов поведения – приобщение к курению, употреблению алкоголя и наркотиков, различные нарушения здоровья и развития.

Кроме того, для них крайне слабы мотивации получения дальнейшего образования, что впоследствии может привести к повышению безработицы среди подростков этой категории.

Произошедшая коммерциализация таких институтов социализации детей и подростков, как учреждения дополнительного образования, досуговых центров, учреждений здравоохранения, культуры, спорта, отрицательно сказались на здоровье детей, их физическом, интеллектуальном и психическом развитии.

В.М. Димов говорит о том, что «кроме причин и стимулов девиантного поведения конкретного характера, связанных с обвальным падением жизненного уровня, с неуверенностью в завтрашнем дне, с отчуждением молодёжи от своего ближайшего окружения, есть и другие, не менее важные факторы – это сдвиги в массовом сознании, изменение ценностных ориентаций, которые, несомненно, определяют отношение россиян к соблюдению социальных норм и законов» [3, с. 47].

Как известно, фундаментальной базовой ценностью в сознании людей является жизнь. Однако на первый план начинают выходить те референты этой моноценности, которые больше связаны с непосредственным её физическим воспроизводством, а не с духовно и социально – политическими предметностями.

В настоящее время в криминологических, психологических, медицинских и социологических исследованиях накоплены сведения, свидетельствующие о решающем отрицательном влиянии семейных факторов социального риска на воспитательные функции семьи, на их взаимосвязь с различными формами девиантного поведения детей и подростков.

Высокая социально – психологическая зависимость подростка от семьи во многом определяет формирование у него всех тех свойств и качеств личности, которыми он руководствуется в своём отношении к окружающей действительности.

Б.Н. Алмазов [4] выделяет четыре типа неблагополучных семей:

- семьи с недостатком воспитательных ресурсов (разрушенные или неполные, с низким материальным уровнем);
- конфликтные семьи;
- нравственно неблагополучные семьи;
- педагогически некомпетентные семьи.

Вопрос об участии подростков в неформальных молодёжных объединениях

также заслуживает отдельного рассмотрения.

И.А. Невский [5] провёл психолого – педагогический анализ включения подростков в неформальные молодёжные группы:

- школьная дезадаптация;
- отсутствие постоянных содержательных интересов, общественно – полезной деятельности;
- потребность в эмоциональной разрядке;
- единые требования ко всем ученикам, а также задержки в умственном развитии у части таких учеников;
- недостаток внимания к подросткам в семьях;
- новизна, своеобразие впечатлений, получаемых в группе сверстников – неформалов;
- возможность заявить протест против собственного беспорядка, консервативных форм обучения и воспитания в школе, отрицательных явлений в семье.

В.Г. Степанов приводит такие причины: недостаточность социального опыта, потребность к общению с образцовой для них группой сверстников, эмоционально – волевая неустойчивость, отсутствие занятости, недостаток престижного общения и позитивных стимулов к напряженной деятельности, невозможность самоопределения и самовыражения имеющимися средствами [6].

Практический опыт показывает, что не исключена возможность формирования неформальных групп с положительной направленностью, где общение возникает на фоне совместных интересов (музыки, спорта и т.д.) и компенсируются негативные установки и отклонения. Негативные же процессы протекают в так называемых стихийных группах, возникающих самопроизвольно, спонтанно и большей частью через эмоциональную притяженность.

В.М. Димов [3] указывает на возможность первичной алкоголизации и наркомании подростков в неформальных группах. Основными мотивами подростков в этом случае являются: любопытство, подражание лидерам, подчинение, жесткая субординация, стремление к занятию своего места в группе, протест против «норм взрослого поведения».

Еще одним важным микросоциальным фактором, влияющим на формирование личности подростков, является школа. Систематическая школьная неуспеваемость – серьёзная причина появления девиантного поведения. Нарастание неуспеваемости приводит к полному отсутствию желания учиться, появлению свободного времени, которое нечем заполнить, так как нет ни познавательных устремлений, ни интересов. Не находя возможности реализации в учебной деятельности, подросток самоуверждается в дурных поступках.

При рассмотрении внутренних, наследственных – биологических предпосылок девиантного поведения, следует отметить, что многие современные учёные отрицают решающее влияние на девиантное поведение подростков генетического фактора, наследственной отягощённости. Мы придерживаемся той точки зрения, которая признаёт наличие природных предпосылок некоторых особенностей психики, но при этом считает, что эти особенности действуют не напрямую, а только через социальные факторы.

Из всех биологических факторов девиантного поведения подростков особо выделяются причины, связанные с возрастными кризисами.

Психолог Р.С. Немов определяет кризис возрастного развития как задержку в психическом развитии человека, сопровождающуюся депрессивными состояниями, выраженной неудовлетворённостью собой, проблемами внутреннего (личностного) и внешнего (межличностного) характера [7].

Общеизвестно, что кризис подросткового возраста связан с физиологическими (ускоренное и неравномерное физическое развитие) и психосоциальными изменениями (стремление к общению со сверстниками и самоуверждению, автономизацией от взрослых и конфликтностью со взрослыми, по-

вышенным интересом к вопросам пола и т. д. Всё это делает подростковый возраст весьма трудным для окружающих и самого подростка и ведёт к различным проявлениям девиантного поведения. Кроме того, к биологическим факторам следует отнести патологии психического развития и нервно – психические заболевания, в основе которых лежат функционально – органические поражения ЦНС (психозы, эпилепсия, шизофрения, олигофрения и т. д.).

Ещё одним фактором, детерминирующим девиантное поведение подростков, являются внутриличностные (психологические) причины, действующие в тесной взаимосвязи с социальными и биологическими механизмами.

В.В. Мудрик, И.С. Кон выделяют типичные психологические черты подросткового возраста: стремление к новизне, к оригинальности поведения (в том числе отклоняющегося),

желание понимать, бороться, достигать, утверждаться, изменять существующую систему оценок и взглядов, принятых в среде ближайшего окружения, что и становится почвой для девиантного поведения.

При этом девиантные действия выступают: в качестве средства достижения значимой цели; как способ психологической разрядки, замещения блокированной потребности и переключения деятельности; как самоцель, удовлетворяющая потребность в самореализации и самоутверждении [8].

Таким образом, процесс возникновения девиантного поведения связан с комплексным воздействием сложных социальных, биологических и психологических факторов, которые необходимо учитывать в воспитательной работе с подростками – девиантами.

Bibliography

1. Zmanovskaya, E. V. Deviantology: Psychology of deviant behavior. - М.: Center of Academia, 2003.
2. Kleiber, Y. Psychology of deviant behavior. - М.: Sphere TC, 2001.
3. Dimov, V. Problems of deviant behavior of the Russian youth (social aspect), Vestnik Moskov. Research - that. - 1997. - № 3. - Ser. 18.
4. Almazov, B.N. Environmental mental maladjustment of minors. - Sverdlovsk, 1986.
5. Nevsky, I.A. Preventing and overcoming pedagogical neglect students: thesis Dr. Ped. Science. - М., 1982.
6. Stepanov, V.G. Psychology of difficult pupils. - М., 2001.
7. Nemov, R.S. Psychology: in 3 books. Experimental educational psychology and psychological diagnostics. - М., 1995. - Kn. 3.
8. Mudrik, A.V. Social pedagogy: a textbook for future teachers, Ed. V.A. Slavenin. - М., 1999.

Article Submitted 09.12.10

УДК 378.144/146

Л.П. Панова, канд. пед. наук, доц. МаГУ, г. Магнитогорск, E-mail: granatov@rambler.ru

ПОНЯТИЕ ОБ ОБЩЕМ МЕТОДЕ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ КАК ОДИН ИЗ ОСНОВНЫХ ФАКТОРОВ ФОРМИРОВАНИЯ НАУЧНОГО ДИАЛЕКТИЧЕСКОГО РЕФЛЕКСИРУЮЩЕГО МЫШЛЕНИЯ

Развитие рефлексивности мышления является одной из актуальных проблем психолого-педагогических наук, методики и практики обучения в современном образовании. Понятие о методе деятельности является одним из главных инструментов в познании и преобразовании действительности, определяет необходимые условия и приемы развития идейно-понятийного диалектического рефлексивного мышления.

Ключевые слова: рефлексивное мышление, формирование интегративных понятий и умений, понятие «общий метод решения задач».

Современное образование необходимо сделать действительно непрерывным – социально и субъективно значимым для человека, а для этого, по нашему мнению, необходимо воспитывать в каждом рефлексивность мышления, поскольку осознание сущности профессионально направленной информации – задачи (значимой для будущего специалиста) реализуется только в рефлексивном мышлении.

Категория «мышление» относится к числу самых общих, трудноопределяемых и интегрированных категорий, она имеет различные аспекты, этим и обусловлено появление ряда наук их изучающих. Мы придерживаемся такой трактовки, данной Г.Г. Гранатовым: «Мышление – это форма непредметной (внутренней) деятельности, это важнейший компонент человеческой психики – процесса преобразования материального в идеальное, объективно-социального в интимно-субъективное, личностное и наоборот. Оно есть непрерывно-дискретный направленный процесс производства идей, понятий, ... сознания (с различными уровнями рефлексии, самопознания). Оно направлено на постижение сущности предметов, недоступной непосредственному отражению, и реализуется в единстве одновременного взаимообусловленного действия сознательного, бессознательного и эмоций – в частности, словесных размышлений, подсознательных и эмоциональных образов и переживаний. Наиболее диалектично мышление тогда, когда процесс познания сливается с самопознанием и со своевременным самоуправлением этой деятельностью» [1, с. 5].

Формирование интегративных умений немисливо без формирования (интегративных) понятий, а, следовательно, – без развития понятийного мышления, и наоборот. Для понимания природы любых умений, в процессе постижения их сущности, необходимо исходить, на наш взгляд, из их идейно-понятийной и понятийно-деятельностной сущности. Мы исходим из того, что понятийное мышление, будучи сознательным и систематичным, направлено не только на познание «другого нечто», но и на самопознание. Невозможно эффективно и, в частности, личностно-ориентированно развивать у студентов понятия и умения и воспитывать у них самостоятельность без организации и создания условий для самопознания, самоуправления и самообразования, т.е. без рефлексии.

Решение задач – это творческий процесс, требующий свободы и определённой дисциплины мышления. В процессе решения задач проявляются основные закономерности мыслительной деятельности человека и одновременно происходит процесс усвоения знаний и применение их на практике.

Мышление и деятельность по решению задач нуждается в рефлексии для осознания оснований собственных действий. Цели рефлексии в деятельности по решению задач – вспомнить, выявить, осознать основные компоненты деятельности – ее смысл, типы, проблемы, способы и пути их решения, полученные результаты, и т.д., усвоить понятия, которые непосредственно присутствуют в данной задаче, и осознать те методы, которые применяются при решении задач, т.к. без по-

нимания способов своего обучения, механизмов познания и мыследеятельности студенты не смогут присвоить себе добытые знания.

В процессе решения любой задачи происходит обобщение уже имеющегося опыта и, благодаря рефлексии, производится интуитивное образование и закрепление общих понятий о предметах изучения, ведь процесс понятия по своей природе рефлексивен (связан с самопознанием, с планированием, с эмоциями). Кроме того, осуществляется процесс понимания, что определяет общую направленность мышления на постижение истины, сущности предмета изучения.

Главные основания для реализации рефлексии при решении задач (осознания, понимания, размышления) – это общие схемы или модели мышления (обобщенный план или алгоритм решения задач, общий метод решения задач...). Знание о методе деятельности (по решению задач, в частности) – это основа умения (решать задачи).

Мы считаем, что метод должен стать «руководящей нитью» в научной или иной форме деятельности, а не готовым шаблоном деятельности. Мы полагаем, что именно понятие о методе деятельности и является необходимым элементом для успешного формирования интегративного умения решать задачи, поскольку, именно оно является главным основанием для реализации рефлексии.

В связи с тенденцией современного знания к интеграции, к единству, роль общенаучных интегративных понятий (например, понятия о задаче, о методе, об общем методе решения задач, и т.д.) и умений в структуре научного знания неуклонно возрастает. С позиции основных положений метода дополнительности любое понятие и умение, и, в частности, интегративное, имеет в своей структуре как минимум два компонента – понятийно-содержательный и процедурно-деятельностный. Эти компоненты отражены в таких неотъемлемых (необходимых) и диалектичных признаках как: обобщенность, необратимость, свернутость, системность, осознаваемая этапность, рефлексивность. Эти признаки общие и для понятия и для умения, но по-своему специфичные (табл.1).

Нам показалось возможным объединить в понятие «общий метод решения задач» (см. ниже) результаты исследований Г.Г. Гранатова [2], З.М. Гранатовой [3], Н.Н. Тулькибаевой [4], А.В. Усовой [5]. Данный метод, по нашему мнению, имеет сложную структуру, для усиления наглядности и более продуманной интеграции мы все его компоненты представили поэтапно – в соответствии с логикой любого познания (основание, ядро, следствия, общее критическое истолкование) и раскрыли это понятие по обобщенному плану изучения метода.

Таблица 1

Сущность необходимых признаков понятия и умения

Необходимые признаки	Сущность необходимых признаков	
	понятия	умения
обобщенность	Реализуется не только на уровне обобщения представлений, но и при расширении общенаучного объема интегративных понятий.	Это свойство состоит в том, что при осуществлении, например, деятельности по решению задач реализуются отдельные действия и операции, являющиеся одинаковыми (общими) для многих типов задач, применяются общенаучные знания и действия знания (о самой задаче и о методе деятельности по решению задач, общий алгоритм решения задач и т.д.), которые в известной степени являются универсальными, вне зависимости от типа задач и тем самым идет реализация межпредметных связей;
необратимость	Связана не столько с эмоциональной памятью, сколько с систематизацией содержательно-смысловых междисциплинарных связей.	Проявляется в степени прочности усвоенных действий и знаний о способах действия, наибольшее «включение» проявляется там, где прослеживается связь зрительного и слухового восприятия (условия задачи) с эмоциональным переживанием (например, задачной ситуации) и с интеллектуальной и эвристической их увязкой с известными знаниями и способами деятельности; она связана также с автоматизированными операциями, входящими в умение (с навыками);
свернутость	Определяется не столько краткостью определений, сколько четкостью их отношения к системе идей естественнонаучной картины мира.	Проявляется в возможности самостоятельно, в зависимости от данных условий в частности, правильно выбирать и точно выполнять необходимый минимум действий и операций обобщенного алгоритма решения задач нужный для решения конкретной задачи (т.е. сворачивать и разворачивать алгоритм решения задачи); она базируется на «практической идее» – на представлении образа действий в реализации умения;
системность	Связана не только с этапностью развития понятий, но и с возможностью выделения системы естественнонаучных идей.	Состоит в том, что умения имеют понятийно-деятельностную структуру и составляют определенную технологическую систему, направленную на решение широкого круга задач (предполагающую все же возможность варьирования операций в зависимости от данных условий);
этапность	Связана с возможностью установления не только информационных, но и хронологических междисциплинарных связей.	Проявляется в точном проектировании, рефлексивном управлении деятельностью, усвоении и выполнении действий и операций обобщенного алгоритма решения задач и применении отдельных элементов обобщенного плана понятия о задаче и методе в зависимости от условий;

Необходимые признаки	Сущность необходимых признаков	
	понятия	умения
рефлексивность	Проявляется в форме как непосредственной и отсроченной рефлексии	Связана с готовностью осуществлять деятельность по решению задач и непосредственной рефлексией задачной ситуации и метода ее решения. Мы полагаем, что и на умения можно обобщить образную мысль о том, что «осознанность, систематичность и рефлексивность – синонимы в отношении понятий». Отсюда умения правильнее было бы истолковывать, как «знание в рефлексивном действии», т.к. именно рефлексивность отличает их от навыков и сближает с понятиями.

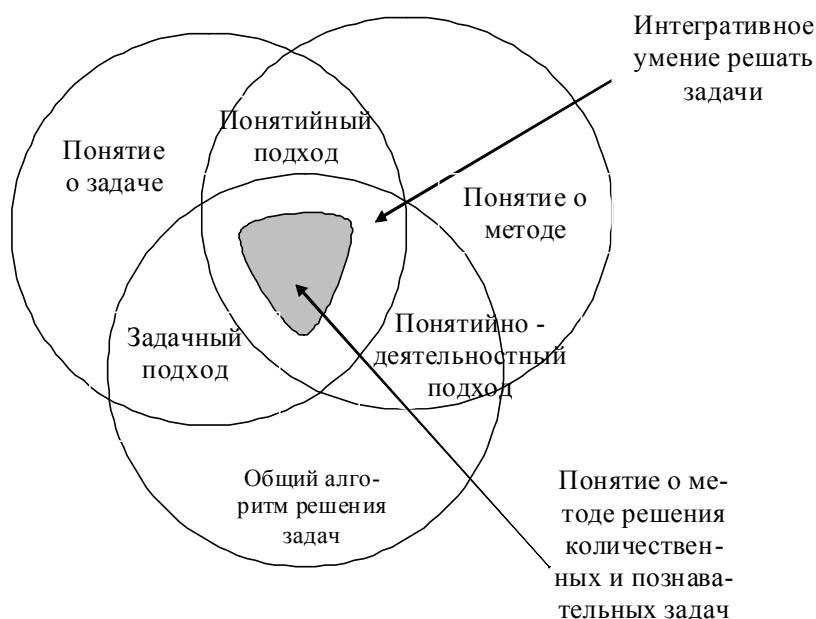


Рис.1. Родовые отношения опорных категорий

Краткая характеристика понятия об общем методе решения задач (по обобщенному плану изучения метода)

I. Основание

1) Объект и (или) предмет метода. Его классификация (родовое, исходное определение)

Непрерывное развивающее образование студентов, базируется на развитии у каждого из них интегративных умений. Основа любого умения – понятие о методе деятельности. Поскольку деятельность – решение задач, то основа – это понятие об общем методе решения задач.

Проблемы формирования интегративного умения решать задачи (предмета метода) лежат в контексте проблемы совершенствования идейно-понятийного содержания естественнонаучного (физического, в частности) образования и развития диалектического рефлексивного мышления, с использованием элементов метода дополнительности. Интегративный, образовательный метод, объединяющий ключевые, для процесса решения задач, понятия.

2) Цель и гипотеза (возможные результаты и предполагаемая, искомая закономерность)

Совершенствование идейно-понятийной и понятийно-деятельностной структуры содержания курса естествознания в целом (и физики, в частности), усиление определяющей роли интегративных понятий и умений в развитии у студентов диалектического рефлексивного мышления.

Формирование диалектического идейно-понятийного рефлексивного мышления, при решении любого типа задач, и идеальная его цель – достижение студентами и преподавателями высшего методологического уровня развития диалектического мышления и рефлексии.

Общая тенденция современной науки к интеграции и решению проблем и задач интегративного трансдисциплинарного плана и неразработанность в системе профессионального образования развивающих методик формирования интегративного умения решать задачи, ориентированных на активизацию интеллектуальной рефлексии студентов.

Формирование у студентов интегративного умения решать задачи будет происходить более эффективно, при реализации комплекса необходимых и достаточных условий, способствующих построению содержания курсов физики и естествознания в целом и отдельных его элементов в соответствии с логикой любого познания, нацеливающих на осуществление общего подхода к формированию интегративных понятий и умений, и на постижение их сущности исходя из их общей понятийно – деятельностной структуры, нацеливающих на активное использование рефлексивно – деятельностной методики, адаптированной к данному контингенту и производственным условиям.

-

Таблица 2

Компоненты общего метода решения задач и необходимые признаки интегративного умения решать задачи

Общие логические этапы понятия	Уровни овладения умения решать задачи	Обобщенные операции и деятельности	Название общего метода решения задач		Обобщенный план изучения (познания) метода	Структура процесса решения физических задач (обобщенный алгоритм решения задач)		Необходимые признаки интегративного умения					
			Структура понятия о задаче	Структура условия задачи (с выявлением его элементов и с использованием аналогий)	4	5	6	Обобщенность	Необратимость	Свернутость	Стадность	Системность	Рефлексивность
I. Основание	Ученический	Ориентирование	1. Анализ текста условия задачи (с выявлением его элементов и с использованием аналогий). 2. Виды задач, их классификация. 3. Первичное родовое определение задачи	1. Объект и (или) предмет метода. Его классификация (родовое, исходное определение). 2. Цель и гипотеза (важные результаты и предполагаемая, искомая закономерность). 3. Общие необходимые и достаточные условия реализации	1. Чтение задачи. Выделение в ней предмета. 2. Выделение способа задания предмета задачи. 3. Кодирование задачи новой ситуации. 4. Воспринимание содержания задачи по ее выполненному кодированию.	1. <u>Ознакомление с задачей</u>	*	*	•	•	•	•	*
II. Ядро	Аспирантский	Планирование	4. Осознание «противоречия» или «проблемного звена» содержания задачи с преобразованием его «в знание о незнании». 5. Осознание своего отношения к задаче (как элемент рефлексии). 6. Знание общей структуры действий или этапов решения задач (с выделением их главных элементов)	4. Ключевая идея, закон или принцип, формой реализации которого является метод. 5. Модель предмета в методе; идеальное представление, схема или образ действий в методе.	5. Выявление раздела, темы курса, системы знаний. 6. Выявление возможных путей разрешения требований задачи. 7. Определение рационального подхода (метода) решения. 8. Проверка целесообразности решения отобранными средствами.	2. <u>Составление плана решения.</u>	•	*	•	•	•	•	*
III. Следствия	Экспертский	Исполнение	7. Знание полной структуры процесса решения задач. 8. Родо-видовое (второе) определение задачи. 9. Самостоятельное решение задач (на основе знаний соответствующих методов)	6. Усвоение логики метода (или методики), условий реализации и, в частности, последовательности приемов, действий и операций – технологической части метода: умения и навыки его реализации. 7. Свернутая трактовка, характеристика или определение.	9. Выделение способа решения задачи. 10. Выделение и запись основного уравнения, определение достаточности его для получения соотношения между требованиями и условиями. 11. Решение уравнения (система уравнений). 12. Проверка полученного соотношения.	3. <u>Осуществление решения</u>	•	•	*	*	*	*	*
IV. Общекритическое	Мастерский	Контроль	10. Осознание роли решения задач в производственной деятельности и в научном (физическом) мышлении. 11. Осознание уровня своего субъективного умения решать задачи (как элемент рефлексии)	8. Роль и место метода в системе научных понятий, границы его применимости, степень эвристичности и перспективы совершенствования	13. Уточнение содержания полученного результата. 14. Выбор метода проверки результата в зависимости от его содержания. 15. Осуществление проверки результата на достоверность, реальность, соответствие. 16. Определение возможности получения результата другими способами.	4. <u>Проверка полученного результата</u>	*	•	*	*	*	*	*

3) Общие необходимые и достаточные условия реализации

Необходимые: 1) будут использоваться технологические элементы метода дополнителности [2], направленные на активизацию рефлексии студентов и на учёт общих признаков интегративных понятий и умений;

2) понятийно – деятельностная технология [3] осуществляется при проведении всех форм учебных занятий с акцентом на совершенствование в рефлексивном управлении оперативной обратной связи.

Достаточные: 3) за главный ориентир при проведении учебных занятий взята модель рефлексивно-деятельностной методики формирования интегративного умения решать задачи [6];

4) в задачном подходе общие этапы познания сущности предметов изучения соответственно взаимодополняются четырьмя действиями из общего алгоритма решения количественных задач [4] и конкретизируются в системе специальных заданий и упражнений;

II. Ядро метода

Ключевая идея, закон или принцип, формой реализации которого является метод

Идея непрерывного развивающего образования и самообразования, как образования усиливающего структурные связи между различными компонентами и уровнями образовательной системы, их преемственности, создающей необходимые условия, в виде сформированных интегративных умений для тех, кто заинтересован в поддержании своего образовательного потенциала на высоком уровне и развитии диалектического рефлексивного мышления, которое должно обеспечивать преемственность, вариативность, индивидуальный, творческий характер образования.

За методологическую основу модели формирования интегративных умений взят метод дополнителности [1], который интегрирует в себе философские, психолого-педагогические и естественно-научные знания и нацелен на развивающее образование и самообразование. Для нас метод дополнителности определяет стратегические, технологические практико-ориентированные направления и методологические ориентиры совершенствования непрерывного развивающего образования.

Модель предмета в методе; идеальное представление, схема или образ действий в методе.

Интеграция трех подходов – понятийного, понятийно – деятельностного и задачного, позволила представить наглядно родовые отношения опорных категорий, определяющих замысел и главные ориентиры данного понятия (рис. 1).

Общий метод решения задач (а значит и его модель) имеет сложную структуру, в которой объединились метапредметные знания (понятие о задаче, понятие о методе, обобщенный алгоритм решения задач) и взаимосвязь умения с понятием (см. табл. 2).

III. Следствия

Усвоение логики метода (или методики), условий реализации и, в частности, последовательности приемов, действий и операций – технологической части метода; умения и навыки его реализации.

Логика формирования понятия об общем методе решения задач, как необходимого элемента успешного формирования интегративного умения решать задачи, является общепонятийной – четырехэтапной (основание, ядро, следствия, общее критическое истолкование). Она связана с пониманием и закреплением в мышлении структуры любого умения, шести необходимых признаков любого умения и понятия (см. табл. 1).

Связана с освоением логики и алгоритма действий при решении задач.

Технологическая часть формирования понятия об общем методе решения задач, как ядра любого умения, представлена на основе обозначенных в пункте 2 условий успешного формирования интегративного умения решать задачи. Конкрети-

зировать технологическую часть метода можно через её отдельные составные части, которые мы используем в процессе работы, называя элементами задачного метода (рефлексивными задачами).

И, кроме того, она содержит некоторые элементы метода дополнителности, из которых (в силу специфики исследования) нами взяты только восемь.

7) Свернутая трактовка, характеристика или определение

Мы исходили из следующего общего определения метода (познания и преобразования): метод – есть форма понятия, базирующаяся на представлениях модели объекта или предмета (предметов) и последовательности или образа действий, объединенных общей идеей (или идеями) и ведущих к определенной цели (или к целому их спектру).

Интеграция трех подходов – понятийного, понятийно – деятельностного и задачного, позволила представить наглядно родовые отношения опорных категорий, определяющих замысел и главные ориентиры данного понятия (рис. 1).

Общий метод решения задач (а значит и его модель) имеет сложную структуру, в которой объединились метапредметные знания (понятие о задаче, понятие о методе, обобщенный алгоритм решения задач) и взаимосвязь умения с понятием (см. табл. 2).

III. Следствия

Усвоение логики метода (или методики), условий реализации и, в частности, последовательности приемов, действий и операций – технологической части метода; умения и навыки его реализации.

Логика формирования понятия об общем методе решения задач, как необходимого элемента успешного формирования интегративного умения решать задачи, является общепонятийной – четырехэтапной (основание, ядро, следствия, общее критическое истолкование). Она связана с пониманием и закреплением в мышлении структуры любого умения, шести необходимых признаков любого умения и понятия (см. табл. 1).

Связана с освоением логики и алгоритма действий при решении задач.

Технологическая часть формирования понятия об общем методе решения задач, как ядра любого умения, представлена на основе обозначенных в пункте 2 условий успешного формирования интегративного умения решать задачи. Конкретизировать технологическую часть метода можно через её отдельные составные части, которые мы используем в процессе работы, называя элементами задачного метода (рефлексивными задачами).

И, кроме того, она содержит некоторые элементы метода дополнителности, из которых (в силу специфики исследования) нами взяты только восемь.

7) Свернутая трактовка, характеристика или определение

Мы исходили из следующего общего определения метода (познания и преобразования): метод – есть форма понятия, базирующаяся на представлениях модели объекта или предмета (предметов) и последовательности или образа действий, объединенных общей идеей (или идеями) и ведущих к определенной цели (или к целому их спектру).

Общий метод решения задач – это форма понятия, модель объекта в методе – задача, образ действий – обобщенный алгоритм решения задач и обобщенный план познания метода, идея – при интеграции понятийного, понятийно – деятельностного и задачного подходов, через рефлексивное самоуправление и внешнее управление познавательной деятельностью студентов (учащихся) достигнуть цели – сформировать интегративное умения решать задачи.

IV. Общее критическое истолкование (или обоснование)

8) Роль и место метода в системе научных понятий, границы его применимости, степень эвристичности и перспективы совершенствования

Общие методы решения задач – методы, «обладающие» свойством широкого переноса – методы, которые могут быть использованы при решении широкого круга задач в различ-

ных предметных областях, а не только в той, в которой были сформированы. Знания о них очень важны, поскольку, по нашему мнению, понятие об общем методе решения задач является одним из основных факторов формирования научного диалектичного рефлексивного мышления, которое направлено на развивающее образование и непрерывное самообразование личности. Это понятие является общей моделью познания метода решения любой задачи, универсальным «метазнанием».

При некоторой корректировке понятие об общем методе решения задач может выступать средством познания в других естественных науках (а не только в физике). Нам представляется перспективным дальнейшее совершенствование его рефлексивного потенциала в развитии интегративных умений студентов при решении любых задач.

Разрабатывая содержание понятия «общий метод решения задач» мы пришли к выводу, что понятие о методе лежит в ядре категории «умение», которое мы трактуем как знание (понятие) о методе в рефлексивном действии». Именно понятие о методе деятельности и является необходимым элемен-

том для успешного формирования интегративного умения решать задачи, поскольку, понятие об общем методе решения задач является главным основанием для реализации рефлексии (самоанализа, осознания, понимания, размышления) – это общая схема или модель мышления. Хотя знание понятия об общем методе полностью не гарантирует решения (например, сложной количественной) задачи, но дает общие методологические ориентиры в ее решении, дает установку на успешность решения, снимает страх перед задачей и «включает» самомотивацию в решении её проблемы. Знание о методе повышает интерес к процессу решения задач, способствует активизации и стимулированию субъективной рефлексии, нацеливает на усиление самостоятельности, осознанности и систематичности деятельности (и мышления) студента.

Введение понятия о методе значительно усиливает образовательный потенциал идейно – понятийного и понятийно – деятельностного подхода, – проектирует и обеспечивает дополнительность познания, и рефлексии, повышает степень осознанности деятельности студентов, способствует реализации принципов непрерывного развивающего образования.

Bibliography

1. Granatov, G.G. The method of complementarity in the development of students professional-pedagogical thinking: Toolkit / G.G. Granatov, A.S. Kaminski. - Magnitogorsk: Moscow State Pedagogical Institute, 1999.
2. Granatov, G.G. The method of complementarity in the development of concepts (pedagogy and psychology of thinking): Monograph. - Magnitogorsk: Magnitogorsk State University, 2000.
3. Granatova, Z.M. The essence of the conceptual-activity-technology development in students of a generalized problem solving skills: Guidelines. - Magnitogorsk: Magnitogorsk State University, 2002.
4. Tulkibaeva, N. Theory and practice of teaching students problem solving: a monograph. - Chelyabinsk: Izd CSPU, 2000.
5. Usova, A.V. Formation of a school of scientific concepts in learning. - Moscow: Pedagogy, 1986.
6. Panova, L.P. The essence of the activity-reflexive methodology of forming students' integrative skills to solve problems: guidelines. - Magnitogorsk: Magnitogorsk State University, 2007.

Article Submitted 11.11.10

УДК 378

Н.А. Плугина, канд. пед. наук, доц. МаГУ, г. Магнитогорск, E-mail: granatov@rambler.ru

ДОПОЛНИТЕЛЬНОСТЬ НАУЧНЫХ КУЛЬТУР В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ С ПОЗИЦИИ ИДЕЙНО-ПОНЯТИЙНОГО ПОДХОДА

В статье идейно-понятийный подход служит основой для интеграции наиболее значимых для дополнительности научных культур других методологических подходов. Реализация дополнительности естественнонаучной и гуманитарной культур осуществляется кроме идейно-понятийного подхода с помощью разработанной автором базы данных по педагогическим технологиям.

Ключевые слова: дополнительность научных культур, интеграция методологических подходов, стили мышления, идейно-понятийный подход, естественно-научная и гуманитарная культура.

Одной из основных тенденций развития современных государственных образовательных систем, наряду с глобализацией и интеграцией, гуманизацией, фундаментализацией технологизацией, стандартизацией и компьютеризацией, является диалог культур.

Реализация по меньшей мере четырех из этих тенденций невозможна без интеграции, диалога – дополнительности естественнонаучной и гуманитарной культур.

Еще Н. Бор отмечал, что: «...мы поистине можем сказать, что разные человеческие культуры дополнительны друг к другу» [1, с. 287]. Мы считаем, что данное высказывание актуально для профессионального образования и в настоящее время, и в будущем.

Отметим также, что одной из главных целей образования является подготовка выпускника к жизни в условиях современного быстроразвивающегося многонационального и нестабильного общества. Для адаптации в этом обществе человек должен быть готов к корректировке и совершенствованию профессиональной подготовки, понимать и принимать все многообразие существующих культур, в том числе и научных. Поэтому задачей образования становится обеспечение уча-

щихся таким универсальным диалектическим инструментом, который позволит на основании единого общенаучного подхода понимать и анализировать различные культуры – от технологических и информационных – до национальных, и, также – нравственных и религиозных.

Общей целью образования на сегодняшний момент является воспитание гармонично развитой личности, обладающей профессиональными компетенциями, которые четко сформулированы ЮНЕСКО: 1) политические и социальные компетенции, связанные со способностью брать на себя ответственность, участвовать в совместном принятии решений, регулировать конфликты ненасильственным путем, участвовать в функционировании и развитии демократических институтов; 2) компетенции, касающиеся жизни в многокультурном обществе (межкультурные компетенции); 3) компетенции, предполагающие владение устным и письменным общением, владение несколькими языками; 4) компетенции, связанные с возникновением общества информации, предполагающие владение новыми технологиями, понимание их применения, их силы, способность критически относиться к распространяемой по каналам СМИ информации и рекламе; 5) компетенции,

реализующие способность и желание учиться всю жизнь, как основа непрерывной подготовки в профессиональном плане, а также в личной и общественной жизни.

При формировании понятий в рамках отдельных дисциплин могут использоваться различные методологические подходы, но при этом возможна их интеграция на базе идейно-понятийного подхода, который, на наш взгляд, по самой интегративной и информативной природе понятия и идеи, будучи успешно реализованным, уже осуществляет диалог научных культур.

Мы согласны с мнением И.Б. Новика о том, что для современного стиля мышления характерен упор на выявление общности в различных структурах бытия, что накладывает отпечаток на построение научного знания [2, с. 104]. Одной из универсальных форм научного знания являются понятия. Актуальность проблемы формирования научных понятий обусловлена рядом причин, среди которых можно назвать: 1) понятия являются основой любой научной теории; 2) понятия являются основой мышления, которое, по образному выражению Л.С. Выготского, «почти всегда ... движется в пирамиде понятий».

От способа формирования понятий в обучении зависит интеллектуальное развитие учащихся (В.В. Давыдов, В.Г. Разумовский, М.Н. Скаткин, М.Н. Шардаков, А.В. Усова). Мы полагаем, что интегративные понятия являются основой синтетического и рефлексивного, диалектического мышления, которое тоже «почти всегда ... движется в пирамиде» интегративных понятий. И.Г. Пустильник отмечает, что развитие диалектического мышления является результатом и необходимым условием для овладения современными научными понятиями [3, с. 6].

Еще одним аргументом в пользу актуальности использования интеграции и диалога научных культур является высказывание В. Гейзенберга: «Должно быть истинно универсальное утверждение, согласно которому за все время размышления человека о мире, события, имеющие последствия, часто происходили в моменты взаимодействия двух различных систем мышления» [4, с. 122] (подчеркнуто нами – Н.П.). Признавая индивидуальность вещей и, в тоже время, осознавая, что все их отличия и контрасты относительноны внутри всеобъемлющего единства, отметим, что их противоположности образуют единое взаимодополняющее целое.

Категории противоположности – абстрактные понятия области мышления, что обуславливает их относительный характер. Противоположности появляются в тот момент, когда мы сосредотачиваем свое внимание на отношениях единичных понятий [4, с. 122].

Коротко охарактеризуем компоненты мышления. Традиционно выделяют гуманитарный, естественнонаучный и технический типы мышления, и каждый из них имеет свои характеристики. Г.Г. Гранатов выделяет два вида мышления: про-

фессиональное и непрофессиональное и шесть его стилей – в зависимости степени самостоятельности (с разной степенью интуитивности и эмоциональности) и по формам соответствующих понятий. Соответственно, по степени убывания принуждения или дисциплины, им выделяются следующие стили мышления: ригидное – послушное (от ума, от сердца или по привычке); формально-логическое; эмпирическое; теоретическое – выводное дедуктивное; разумное; обобщенно-диалектическое [5, с. 20-21]. Отметим, что все эти шесть стилей мышления актуальны для любого человека, однако, в определенные периоды жизни в зависимости от ситуации, профессиональной направленности, от психологических особенностей личности доминирует какой-то один из них. По возрастанию степени свободы и творчества над принуждением и дисциплиной в мышлении и предметной деятельности Г.Г. Гранатовым выделяется, кроме нулевого (элементарно-эмпирического), четыре уровня его развития: ученический, методический, поисковый, учительский (методологический) [5, с. 21-22].

Одним из затруднений процесса интегрирования знаний служит многообразие методологических подходов, применяемых в теории и методике отечественного образования. Рассмотрим конкретное истолкование основных педагогических подходов, приведенных в монографии В.А. Беликова [6] и диссертационном исследовании А.В. Христовой [7, с. 48-70], а также общих методологических подходов, исходя из учета и выделения четырехэтапной структуры их анализа и познания (основание, ядро, следствия, общее критическое истолкование). Для краткости обобщим и в свернутом виде представим информацию о них с помощью таблицы 1.

Как показывает проведенный нами сравнительный историко-логический анализ среди большого многообразия существующих подходов, наиболее перспективным для нас является идейно-понятийный, предполагающий широкое использование в образовании интегративных системообразующих идей и понятий и, кроме того, – выход на уровень научной картины мира.

С одной стороны, идею нередко понимают как образ действий или предмета, как общую цель, руководящую идею или принцип, объясняющую сущность явления и раскрывающую пути его преобразования или развития, с другой стороны, – как высшую форму понятия, направленную не только на познание сущности предмета, но и на его преобразование. Понятие – это знание совокупности существенных свойств или признаков предметов или явлений и их взаимосвязей, отражающихся и формируемых в сознании [5]. **Ошибка! Источник ссылки не найден.**, с. 19-20]. Поэтому для обеспечения диалога между различными культурами в образовании необходимо: 1) сформулировать единую идею, определяющую, в частности, – цель воспитания и образования; 2) выработать единый интегративный подход к формированию понятий.

Таблица 1

Анализ методологических подходов на понятийной основе

Подход, авторы	Основание	Общая идея, ядро	Следствия	Общее критическое истолкование	Применение в интеграции научных культур
Понятийный и идейно-понятийный (Г.Г. Гранатов, С.И. Иванов, И.Г. Пустильник, А.В. Усова и др.)	Общая классификация понятий, деление понятий на идеальные и материальные. Выделение системы идей современной физики, химии и др. наук. Основные интегративные понятия учеб-	Единая четырехэтапная структура познания: основание, ядро, следствия, общее критическое истолкование. Модельное представление связей между понятиями, в частности интеграции. Идея диалога культур	Обобщенные планы познания материальных и идеальных объектов. Уточнение этапов формирования и определений научных понятий. Основные выводы, формулы в конкретной дисциплине, полученные выводным путем из основания и ядра, явления, приборы, – т.е.	Использование интегративных понятий для реализации межпредметных и междисциплинарных связей. Методы анализа данных понятий в разных спецификах; возможность применения данного понятийного аппарата при изу-	Определение системы понятий, в частности, интегративных, необходимых обеспечения единства (интеграции) методологических подходов для реализации диалога научных культур. Реализация межпредметных и междисциплинарных связей естествен-

Подход, авторы	Основание	Общая идея, ядро	Следствия	Общее критическое истолкование	Применение в интеграции научных культур
	ного курса.	в формировании интегративных научных понятий.	материально-идеальные результаты.	чении других учебных дисциплин и в будущей профессиональной деятельности. Система идей и понятий для формирования научной картины мира.	ных и гуманитарных наук.
Системный (Г.С. Альтшуллер, В.Г. Афанасьев, Ю.К. Бабанский, В.А. Беликов, В.П. Беспалько, Б.С. Гершунский, Ф.Ф. Королев, Н.В. Кузьмина, В.В. Краевский, В.П. Симанов и др.)	Надсистема, в состав которой входит изучаемая система.	Основные элементы образовательной и педагогической системы и их структурные связи.	Функции системы.	Назначение системы, положительные и отрицательные свойства системы.	Связующее звено между философской методологией и методологией естественных и гуманитарных наук и соответствующих культур. Определение совокупности методов и приемов изучения явления диалога научных культур.
Технологический (В.П. Беспалько, Т.А. Ильина, М.В. Кларин, Н.Д. Никандров и др.)	Полная управляемость процессом обучения, программное обучение.	Основные компоненты подхода четкая постановка целей, ориентация всего хода обучения на учебные цели, на планированные (гарантированные) результаты (выработка эталонов для оценки результатов обучения); оценка текущих результатов и коррекция обучения; заключительная оценка результатов.	Гибкость, содержательность, ориентация на конечный результат, конструктивность.	В процессе формирования умения не уделяется должного внимания развитию творческих качеств личности. Устранение отрицательных результатов возможно путем интеграции данного подхода с другими.	Использование программированных заданий и упражнений для формирования у студентов интегративных понятий в рамках диалога научных культур.
Процессный (В.А. Беликов, Л.И. Васильева, В.И. Кузьминов, Е.В. Тельминова)	Вид изучаемого процесса.	Основные характеристики процесса. Необходимые условия и ресурсы для осуществления процесса. Нормативные документы по организации процесса.	Описание работы процесса. Анализ работы процесса. Технологическая документация по работе процесса.	Положительные и отрицательные результаты процесса. Анализ «полезности» процесса. Отчетные документы по результатам работы процесса	Необходимые условия и ресурсы для осуществления диалога научных культур.
Программно-целевой (Ю.К. Бабанский, В.А. Сластенин, Л.Е. Плескач, Т.С. Полякова, В.А. Черкасов и др.)	Определение целей и задач и предположительного результата	Программа исследования, направленная на достижение высоких конечных результатов	Комплексное планирование и управление.	Конкретизация системного подхода. Имеет применение только в строго очерченной области	Определение целей, задач и промежуточных результатов изучения проблемы диалога научных культур.
Личностно-ориентированный (К.Д. Ушинский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский)	В центре образовательного процесса находится личность обучаемого.	Развитие личности в процессе овладения окружающей действительностью, культурой, соб-	Учет возрастных и индивидуальных особенностей личности. Обеспечение развития личности через организацию	Дифференцированный подход к обучению и воспитанию. Взаимосвязь личностной и предметной сто-	Моделирование структуры диалога культур в процессе профессиональной подготовки специалиста с учетом

Подход, авторы	Основание	Общая идея, ядро	Следствия	Общее критическое истолкование	Применение в интеграции научных культур
		ственным положительным опытом общественных отношений. Субъект-субъектные отношения.	ее деятельности.	рон деятельности.	личностных качеств студентов.
Проблемно-ориентированный (Л.В. Алферова)	Проблемы, которые обуславливают постановку целей.	Для каждой выделенной проблемы разрабатываются программы, которые воплощаются в жизнь своими методами.	Формирование на основе анализа банка образовательных проблем, разработка комплексных целевых программ по решению важнейших проблем, формирование организационных отношений, оперативное управление их реализацией.	Обязательное опережающее выделение и анализ проблем образования, разработка программ по их решению.	Моделирование структуры диалога культур в зависимости от возникающих проблем в процессе профессиональной подготовки специалиста.
Контекстный (ситуационный) (А.А. Вербицкий)	Новые формы, методы и средства активного обучения. Способ управленческого мышления, при котором выделяются ситуации, в отношении которых разрабатывается программа действий.	Модель «совместная продуктивная творческая деятельность учителя и учащихся» Способы управления индивидуально- и группового управления, реализация подходов решения проблем	Особая роль отводится творческим задачам, решение которых изменяет психологическую структуру учебно-воспитательной ситуации в целом. Правильная интерпретация сложившихся ситуаций, предвидение положительных и отрицательных последствий от применения разных способов и подходов. Обеспечение соответствия методов конкретным ситуациям.	Эффективное решение следующих задач: формирование познавательных и профессиональных мотивов и интересов; воспитание системного мышления; овладение методами моделирования. Четкое определение признаков и границ ситуации, разработка программы действий по разрешению ситуаций	Перестройка системы образования с учетом ориентации на активное обучение и творческую деятельность в вопросах изучения интеграции естественнонаучной и гуманитарной культур.
Деятельностный (В.А. Беликов, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Н.Ф. Талызина, Д.В. Эльконин)	Уровень активности личности, в частности, способность личности реализовать отношения с окружающим миром. Вид деятельности.	Предмет деятельности, целенаправленность, преобразующий характер и структурность деятельности.	Операционный состав действий, соответствующий решаемой проблеме. Условия реализации деятельности.	Активная познавательная деятельность, направленная на творческое преобразование и совершенствование действительности и самого себя.	Деятельность – источник формирования гармонически развитой личности, фактор ее развития. Следствием подхода является формирование самооценки, самосознания, реализация творческого потенциала личности. Органичная интеграция на основе применения гибких педагогических технологий.
Оптимизационный (В.А. Черкасов, Ю.К. Бабанский).	Эффективность и результативность процесса. Условия реализации деятельности, выделение основных закономерностей, определение критериев	Конструктивная система мер, которая позволяет получить наивысшие результаты деятельности при минимальных затратах.	Определение комплекса условий, обеспечивающих достижение максимально эффективного результата.	Оценка собираемой информации, доказательность выводов, выбор комплекса методов исследования, соответствующих поставленным целям. Переход деятель-	Определение критериев единства естественнонаучной и гуманитарной культуры, построение на их основе идеальной модели их взаимодействия.

Подход, авторы	Основание	Общая идея, ядро	Следствия	Общее критическое истолкование	Применение в интеграции научных культур
				ности в развитие на основе приближения ее к заранее построенной идеальной модели	
Культурологический (А. Дистервег, В.С. Библер, М. Бахтин, С.Ю. Курганов и др.)	Принципы культуросообразности, современное учение «Диалог культур», теория творчества	Реализации культуры в качестве меры и творческой самореализации в разнообразных видах образовательной деятельности, направленной на освоение, передачу и создание ценностей.	Обязательный учет уровня и особенностей культуры как личности, так и общества в целом.	Овладение деятельностью и ее реализация на творческом уровне.	Корректировка с учетом особенностей высшей школы и современных тенденций образования технологии «Диалог культур». Разработка критериев оценки деятельности с точки зрения культуры.
Синергетический (Г.Р. Иваницкий, Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов, А.Ю. Лоскутов, А.С. Михайлов, И. Пригожин, Е.Н. Рашикулина, Г. Хакен и др.)	Теория управления и прогнозирование нелинейных многомерных явлений и процессов.	Многомерный сложный характер процессов, объектов, явлений, находящихся в постоянном развитии, самоорганизация и саморазвитие систем.	Существующие в природе системы являются открытыми, обменивающимися энергией, веществом и информацией. Все системы состоят из постоянно флуктуирующих подсистем. Основным элементом подсистемы является человек, рассматриваемый как личность	Процесс образования личности должен быть открытой системой, состоять из подсистем, между которыми происходит постоянный обмен информацией и обеспечена возможность обмена с подсистемами более высокого уровня.	Сложный характер интеграции естественнонаучной и гуманитарной культур, находящихся в постоянном развитии в связи с развитием самой науки.
Ценностно-ориентированный (Б.Г. Ананьев, С.Ф. Анисимов, А.В. Кирыанова)	Аксиология и психологическая теория мотивации деятельности.	Выделение и формирование системы ценностных ориентаций как основы определения учащимся и учителем целей обучения. Ценностные ориентации являются важнейшим компонентом структуры личности. Присвоение личностью ценностей	Мотивация и положительное отношение к предмету изучения. Преобразование личности на основе присвоенных ценностей.	Система ценностей обучаемого. Отношение личности к миру, к культуре, к себе, будущему. Самопроектирование или прогноз личности.	Выделение и формирование системы ценностных ориентаций в гуманитарных и естественных науках как основы определения уровня культуры и целей обучения. Ценностные ориентации являются важнейшим компонентом структуры гармонично развитой личности.
Рефлексивно-деятельностный (А.В. Христева)	Идея интеграции идей системного, профессионально-деятельностного, профессионально-личностного и др.	Модель «единство анализа и самоанализа», усвоение знаний в творческой деятельности.	Выявление и формирование творческой индивидуальности, развитие взглядов и убеждений	Развитие собственной деятельности, которая превращается в объект собственного воздействия, формирование рефлексивной позиции.	Школа познания и самопознания в диалоге научных культур. Формулировка противоречий и проблем, поиск их решения. Разработка программы действий
Рефлексивно-дополнительный подход – (как интеграция идейно-понятийного, субъективно-эмоционального и рефлексивного	Гармоничное объединение двух взаимодействующих диалектик: сознательно-материалистической и под-	Модель диалектического и педагогического мышления. Единая четырех-этапная структура познания с использованием	Актуальный и перспективный стили мышления.	Уровни развития педагогической рефлексии и педагогического мышления.	Основа для обеспечения единства (интеграции) методологических подходов, естественнонаучной и гуманитарной культур. Возможность при-

Подход, авторы	Основание	Общая идея, ядро	Следствия	Общее критическое истолкование	Применение в интеграции научных культур
подходов – Г.Г. Гранатов)	сознательно-идеалистической. Диалектическое и, в частности, педагогическое мышление.	«ключа понятий»: основание, ядро, следствия, общее критическое истолкование.			менения для различных дисциплин в зависимости от стиля мышления студентов. Формирование мышления необходимого уровня.

Одним из оснований актуальности диалога или взаимодействия естественнонаучной и гуманитарной культур служит тот факт, что в науке имеет место объективно-историческая тенденция в педагогике к интеграции, слиянию подходов (через слияние – диалог двух из них к синтезу, к интеграции нескольких многих из них в современных методологических подходах), отражающий общую тенденцию современной науки к современному этапу «уровню зрелости» синтеза (от «кибернетического» – к «физикалистскому») [4, с. 109].

Как видим, в разных педагогических подходах понятийная структура является вариативной. Отметим также, что приведенная таблица является открытой, то есть ее можно дополнять с учетом специфики учебной дисциплины, в рамках которой будут применяться каждый из подходов. Анализ приведенных в таблице 1 подходов, позволяет утверждать, что: 1) между ними существует внутреннее единство и глубокая взаимосвязь, объясняемое лежащими в их основании категориями; 2) между этими подходами существует взаимная дополняемость и эффективная интеграция; 3) каждый из них имеет научный аппарат исследования, а также модель и идеи для решения научной задачи; 4) каждый из них может быть использован при решении конкретной задачи при реализации диалога научных культур (см. столбец 5 табл. 1); 5) ни один из них полностью не реализует концепцию диалога научных культур.

Таким образом, для реализации диалога научных культур необходима интеграция всех вышеприведенных подходов, каждый из которых может быть использован для решения конкретной задачи образовательного процесса.

На курсах повышения квалификации, проводимых для директоров и завучей школ, была рассмотрена возможность применения описанных выше подходов в рамках различных дисциплин.

Все рассмотренные подходы могут быть применимы на учебных предметах, а так же интегрированы на базе понятийного подхода, что обеспечит диалог между различными дисциплинами и образовательными циклами, следовательно, и диалог научных культур.

Необходимость проведения исследования по данной теме обуславливается так же следующими факторами.

1. Развитие науки и, в частности, создание наукоемких технологий требует наличия высококвалифицированных инженерно-технических научных кадров, способных решать эти задачи. Именно грамотные специалисты способны обеспечить конкурентоспособность нашей страны на мировом рынке. Следовательно, существует необходимость повышения уровня подготовки школьников – будущих абитуриентов, поступающих в технические вузы и на соответствующие факультеты университетов по физике, математике и другим естественным наукам. Мы полагаем, что развитие у студентов интегративных понятий и диалектического мышления может способствовать достижению этой цели. Следовательно, необходимо определить педагогические условия для эффективного формирования у обучающихся интегративных научных и, в част-

ности, естественнонаучных понятий и диалектического мышления.

2. Современные технологии опираются на комплексное использование естественных наук и предполагают овладение обучающимися – будущими специалистами различных отраслей, системой соответствующих понятий, в том числе и интегративных.

В связи с вышесказанным интеграция становится одной из ведущих тенденций развития современной естественнонаучной образовательной теории и практики. Примером интеграции в системе образования может служить педагогическая технология.

Анализируя исследования в области образовательных технологий, В. Гузев, выделяет четыре основные идеи, вокруг которых они концентрируются: укрупнение дидактических единиц; планирование результатов обучения и дифференциация образования; психологизация образовательного процесса; компьютеризация.

Признаки технологии выделены В.В. Юдиным: четкость и определенность в фиксации результата; наличие критериев его достижения; пошаговая и формализованная структура деятельности субъектов обучения, определяющая переносимость и повторяемость опыта [8].

В настоящее время известно более трех десятков различных педагогических технологий. Систематизация наиболее распространенных технологий выполнена в форме базы данных. Для каждой педагогической технологии информация представлено по следующим основным пунктам: название технологии, автор, целевые ориентации, концепции, особенности содержания и методики, оценивание деятельности, уровень применения технологии, философская основа, научная концепция усвоения опыта, ориентация на личностные структуры, характер содержания и структуры, организация познавательной деятельности, отношение к учащемуся, преобладающий метод, направления модернизации, классификация по категориям обучающихся. На современном этапе развития образования гарантированное достижение поставленной цели формирования гармонично развитой личности могут обеспечить лишь образовательные технологии.

Если для всех технологий задать единую цель – воспитание гармонично развитой личности, конкурентоспособной в условиях быстро развивающегося общества, то можно обеспечить диалог между этими технологиями при изучении различных дисциплин на базе определения и формирования единого понятийного аппарата. Для этого необходимо принять следующую классификацию понятий: общенаучные понятия: «свойство», «структура», «система», «организация» и т.п.; философские понятия как «материя», «движение», «причина», «следствие» и др.; частнонаучные понятия, выделяемые для каждой учебной дисциплины; интегративные понятия.

Для исследования возможности использования данного понятийного аппарата нами разработана база данных «Технологии обучения», опирающаяся на классификацию Г.К. Селевко [9], апробированная на ФПК МаГУ.

Код педагогиче	«Диалог культур»	
Наименование педтехнологии		
Авторы:	В.С.Библер, С.Ю.Курганов	
Целевые ориентации:	<ul style="list-style-type: none"> ■ Формирование диалогического сознания и мышления, освобождение его от плоского рационализма, монофилии культуры. ■ Обновление предметного содержания, сопряжение в нем различных, не сводимых друг к другу культур, форм деятельности, смысловых спектров. 	
Концепция	В основу технологии «Диалога культур» положены идеи М.М.Бахтина «о культуре как диалоге», идеи «внутренней речи» Л.С.Выготского и положения «философской логики культуры» В.С.Библера. Диалог как двусторонняя информационная смысловая связь является важнейшей составляющей процесса обучения. Можно выделить внутриличностный диалог (противоречие сознания и эмоций), диалог как речевое	
Особенности содержания и методики:	1. Проецирование на весь процесс обучения особенностей культуры и мышления эпох: - античное мышление - эйдетическое (образное); - средневековое - причащающее мышление (часть мыслится как принадлежащее к демиургу); - новое время - рационалистическое мышление, разум - все; - современная эпоха - релятивизм, отсутствие единой картины мира; характерно возвращение	
Оценивание деятельности:	Система оценок не разработана.	
Уровень применения педтехнологии	общеобразовательные	
Философская основа	Диалектическая	
Научная концепция усвоения опыта	Ассоциативно-рефлекторная	
Ориентация на личностные структуры	ЗУН	
Характер содержания и структуры	Комплексные (политехнологии)	
Организация познавательной деятельности	Классическое лекционное обучение	
Отношение к учащемуся	Технологии сотрудничества	
Преобладающий метод	Проблемно-поисковые	
Направление модернизации	Методическое и дидактическое реконструирование материала	
Классификация по категории обучающихся	Массовая технология	
Возможность применения технологии на разных ступенях образования: 0 - не применяется; 1 - применяется в отдельных случаях	общеобразовательная школа: начальное профессиональное образование: среднее профессиональное образование: высшее профессиональное образование: дополнительное образование:	0 0 0 0 0

Рис. 1. Окно программы база данных «Технологии обучения»

«Окно» программы разработанной нами базы данных «Педагогические технологии» приведено на рис.1.

При некотором сомнении отнесения методик к технологиям, в разработанной базе данных представлены следующие педагогические технологии и методики: 1) современное традиционное обучение; 2) педагогика сотрудничества; 3) "Школа жизни"; 4) игровые технологии; 5) проблемное обучение; 6) интенсификация обучения на основе схемных и знаковых моделей учебного материала; 7) перспективно-опережающее обучение с использованием опорных схем при комментируемом управлении; 8) уровневая дифференциация обучения; 9) уровневая дифференциация обучения на основе обязательных результатов; 10) культуровоспитывающая технология дифференцированного обучения по интересам детей; 11) технология индивидуализации обучения; 12) технология программированного обучения; 13) коллективный способ обучения; 14) групповые технологии; 15) компьютерные (новые информационные) технологии обучения; 16) «Экология и диалектика»; 17) «Диалог культур»; 18) укрупнение дидактических единиц; 19) реализация теории поэтапного формирования умственных действий; 20) педагогическая технология на основе системы

эффективных уроков; 21) Вальдорфская педагогика; 22) технология свободного труда; 23) технология вероятностного образования; 24) технология мастерских; 25) технология саморазвития; 26) технологии развивающего обучения; 27) "Школа творчества" (выявление и развитие творческих способностей).

Для каждой из представленных технологий и методик имеется следующая информация: название технологии; автор; целевые ориентации; концепции; особенности содержания и методики; оценивание деятельности; уровень применения технологии; философская основа; научная концепция усвоения опыта; ориентация на личностные структуры; характер содержания и структуры; организация познавательной деятельности; отношение к учащемуся; преобладающий метод; направления модернизации; классификация по категориям обучающихся.

Нами было проведено анкетирование о возможности применения технологии на различных ступенях образования. Были получены следующие результаты (их мы наглядно представим на гистограмме – рис. 2)

Результаты проведенного исследования показали, что чаще всего в современной школе применяется в основном традиционное обучение (25%), наибольший интерес слушателей вызвали следующие технологии: проблемное обучение (10%), программированное обучение (10%), личностно-ориентированное обучение (20%), педагогика сотрудничества (15%), компьютерные технологии обучения (15%). По данным технологиям нами были проведены дополнительные занятия. На оставшиеся технологии пришлось лишь 5%

В заключении отметим, что Диалог культур в образовании может быть эффективным только в случае постановки и согласования единых конкретных, а не абстрактных целей, достижение которых может осуществляться с помощью различных технологий обучения и разными методическими средствами. Для этого необходимо определить, какие критерии нужно оценивать для достижения цели и привести их к единым единицам измерения.

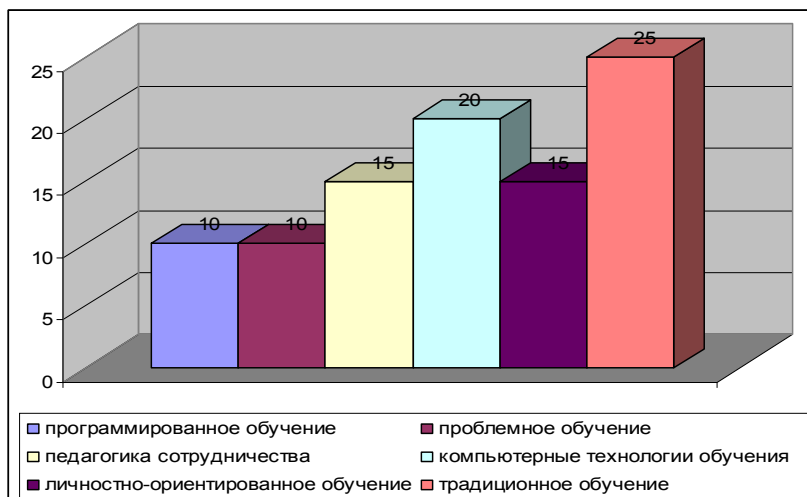


Рис. 2. Возможности применения технологий на различных ступенях образования

Bibliography

1. Bohr, H. Works. Sci. tr.: 2 T. - M.: Nauka, 1971. - Vol.2.
 2. Novik, I.B. Questions of style of thinking in science. - M.: Politizdat, 1975.
 3. Pustilnik, I.G. The theoretical basis of formation of scientific concepts for students: Candidate ... Dr. Ped. Science. - Ekaterinburg, 1997.
 4. Capra, F. Tao of Physics. St. Petersburg. "Oris" "JAN PRINT, 1994.
 5. Granatov, G.G. The concept of complementarity in the philosophy of education a person (the dialectic and the psychology of thinking): monograph. - Magnitogorsk: Magnitogorsk State University, 2008.
 6. Belikov, V.A. Personal philosophy of education: activity aspect: monograph. - M. Vlado, 2004.
 7. Hristeva, A.V. Preparing future teachers to the analysis and introspection, professional and pedagogical activity: dis. ... Candidate. Ped. Science. - Magnitogorsk, 1996.
 8. Yudin, V.V. Educational technology: a tutorial. - Yaroslavl: YarGPU, 1997. - Part 1.
 9. Seleucus, G.K. Modern educational technology. - M.: bunk. Education, 1998.
- Article Submitted 11.11.10

УДК 37.018.4

Н.Г. Смирнова, канд. пед. наук, руководитель Центра непрерывного образования КемГУКИ, г. Кемерово,
E-mail: cno@kemguki.ru

СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ)

В статье рассматривается социально-культурная деятельность как часть целого – системы непрерывного образования, выделены функции, показана роль социально-культурной деятельности в формировании общей культуры личности на базе инновационных образовательных учреждений.

Ключевые слова: социально-культурная деятельность, непрерывное образование, общая культура личности, культурная среда, общение, функции, внеурочная деятельность, внешкольное образование, инновационное общеобразовательное учреждение.

В содержание непрерывного образования одним из блоков входит развитие общественных форм образования и самообразования на разнообразных курсах, семинарах, в клубах по месту жительства, работы, учебы. Особое место отводится педагогически сориентированным формам общественного образования и самообразования (Г.М. Коджаспирова). Внешняя характеристика непрерывного образования включает максимальное сближение школы со всеми другими сферами общественной жизни (принцип «открытой школы»). «В настоящее время дают

о себе знать более плодотворные тенденции. Речь идет об усилении процессов, в результате которых начинают энергично сближаться друг с другом культурная, образовательная и социальная сферы общественной жизни» [1, с. 19].

Непрерывное образование – это процесс; непрерывное обновление содержания, форм и методов обучения, интенсификация учебно-воспитательного процесса. Непрерывность образования следует понимать как его непрекращающееся развитие.

В основе концепции непрерывного образования лежит гуманистическая идея, ставящая в центр всех образовательных начал человека, которому необходимо создать условия для полного развития его способностей на протяжении всей жизни.

Безусловно, для развития личности необходимо на каждой ступени образования согласованность, взаимосвязь всех компонентов системы непрерывного образования (целей, задач, содержания, методов, средств, форм организации воспитания и обучения).

Структура системы непрерывного образования представляет собой базовое (формальное) и дополнительное (внешкольное, внеурочное) неформальное образование.

Как известно, в историко-культурном плане социокультурная деятельность является прямой и непосредственной преемницей традиционного внешкольного образования. Культурно-просветительная работа интегрируется с образованием, с социальной и социально-педагогической работой, проявляясь взаимопроникновением социального и культурного начал.

Общей концептуальной основой большинства прогрессивных педагогических начинаний конца XIX-начала XX века была идея развития личности. Как справедливо отмечает Н.Н. Ярошенко: «На уровне теории внешкольного воспитания данная установка приобретает черты особой научной парадигмы, которую можно определить как парадигму частной инициативы» [2, с.137]. В этот период частная инициатива является одним из наиболее значимых источников организационного и смыслового наполнения социокультурной деятельности в России. (Периодизация теории социально-культурной деятельности глубоко раскрыта Н.Н. Ярошенко: парадигма частной инициативы, педагогического воздействия, социальной активности).

Внешкольному образованию В.П. Вахтеров отводит большую роль в причастности человека к общей культуре. Образованности и общей культуре населения уделяет внимание С.О. Серополко.

Историческое наследие свидетельствует о значении внешкольного образования в приобщении человека к культуре, в развитии личности как субъекта деятельности и образовательного общения. «Внешкольное образование, говоря современным языком, становится одним из проявлений гражданского общества, где личность с ее многообразными и неповторимыми потребностями формирует те или иные формы общественного бытия» [2, с.157].

Для нас представляет научный интерес система непрерывного образования как непрерывающийся процесс развития (содержания, методов, средств, форм организации обучения и воспитания), направленный на формирование общей культуры личности, включающий специфическую подсистему (элемент) – социально-культурную деятельность.

Задачи непрерывного образования имеют место в социально-культурной деятельности: развитие инициативности, любознательности, способности к творческому самовыражению, проявлению самостоятельности, коммуникабельности.

Функциональный подход к изучению социально-культурной деятельности позволили Ю.А. Стрельцову и Е.Ю. Стрельцовой выделить три ее вектора: «СКД-культура, СКД-общество, СКД-человек, производными которых становятся креативная, социоорганизующая и личностно развивающая функция» [1, с. 26]. Обозначив социально-культурную деятельность как составную часть целого – системы непрерывного образования, мы исходим из того, что части (элементу) присущи функции целого: познавательная-образовательная, воспитательная, развивающая, социальная (социализация), диагностическая, культурологическая, адаптационная, компенсаторская. В этой связи одна из функций современной социально-культурной деятельности – личностно развивающая, педагогическая функция является одновременно и чело-

веческой. В «Концепции модернизации российского образования в период до 2010 года» в качестве приоритетного направления образовательной политики выделяется создание системы профильного обучения на старшей ступени общеобразовательной школы. Это способствует не только осуществлению выбора того или иного курса в учебное время, но и удовлетворению своих интеллектуальных, культурных потребностей во вне-учебное время, развитию творчества.

Надо отметить, что переход к вариативному личностно-ориентированному образованию, образованию по выбору на всех этапах системы непрерывного образования, интерактивный подход (вертикальная и горизонтальная интеграция), создание новых типов учебных заведений, максимальное использование творческого потенциала личности, компетентность которой способствует быстрой адаптации в обществе – все это требует определенной культуры.

«Культура, по мнению Е.В. Руденского, это научаемое поведение (поведение, усваиваемое в процессе научения)» [3, с. 55]. «В антропологическом и социологическом плане культура – макроконцепт, в психологическом – индивидуальный и подвижный конструкт. Его качественные характеристики определяются качеством образовательной социализации личности» – подчеркивает Е.В. Руденский [там же].

Общая культура личности, на наш взгляд, качественная характеристика личностной социализации. Актуальность формирования общей культуры в школьные годы не вызывает сомнения, так как именно в этом звене системы непрерывного образования происходит целенаправленное развитие основных личностных потенциалов, включая компоненты общей культуры: когнитивный, ценностно-ориентационный, творческо-преобразовательный, коммуникативный.

В формировании общей культуры значительная роль принадлежит досуговому приобщению личности к системе культурных ценностей, так как здесь человек выступает в роли активного субъекта, строящего свое поведение в соответствии с собственными потребностями, интересами и мотивами. «Деятельность в сфере свободного времени невозможна без сформировавшейся внутренней установки и определенного уровня практической активности личности» [1, с. 31].

Вместе с тем, мы разделяем точку зрения ученых, что «в реальной практике приходится тормозить определенные побуждения личности, переадресовывать их в иное, более целесообразное русло и даже ломать уже сложившиеся стереотипы» [1, с. 108].

Надо отметить, что внешкольное образование мы понимаем не только как деятельность учреждений дополнительного образования, но и деятельность общеобразовательных школ (гимназий) по организации внеурочной работы, обеспечивающей досуговое общение и педагогически целесообразное управление формированием общей культуры личности.

Общеобразовательные программы направлены на решение задач формирования общей культуры личности. Вариативная часть учебных планов предполагает самостоятельный выбор учащимися спецкурсов. В МОУ «Гимназия № 25» г. Кемерово такими спецкурсами являются: «Основы драматического искусства», «Хореография», «Музыкально – певческое искусство» и др.

Наш многолетний опыт работы Центра непрерывного образования Кемеровского государственного университета культуры и искусств с инновационными образовательными учреждениями Кемеровской области свидетельствует о важности педагогически целесообразного управления формированием общей культуры личности как в урочное, так и во внеурочное время.

Первоначально спецкурс «Основы общей культуры» был апробирован в МОУ «Гимназия №32» (г. Новокузнецк), который включал:

- Информационно-коммуникативный блок (основы информационной культуры, культура речи и общения, психология общения);

- Художественно-эстетический блок (основы эстетики, основы театра, эстетическое воспитание и самовоспитание, из истории музыкального искусства, кино как вид искусства, сибирский народный быт: обряды и праздники).

Различные блоки и темы читали и проводили занятия преподаватели вуза: Н.И. Гендина, Е.В. Мартынова, О.В. Гусева, Н.Л. Прокопова, Н.Г. Смирнова, А.И. Дмитриев, М.Е. Сорокин и др.

Досуговое общение учащихся осуществлялось в рамках деятельности студий: хоровая «Вдохновение», эстрадной детско-юношеской литературной студии «Зёрнышко», рукодельной, театральная, художественная, литературная «Зёрнышко».

Именно в досуговом общении проявляется личностная позиция, индивидуальность, субъектность, приобретает нравственно-эстетический опыт.

В состав средств социально-культурной деятельности, как известно, входит живое устное слово, которое может использоваться для решения педагогических задач. Деятельность детско-юношеской литературной студии «Зёрнышко», руководимой Л.А. Никоновой, членом Союза писателей России содействует формированию общей и художественной культуры личности, повышению гуманитарного образования и выявлению, развитию, поддержке юных талантов. Основные направления деятельности: литературное творчество и краеведение; просветительная работа, сотрудничество с Союзом писателей Кузбасса; публикации произведений студийцев в городских, областных и республиканских изданиях и др.

Подобная работа проводится и в других инновационных общеобразовательных учреждениях Кемеровской области (гимназии № 25 г. Кемерово, №24 г. Междуреченск, Губернаторская женская гимназия с. Елыкаево и др.). Так, инновационные процессы социокультурного (культурологического) образования в гимназии № 25 включают: музыку, театр, картографию, изобразительность. Урочная деятельность дополняется внеурочной: вокальный ансамбль, театральная студия, студия «Джаз – танец», ансамбль « Каникулы», изостудия – всё это создаёт атмосферу творчества, взаимовнимания.

В целом, создается культурная среда, которая является своего рода окружением социального и культурного мира личности. Социокультурные ориентации школьников формируются с учетом их потребности в познании, художественно-эстетической деятельности, творчестве, общении; учащиеся инновационных общеобразовательных учреждений становятся не только носителями культуры, но и ее трансляторами «... социокультурная деятельность сегодня перестала отождествляться лишь с деятельностью учреждений культуры и искусства, ... и переросла рамки, устанавливаемые отраслевыми структурами...» [4, с. 169].

В условиях внеурочной деятельности учащиеся получают возможность для самореализации, самосовершенствования, развития художественно – эстетического вкуса, нравственных аспектов своих отношений и культурного самоопределения..

В последние годы, как известно, внеурочную деятельность по художественно – эстетическому воспитанию школьников, в основном, перенесли в учреждения дополнительного образования, которые, безусловно, занимают определённое место в системе непрерывного социокультурного образования. Однако, надо признать, что далеко не все дети имеют возможность посещать их по разным причинам. Наш анкетный опрос педагогов школ различного уровня (общеобразовательные, средние и высшие профессиональные) в рамках Сибирского региона (гг. Омск, Барнаул, Новосибирск, Кемерово, Томск) показал, что далеко не все разделяют эту политику: 88,7% респондентов против такого переноса.

Организованное общение в условиях студий между студийцами, а также с педагогами способствует передаче и усвоению определённой культурной информации, культурных ценностей в виде знаний, идей, навыков, умений, норм и принципов поведения, художественных ценностей. «Развивающиеся в сфере досуга коммуникации имеют большое значение для общего культурного развития личности, её социального формирования, успешного адаптирования в социуме, творческой самореализации человека» [1, с. 181].

Важно отметить, что группа студийцев в процессе творчества превращается в коллективно – творческий субъект, который обретает ряд преимуществ по сравнению с индивидуально действующими субъектами, в частности происходит диалоговое общение, обязательным условием которого является взаимовнимание. «Включаясь в ту или иную общность, человек подчиняет своё поведение установленным правилам и требованиям. Взаимодействие с другими людьми становится для него решающим источником мотивов и способов практического поведения» – подчёркивают Ю.А. Стрельцов и Е.Ю. Стрельцова [1, с. 194].

Таким образом, рассматривая социально-культурную деятельность важным элементом (частью) целостности непрерывного образования, необходимо использовать специфические её возможности не только в неформальном образовании, но и формальном на всех этапах системы непрерывного образования в целях формирования общей культуры личности.

Представляется, что мнение крупного специалиста в области культурно-досуговой деятельности А.Д. Жаркова приобретает особую значимость: стратегическим направлением государственной политики массового оздоровления населения «является повышение уровня общей культуры» [5, с. 84]. Основы общей культуры личности, бесспорно, формируются в главном звене системы непрерывного образования – общеобразовательной школе и поэтому модернизация отечественного образования, на наш взгляд, должна учитывать этот аспект.

Bibliography

1. Streltsov, J.A., Streltsova E.J. Pedagogy of leisure: a tutorial. - М.: MGUKI, 2008.
2. Yaroshenko, N. History and methodology of the theory of socio-cultural activities: the textbook. - М.: MGUKI, 2007.
3. Rudensky, E.V. Clinical sociology of education as a theoretical basis of reflection problems of professional education / continuous multi-level vocational and teacher education: experience, problems and prospects // Proc. Materials of All-Russian scientific-practical conference. April 10, 2008: in 2 hours / under total. Ed. G.N. Zhukova, I.V. Lvov, A.A. Nagorniak. - Кемерово: Izd. - vo KemGPPK, 2008. - Part 1.
4. Chizhikov, V.M. Theory and practice of socio-cultural management / V.M. Chizhikov, V.V. Chizhikov: a textbook. - М.: MSU-CI, 2008.
5. Zharkov, A.D. Theory and technology of cultural and leisure activities: a textbook for students of culture and arts. - Moscow: Publishing House MGUKI, 2007.

Article Submitted 11.11.10

УДК 343.265

К.В. Попов, ст. преп. ЮФ ГАГУ, г. Горно-Алтайск, E-mail: gasu-yrist@mail.ru

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ О ИНДИВИДУАЛЬНОМ ПОДХОДЕ К ЛИЧНОСТИ ОСУЖДЕННОГО ПРИ УСЛОВНО-ДОСРОЧНОМ ОСВОБОЖДЕНИИ ОТ ОТБЫВАНИЯ НАКАЗАНИЯ ИЗ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ КОЛОНИЙ

Институту условно-досрочного освобождения от отбывания наказания призван прежде всего способствовать скорейшему исправлению несовершеннолетнего осужденного. Однако статистика показывает, что большое количество освободившихся совершают новые, либо повторные преступления. Необходимо при принятии решения о досрочном освобождении учитывать индивидуальные особенности личности каждого осужденного в отдельности.

Ключевые слова: Подросток, несовершеннолетний, личность, преступник, условно-досрочное освобождение, воспитательная колония, осуждение, исправление, социальная адаптация.

Становление и развитие института условно-досрочного освобождения происходило достаточно сложно, и связано было, прежде всего, со стремлением государства стимулировать правопослушное поведение и скорейшее исправление осужденных. Для этого государство старается создать условия, определенный правовой механизм. Не ставя под сомнение содержание ст. 4 УК РФ, которое гласит: «лицо, совершившее преступление подлежит уголовной ответственности, обращаем внимание, что одним из принципов исправления осужденных является стимулирование их правопослушного поведения с исправительным воздействием (ст.8 УИК РФ).

Асоциальное поведение несовершеннолетних обусловлено влиянием факторов в первую очередь внешней социальной среды, а также индивидуальными особенностями личности подростка, обуславливающими его индивидуальное реагирование на различные «жизненные неудачи». Девиантное поведение подростков (14-17 лет) и молодежи (18-29 лет) имеет общие для всех девиантных проявлений причины. Прежде всего это противоречие между относительно равномерно распространенными и растущими потребностями и существенно различными возможностями их удовлетворения [1]. Возможности человека определяются в основном его социальным статусом, местом, занимаемым в социальной структуре. Иначе говоря, источником девиантного поведения служит социальное неравенство, неравенство возможностей, доступных людям, принадлежащим к различным социальным группам (стратам). Подростки и молодежь чаще интегрированы в субкультурные группы, чем взрослые. Это объясняется и естественным стремлением объединиться в условиях «заброшенности» и недружелюбия мира взрослых, и поисками столь значимых для молодежи дружеских и сексуальных контактов и привязанностей, и пониманием ровесников при непонимании взрослыми и т. п.

Вообще, применение условно – досрочного освобождения связывается с определенной проверкой правильности вывода суда об отсутствии необходимости полного отбывания назначенного наказания для исправления осужденного. Такая проверка основывается на контроле поведения лица в течение оставшейся части назначенного наказания и осуществляется в двух формах. Во-первых, в соответствии с ч. 2 ст. 79 УК РФ на осужденного судом могут быть возложены определенные обязанности, перечень которых закреплен в ч. 5 ст. 73 УК РФ:

- не менять постоянного места жительства, работы, учебы без уведомления специализированного государственного органа, осуществляющего исправление осужденного;
- не посещать определенные места (преимущественно увеселительного характера);
- пройти курс лечения от алкоголизма, наркомании, токсикомании или венерического заболевания;
- Осуществлять материальную поддержку семьи;
- другие обязанности, способствующие исправлению осужденного.

Невыполнение этих обязанностей условно – досрочно освобожденным свидетельствует о неверности вывода суда относительно того, что осужденный исправился.

Во – вторых, в соответствии с ч. 7 ст. 79 УК РФ, решение суда оценивается относительно того, что данный освобожденный исправился (или существует реальная возможность исправиться) на основе отсутствия совершения с его стороны:

- административного правонарушения, за которое на него было наложено административное взыскание;
- преступления по неосторожности;
- умышленного преступления.

Существует контроль за поведением условно – досрочно освобожденного, который осуществляется при возможности применения к нему определенной санкции за негативное поведение после УДО в виде его отмены, и исполнения оставшейся не отбытой части наказания в случае:

а) совершения нарушения общественного порядка, за которое на условно – досрочно освобожденного было наложено административное взыскание. Однако нам представляется не совсем верным понимать нарушение только общественного порядка, за которое на нарушителя было наложено административное взыскание, как об основании отмены условно-досрочного освобождения. Если закон толковать буквально, то получится, что в отношении условно – досрочно освобожденного, совершившего нарушение общественного порядка, за которое на него было наложено административное взыскание, будет решаться вопрос об отмене условно-досрочного освобождения, а в отношении другого такого же гражданина, совершившего даже несколько административных правонарушений, но не против общественного порядка, а, например, в области торговли и финансов, такой вопрос решаться не будет. Думается, что под нарушением общественного порядка, как основанием возможной отмены УДО, следует понимать любое административное правонарушение, за которое на условно – досрочно освобожденного, как на лицо, его совершившее, было наложено административное взыскание.

б) злостного уклонения от исполнения обязанностей, возложенных на освобожденного судом, при применении условно-досрочного освобождения;

в) совершение преступления по неосторожности;

г) совершение умышленного преступления. В последнем случае условно-досрочное освобождение отменяется и наказание назначается по правилам, предусмотренным ст. 70 УК РФ, когда к наказанию, назначенному за совершенное в течение не отбытой части наказания за преступление, полностью или частично, присоединяется не отбытая часть наказания по предыдущему приговору [2]. В первых двух случаях суд решает вопрос об отмене условно-досрочного освобождения или о его сохранении по представлению органа, осуществляющего контроль за поведением условно – досрочно освобожденного. (Уголовно – исполнительная инспекция). Условно – досрочное освобождение осужденного не влечет за собой признания его не судимым.

Необходимо отметить, что, будучи заинтересованным в обретении законопослушных граждан, государство, устанавливая нормы об освобождении от отбывания наказания, создавая тем самым для субъекта стимул к скорейшему исправлению и, как следствие, последующему правопослушному поведению, стремится избежать социальной дезадаптации осужденного, присущей пребыванию в исправительном учреждении. Поэтому, социальной функцией освобождения от отбывания наказания предлагается считать скорейшую ресоциализацию осужденного. Особенно это важно для несовершеннолетнего осужденного, потому как молодой человек с еще с неустановленными жизненными ценностями и идеалами, не имеющий никакого жизненного опыта, может вновь нарушить закон.

Итак, производство по условно-досрочному освобождению наряду с другими схожими институтами образует отдельную стадию уголовно – процессуальной деятельности – стадию разрешения вопросов, связанных с освобождением от отбывания или изменения наказания и последствий реализации приговора, определения и постановления суда. Кроме того, мы установили, что понятие условно-досрочного освобождения дается в ст. 172 УИК РФ и определяется там как одно из оснований освобождения от отбывания наказания, а в теории это – досрочное прекращение лицом наказания в виде лишения свободы. Но оно возможно лишь при наличии определенных обстоятельств: после реального отбытия определенной части срока; при наличии явных признаков у осужденного его исправления. Основанием такого освобождения является возможность исправления осужденного без необходимости полного отбывания назначенного судом наказания. Необходимо заметить, что такое освобождение называется условным, т.к. осуществляется при определенных, установленных в законе условиях. Это освобождение досрочно потому, что оно происходит раньше отбытия всего срока наказания, назначенного по приговору суда.

Для криминогенных групп особенно характерными чертами являются внушаемость и конформизм. Выходят члены «стай», как правило, из конфликтных семей. А отсюда — примитивный уровень мышления. В группировке подросток проходит своеобразную школу ложного коллективизма, риска, романтики, подлости и жестокости [2]. Криминальную направленность группы характеризуют следующие количественные и качественные характеристики: наличие в группе ранее судимых участников, которые не работают и не учатся, злоупотребляют алкоголем или наркотиками, увлекаются азартными играми, а также наличие в группе признанного лидера, авторитарный стиль управления группой, преимущественно криминальная направленность, формирование собственной субкультуры (жаргон, специальные клятвы, особый ритуал поведения и т. п.). В дальнейшем при систематической преступной деятельности в группе происходит распределение ролей и функций при совершении преступлений.

Такие факторы необходимо учитывать при рассмотрении вопроса о примени к несовершеннолетнему условно-досрочного освобождения от отбывания наказания. Поскольку одной из функций такого института является скорейшая положительная ресоциализация осужденного несовершеннолетнего. Сложившаяся практика показывает, что реальное лише-

ние свободы применяется к ранее судимым или имеющим непогашенную судимость. В свою очередь уголовные наказания применяются при первой судимости – это условное осуждение, штраф, исправительные работы. Повторно привлекаются в 90-95% случаев по рецидиву. Весьма интересно какие преступления совершаются, в зависимости от образа жизни несовершеннолетнего. Беспорядочники и из неблагополучных семей – как правило хищения имущества. Живущие в интернатах и т.д. – как правило телесные повреждения, изнасилования, легкие наркотики. Видится, что для более успешного исправления несовершеннолетнего следует начать с отдельного содержания от ранее судимых еще на стадии следствия. Поскольку в противном случае происходит интеграция в преступную среду. После такого некоторые даже отказываются от самой возможности условно-досрочного освобождения, твердо считая по наставлению других осужденных, что придется работать, то есть сотрудничать с администрацией воспитательной колонии, а этого нельзя делать. Следует, пожалуй, также создать и локальные участки, позволяющие проводить строгую градацию осужденных при их нахождении в воспитательных колониях, с целью оградить от интеграции в преступную среду. Но принципиально нужно допускать при льготном режиме вынесение общежития за территорию колонии, что позволит носить свободную одежду, распоряжаться «живыми» деньгами и в конце концов привыкать и почувствовать свободное положение [3].

Положительным моментом будет являться так же передача отдела профилактики из системы отдела внутренних дел в уголовно-исполнительную инспекцию, поскольку это как минимум улучшит взаимодействие структур. Безусловно окажет положительное воздействие, когда при в суд на рассмотрение дела о возможности условно-досрочного освобождения будет приходить например социальный работник или психолог из штатной структуры колонии (возможно и КДН, кто ранее работал с подростком до осуждения), охарактеризуя его в суде, с последующими рекомендациями о возложении дополнительных обязанностей, индивидуально для личности. Следует отметить, что при условно-досрочном освобождении или освобождения по сроку, большой проблемой является та среда в которую приходит освобожденный. Возникает ряд серьезных проблем: работа – ее нет, жилье – администрация практически не обеспечивает сирот, про других нет смысла даже говорить и т.д. Таким образом, освобожденный попадает в среду, именуемую часто как «неблагополучная». В этой связи, пожалуй, необходимо создавать например общежития, с формой контроля (возможно и штатом социальных работников и психологов, помогающих пройти ресоциализацию положительно). Оказать реальную помощь в трудоустройстве или учебе.

Таким образом, структура поведения, исправления и преступности несовершеннолетних имеет свои особенности. Характерно резкое возрастание удельного веса имущественных и сопряженных с насилием преступлений. Например, удельный вес изнасилований, разбоев и грабежей по делам несовершеннолетних втрое выше, чем в структуре общей преступности. Современное подрастающее поколение не имеет четких представлений об отрицательном влиянии на физическое и нравственное развитие личности ранних и беспорядочных половых связей.

Bibliography

1. Tkachevsky, Y.M. Progressive system of enforcement of criminal penalties. - M.: Mirror, 2005.
2. Ulitsky, S.J. Conditional - the early release from prison (History and Present). - Vladivostok: Far Eastern University Publishing, 2002.
3. Fatkhutdinov, A.I. Purposes of punishment and regulation mechanism of their achievements under the Criminal Code. - Kazan: Phoenix, 2000.

Article Submitted 14.11.10

УДК 378.147

М.Н. Корешкова, канд. пед. наук, доц. ГОУ ВПО «АГПИ им. А.П. Гайдара», г. Арзамас,
E-mail: agpimari@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА К ОРГАНИЗАЦИИ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье рассматривается проблема подготовки студентов педагогического вуза к организации музыкального воспитания детей дошкольного возраста. Представлены пути реализации данной подготовки с позиций компетентностного подхода.

Ключевые слова: студенты; организация педагогического процесса, музыкальное воспитание детей дошкольного возраста, компетентностный подход.

Современная педагогическая практика доказывает необходимость поиска новых подходов к образованию, повышения требований к уровню подготовки и квалификации педагогических кадров.

Как известно, компетентность – качество личности профессионала, степень выраженности присущего человеку профессионального опыта в рамках круга полномочий, соответствующих конкретной должности.

Профессиональная компетентность воспитателя ДОУ, которую мы формируем у студентов специальности «Дошкольная педагогика и психология», представляет собой совокупность знаний, навыков, опыта, владения способами и приемами работы, необходимых для эффективного выполнения должностных обязанностей педагога-воспитателя [1].

Общеоретический подход к содержанию и организации профессиональной подготовки педагога заложен в трудах О.А. Абдулиной, К.М. Дурай-Новаковой, Н.В. Кузьминой, Л.И. Новиковой, В.А. Сластенина, Л.Ф. Спирина, А.И. Щербакова и др. Ими обоснован процесс формирования у студентов общепедагогических и общепрофессиональных умений, определена профессиональная программа будущего учителя, раскрыты закономерности подготовки будущих педагогов к различным направлениям воспитательной работы с учащимися [2; 3].

Изучением проблемы музыкального воспитания детей и подготовки кадров к этой работе занимались Л.Г. Арчажникова, А.И. Вайчене, Н.А. Ветлугина, А.И. Катинене, А.Н. Зиминая, Э.П. Костина, Н.Г. Кононова, Н.А. Метлов, М.Л. Палавандишвили, О.П. Радынова, К.В. Тарасова, Р.А. Тельчарова, Л.В. Школяр, Р.М. Чумичева и многие другие.

Так, в исследованиях А.И. Вайчене, М.Л. Палавандишвили, О.П. Радыновой, особое место отводится условиям совершенствования музыкально-педагогической работы в дошкольных учреждениях и, прежде всего – воспитанию в процессе обучения личностных качеств будущих педагогов, формированию их эстетической и художественной культуры и обеспечению высокого уровня специальной музыкальной подготовки [4].

Л.Г. Арчажникова рассматривает подготовку педагога как сложную систему педагогических и музыкальных компонентов, взаимодействие которых связано с музыкальной культурой, эстетической позицией, музыкальным мышлением и художественным кругозором специалиста. Задача формирования музыкально-эстетической культуры будущего педагога переплетается с эмоциональным направлением его деятельности, которая проявляется в способности чутко реагировать на все прекрасное в жизни и искусстве, формировать чувство красоты у детей, поддерживать у них интерес к музыкальному искусству [5].

Р.А. Тельчарова акцентирует внимание на двух важнейших компонентах музыкального развития личности в процессе освоения музыкальной культуры общества: музыкальную деятельность и музыкальное сознание [6].

Н.Н. Гришанович, считая свойства личности педагога важным условием и фундаментом профессионального мастерства педагога, отвечающего за музыкальное развитие ребенка,

выделяет сферу его общекультурной подготовленности, которая опирается на знания, потребности, умения, способности, навыки общекультурного свойства. В числе наиболее важных качеств педагога, наряду с исполнительскими, волевыми, выделяется эстетическая культура, которая включает в себя как уже сформированные идеалы, интересы, вкусы, умения, навыки и потребности, так и способность передавать эстетические знания, впечатления, эстетическое отношение другим [7].

Курс «Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста», разработанный на основе Государственных образовательных стандартов, согласно учебному плану специальности «Дошкольная педагогика и психология» предполагает его освоение студентами на 5 курсе. Данный курс призван обеспечить подготовку студентов к организации педагогического процесса в дошкольном учреждении в области музыкального воспитания детей, и реализуется по следующим направлениям.

Несомненно, уровень музыкальной культуры будущего педагога – качественный показатель его общей культуры. Невозможно подготовить будущего специалиста к организации музыкально-образовательной работы с дошкольниками без приобщения его самого – будущего педагога – к мировой музыкальной культуре. С этой целью работа осуществляется комплексно.

Во-первых, несколько расширив тему «Музыка как вид искусства и его особенности», в содержание было включено изучение специфики музыкального искусства, основных жанров, средств музыкальной выразительности. В качестве самостоятельной работы к практическим занятиям студенты готовят доклады о композиторах (классиках и современниках, зарубежных и отечественных – по желанию) с небольшим комментарием к какому-либо произведению, которое прослушивается здесь же, во время доклада. Доклад сопровождается мультимедийной презентацией, что оживляет процесс восприятия словесного текста и превращает его в активное эмоциональное «проживание информации».

Обязательным является слушание музыкальных произведений в аудиозаписи, с этой целью в распоряжении студентов аудио и видеоматериалы с произведениями мировой музыкальной классики. Как одно из зачетных требований – проведение музыкальной викторины, результаты которой учитываются при оценке качества знаний студентов во время экзамена.

Во-вторых, уже стало традиционным обязательное посещение студентами концертов классической музыки, проводимых музыкальным колледжем нашего города под названием «Декабрьские вечера». В течение нескольких дней преподаватели и студенты разных специальностей показывают свои достижения в области исполнительской деятельности. В рамках этих концертов будущие специалисты дошкольного образования имеют возможность приобщиться к живому языку музыки, услышать произведения вокальной и инструментальной музыки в исполнении педагогов и студентов колледжа – лауреатов и дипломантов региональных, всероссийских и международных конкурсов и фестивалей.

Впоследствии на занятии студенты делятся своими впечатлениями, отдают предпочтения тем или иным исполнителям, интересуются инструментами, которые видят или слышат впервые. Таким образом, посещение концертов стимулирует познавательный интерес к музыке, а так же реализует практику накопления опыта эмоционального восприятия произведений музыкального искусства.

Как правило, будущим педагогам такие встречи нравятся и запоминаются надолго.

Одним из условий формирования профессиональной компетентности студентов – будущих педагогов дошкольных учреждений является возможность реализации своих способностей, творческого потенциала, знаний и умений в практической деятельности, то есть при непосредственной работе с детьми дошкольного возраста в условиях дошкольного образовательного учреждения.

Всем известно, что самыми яркими событиями в жизни дошкольника являются праздники и развлечения, которые решают разные педагогические задачи. Именно в развлечениях малыши получают тот «витамин позитива», который даёт им положительные эмоции удовлетворяет потребности в разных видах активности, общении, удовольствии и т.д., а их так не хватает детям в современных условиях жизни.

Будущие педагоги должны уметь организовать данную форму работы с детьми. А это не просто. Студентам необходимо знать не только специфику музыкального воспитания детей, но и особенности развития ребёнка каждого возрастного периода дошкольного детства, его возможности, интересы, потребности. Молодые специалисты должны владеть методикой работы с детьми, быть артистичными, находчивыми, иметь достаточный уровень знаний и умений в разных областях педагогической деятельности и т.п.

В связи с этим студенты принимают активное участие в организации праздников и развлечений в разных возрастных группах детского сада. Они создают оформление, готовят атрибуты, костюмы, выступают перед детьми в качестве персонажей, реализующих содержание сценария.

Такая деятельность несёт в себе определённые трудности. Но всё приходит с опытом, а возможность приобретения такого опыта может представить дошкольное образовательное учреждение.

В течение года студенты проводят различные сезонные, тематические новогодние утренники в 9-ти группах МДОУ №18 «Радуга» г. Арзамаса. В гости к детям приходят молодые, красивые и весёлые Снегурочки, добродушные Снеговика, лесные звери – зайцы, медведи, лисы, озорные – Баба Яга

и Леший, герои сказок и мультфильмов. И, конечно, с подарками, шутками, песнями и забавами добрый Дедушка Мороз.

Готовятся к таким ответственным и долгожданным мероприятиям несколько недель, подбирают костюмы, разучивают роли, учат песни и танцы. Активное участие в подготовке студентов принимают воспитатели детского сада – дают советы, делятся опытом, помогают в освоении актёрского мастерства.

Такое сотрудничество даёт отличные результаты. Дети получают много приятных впечатлений от неожиданных и интересных встреч с героями театрализованных представлений. Родители более чем положительно отзываются о работе молодых специалистов, и даже иногда активнее, чем дети реагируют на действия участников утренников. Воспитатели, выполняя роли ведущих, имеют возможность быть постоянно с детьми и организовывать их во время игр, конкурсов, танцев.

В ходе подготовки и проведения таких мероприятий происходит эстетическое и эмоциональное развитие студентов, формируются коммуникативные навыки, актуализируются и совершенствуются знания и умения в области педагогики и психологии; на практике реализуются творческие, организаторские, художественные способности.

От студентов требуется артистизм, креативность, мобильность, находчивость, умение импровизировать, требовательность к себе, достаточный уровень развития воображения, умения перевоплощаться и др. навыки и умения.

Они получают возможность реализации своего профессионального потенциала, накопленного за 5 лет обучения в вузе, а так же испытывают большое удовольствие от общения с детьми, долго вспоминая слова благодарности родителей и воспитателей после утренника.

По итогам работы творческий отчёт оформляется в виде стенгазет с фотографиями под названиями «Осенние забавы», «Новогодние приключения студентов» и «Детские развлечения выпускников».

Деятельность такого рода, безусловно, даёт высокие результаты в становлении профессионального роста будущих педагогов. А сотрудничество полезно и взаимовыгодно и преподавателям вуза, и студентам, и воспитателям ДОУ. Преподаватель имеет возможность повысить качество усвоения предмета, студент – приобрести практический опыт, закрепив теоретические знания, воспитатели ДОУ – ощутить поддержку и помощь в организации таких мероприятий со стороны молодых, энергичных, креативных людей – будущих специалистов в области дошкольного образования.

Bibliography

1. Pre-school education. Glossary Comp. Vinogradova NA [and others]. - Moscow: Airis-Press, 2005.
2. Shcherbakov, A.I. Psychological underpinnings of identity formation teacher. - Moscow: Pedagogy, 1967.
3. Slastenin, V.A. Pedagogy: Textbook. allowance for students. Higher. Ped. Textbook. institutions / V.A. Slastenin, I.F. Isaev, E.N. Shiyarov, ed. V.A. Slastenin. - Moscow: Publishing House Academia, 2002.
4. Radynova, O.P. Preparation of musicians and educators at the Department of Preschool Education / Training for work in a flexible multi-functional network of preschool educational institutions: the materials of the seminar - meeting on January 30. - 2-Feb. 1996 - Shadrinsk, 1996. - Part 2.
5. Archazhnikova, L.G. Occupation - Teacher of Music: Kn. for teachers. - M.: Education, 1984.
6. Telcharova, R.A. Music and Culture. - M.: Knowledge, 1986.
7. Grishanovich, N. Music in schools: teachers' guides institutions providing total. environments. education, with a 12-year education. - Minsk: Yunipress, 2006.

Article Submitted 02.12.10

УДК 51(075.5)

Т.П. Фомина, доц. ЛГПУ, г. Лунецк, Email: vfominv@mail.ru

ВАРИАТИВНАЯ ЧАСТЬ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ ИНФОРМАТИКИ

В статье рассматривается вопрос о содержании вариативной части математической составляющей профессиональной подготовки будущего учителя информатики.

Ключевые слова: учитель информатики, профессиональная подготовка, математическая составляющая подготовки, математическая дисциплина.

Математика является не только мощным средством решения различного рода задач и универсальным языком науки, но и элементом общей культуры. Поэтому не случайно, что многие исследователи рассматривают математическое образование как важнейшую компоненту в системе фундаментальной подготовки современного специалиста. Как отмечает Г.Г. Битнер, «Математическое образование важно с различных точек зрения:

- *логической* – изучение математики является источником и средством умственного развития человека;
- *познавательной* – с помощью математики человек познает мир, его пространственные и количественные отношения;
- *прикладной* – математика является той базой, которая обеспечивает готовность человека как к овладению смежными дисциплинами, так и многими профессиями;
- *исторической* – на примерах из истории развития математики прослеживается развитие человеческой культуры в целом;
- *философской* – математика позволяет осмыслить мир, в котором мы живем, сформировать у человека научные представления о реальном физическом пространстве» [1].

В педагогическом вузе система математического образования должна быть направлена на использование математических знаний при изучении общепрофильных и специальных дисциплин.

В настоящее время «мы находимся на этапе проектирования стандартов нового поколения в области подготовки учителей информатики, обусловленного как изменившимися требованиями к деятельности педагога, так и изменениями в самой предметной области» [2]. Расширение профессиональной деятельности будущего учителя информатики требует введения новых курсов в систему обучения. Что потребовало ведения научных исследований в направлении разработки целостных курсов, посвященных обеспечению профессиональной подготовки студентов.

К математическому образованию учителя информатики предъявляются особые требования с учетом его особой роли в развитии и формировании личности школьника. Обучение студентов математике является важной составной частью в развитии профессиональных умений и формировании научного мировоззрения. Математика как область науки предоставляет широкие возможности для развития творческих способностей, всех видов мышления.

Содержание математической подготовки будущего учителя информатики можно представить двумя частями:

- инвариантная (разделы классической математики, определяемые государственным образовательным стандартом);
- вариативная (спецкурсы и курсы по выбору) [3].

Вариативная часть дает возможность расширения и углубления знаний, умений, навыков и компетенций, определяемых содержанием обязательных (базовых) дисциплин, позволяет студенту получить углубленные знания, навыки и компетенции для успешной профессиональной деятельности и дальнейшего обучения.

При этом решаются следующие задачи:

- обучение математическим понятиям и методам, которые необходимы для изучения дисциплин общепрофессионального и специального блоков;
- изучение современных математических методов, используемых в информатике;
- формирование у студентов умения решать профессиональные задачи с применением математических методов;
- повышение уровня математической подготовки, необходимого для овладения профессиональными дисциплинами, базирующихся на математике;

– выработка у студентов умений составлять математические модели по проблемам информатики с использованием математического аппарата.

Реализация спецкурсов, по нашему мнению, позволяет создавать необходимые условия успешного осуществления межпредметных связей, повышать теоретический и практический уровень математической подготовки будущих учителей информатики.

Мы предлагаем следующие профессионально-ориентированные курсы: Методы математических исследований, Методы оптимизации, Математическое моделирование, Приложения математических методов к исследованию операций в экономике, Основы дисперсионного анализа, Экстремальные задачи на сетях и графах, Теория принятия решений и др.

В основе построения предлагаемых курсов лежат следующие принципы:

- непрерывности и целостности (курсы «Методы оптимизации» и «Математическое моделирование», являются логическим следствием курсов «Теория вероятностей и математическая статистика», «Исследование операций», а из них следует «Компьютерное моделирование»);
- научности (содержание основывается на фундаментальных положениях современной науки с учетом специальности);
- строгости и системности изложения;
- практической направленности (содержание формирует с учетом профессиональных потребностей);
- интегративности (используется материал других дисциплин; формируются умения устанавливать связи между математическими понятиями и понятиями информатики, изученными в разных учебных дисциплинах);
- дидактической спирали (знакомство с основными понятиями происходит с учетом имеющихся знаний, затем происходит развитие и наполнение материалом, что требует от студентов творческого подхода к работе).

Все предлагаемые курсы имеют модульную структуру, что позволяет преподавателю варьировать материалом. Как известно, выбор материала и уровень изложения зависят от уровня подготовленности студентов, а также от количества выделяемых часов, кроме того, необходимо учитывать и программы подготовки студентов: бакалавриат, специалитет и магистратура. Исходя из этого, некоторые модули математических дисциплин, определяющих инвариантную часть, рекомендуются выносить для более углубленного изучения.

Основная цель перечисленных курсов заключается в формировании способности студентов к самостоятельному мышлению и умению применять полученные теоретические знания в количественном анализе конкретных задач. При работе с теоретическим и практическим материалом следует уделять внимание отработке расчетных навыков, пониманию алгоритмов решения математических задач, умению обосновывать и объяснять полученные решения.

Так, например, курс «Методы математических исследований» можно рассматривать в качестве пропедевтического курса при формировании математических умений учителя информатики. Целью данного курса является систематизация, закрепление и углубление знаний по некоторым вопросам инструментария высшей математики, а также понимания его применения. Он базируется на математических знаниях и начальных представлениях о высшей математике, информатике и информационных технологиях. При этом не предполагается наличия каких-либо специальных знаний и практических навыков в области информатики.

Первый модуль данного курса составляют вопросы математики и информатики как части общечеловеческой культуры, взаимосвязи математики и информатики. Во втором модуле находят отражение множества, функции и графики, основы

дифференциального и интегрального исчисления. Изучение материала обязательно сопровождается решением практических задач, что способствует лучшему усвоению теоретического материала и пониманию сущности рассматриваемых методов решения.

Очевидно, нет такой отрасли деятельности человека, в которой бы не возникали задачи оптимизационного характера. Это задачи определения эффективного режима работы различных систем, задачи организации какого-либо процесса и другие. При решении подобного рода задач неоценимую услугу оказывает исследование операций. Поиск оптимального решения всегда предполагает построение математической модели и использование для ее анализа математического аппарата. Эффективность методов анализа и решения задач значительно возрастает при использовании компьютера. Учитывая актуальность и практическую ценность исследования операций и малое число часов, отводимых стандартом на ее изучение, мы считаем целесообразным введение курса «Методы оптимизации» в рамках дисциплин специализации.

Этот курс является одним из основных, оказывающих существенное влияние на преподавание дисциплин по вопросам математического моделирования, оптимального управления, разработки программного обеспечения и т.п. Цель курса состоит в углублении знаний студентов об основах теории экстремальных задач и основных численных методах оптимизации. При изучении методов оптимизации обращается внимание на особенность программной реализации алгоритмов.

Задачами курса являются: расширение представлений студентов о широком круге задач организационно-экономического управления и освоение математических методов как инструмента их решения и анализа; углубление теоретических знаний по основам линейного, нелинейного и динамического программирования, необходимых для исследования и решения экстремальных задач; отработка приемов и навыков решения различных классов оптимизационных задач.

В результате изучения дисциплины студент должен знать основные идеи и алгоритмы оптимизации, уметь разрабатывать модели и алгоритмы и программно реализовать их на компьютере. Для освоения методологических основ теории оптимизации требуется знание важнейших разделов теории матриц, элементов линейной алгебры и дифференциального исчисления, а также основных положений математического анализа, исследования операций.

На занятиях в первую очередь исследуется идейная сторона методов, связь их с другими методами. При необходимости доказываются основополагающие теоремы и после этого рассматриваются конструктивные особенности алгоритмов. Большинство методов излагается с учетом их последующей реализации на компьютере. При этом особое внимание уделяется таким вопросам, как построение математической модели, ее реализация, подготовка к решению, выбор стратегии оптимизации и т.д.

Важность и ценность теории оптимизации заключается в том, что она дает адекватные понятийные рамки для анализа и решения многочисленных задач:

- в исследовании операций (оптимизация технико-экономических систем, транспортные задачи, управление запасами и т.д.);
- в численном анализе (регрессия, решение линейных и нелинейных систем, численные методы и т.д.);
- в автоматике (распознавание образов, оптимальное управление, управление производством, робототехника и т.д.);
- в математической экономике (решение различных моделей, теория принятия решений и теория игр).

После отработки элементарных навыков построения, исследования и анализа математических моделей простейших задач математического программирования в курсе «Исследование операций» студентам на лабораторных занятиях данной дисциплины предлагается проверить правильность их решения с помощью различных пакетов.

Данный курс рекомендуется изучать в седьмом семестре. Первый модуль курса составляют вопросы истории развития методов оптимизации, принципы и примеры моделирования различных проблем в форме задач оптимизации. Второй модуль содержит элементы выпуклого анализа. Третий модуль посвящен численным методам математического программирования. В четвертом модуле рассматриваются вопросы оптимального управления и вариационного исчисления.

Занятия курса включают лекционный цикл, практические и лабораторные занятия. На практические занятия выносятся задачи линейного, нелинейного и динамического программирования. По курсу предполагается зачет, который организуется в форме компьютерного тестирования.

По желанию студенты могут выбрать тему индивидуального исследования, результатом работы над которой может стать выступление на студенческой научной конференции, курсовая или выпускная квалификационная работа.

Особое место в перечне предлагаемых курсов занимает «Математическое моделирование».

К перспективным направлениям развития информатики некоторые исследователи относят наряду с вычислительной математикой и компьютерной алгеброй математическое моделирование и основы вычислительного эксперимента [4].

Одной из задач информатики является обучение системному осмыслению информации. Информационное общество требует умения качественно и оперативно работать с информацией. Немаловажную роль в этом играет мышление. Уровень его развития определяется умением своевременно обрабатывать информацию и принимать решения. В качестве основного и незаменимого инструмента нового мышления выступает моделирование – уметь видеть объект моделирования в существенных чертах, абстрагируясь от частных деталей.

Решение проблем, возникающих в бытовых и профессиональных ситуациях реальной жизни, напрямую зависит от умения правильно поставить задачу, учесть значимые параметры, выбрать подходящую компьютерную среду, т.е. от уровня сформированности умения моделировать. При этом изучение темы моделирование, как никакой другой темы информатики, способствует развитию творческих способностей студентов, что является одним из приоритетных направлений современного образования.

Поэтому нам представляется целесообразным выделение темы моделирования из курса информатики в самостоятельную дисциплину и включения ее в учебный план специальности как спецкурса. Тем более, что региональный компонент позволяет это осуществить.

Актуальность приобретения навыков моделирования объясняется тем, что практически во всех сферах деятельности построение и использование моделей является мощным средством познания. Цель курса заключается в том, чтобы показать роль метода математического моделирования в познании окружающей действительности. Задачами курса являются обсуждение основных положений моделирования; формирование умений оценивать модели для компьютерной имитации; формирование умений создания, кодирования, тестирования программ имитации.

Анализ школьных программ и учебников по информатике показывает, что содержание подготовки школьников ориентировано на формирование навыков владения методами моделирования и вычислительного эксперимента. Следовательно, учителя, приходящие в школу, должны владеть этим навыком.

В настоящее время математическое моделирование широко используется во всех областях знания, поэтому для любого студента будет полезным включение в его проектную, курсовую или выпускную квалификационную работу элементов математического моделирования.

Сетевые и графовые модели охватывают широкий круг задач, встречающихся в исследовании операций, менеджменте, экономике. Надеемся, что курс «Экстремальные задачи на сетях и графах» займет свое место в подготовке будущих спе-

циалистов. Цель курса заключается в ознакомлении студентов с арсеналом современных средств теории и практики решения оптимизационных задач на сетях и графах.

Содержание дисциплины составляют задачи и алгоритмы построения деревьев, наикратчайших остовных деревьев, всех остовных деревьев; задачи и алгоритмы поиска цепей и путей; алгоритмы поиска кратчайшего пути, всех кратчайших путей; задачи поиска покрытий; задачи и алгоритмы построения эйлера и гамильтонова циклов; алгоритмы поиска максимального потока, потока минимальной стоимости; вычислительная сложность алгоритмов.

Курс «Приложение математических методов исследования операций к экономической деятельности» предполагает изучение математических методов и моделей, широко используемых в социально-экономических исследованиях. В процессе изучения этой дисциплины у студентов должны быть сформированы теоретические знания и практические навыки в получении решения и анализе полученных результатов.

Задачей данного курса является обучение будущих специалистов применению математических методов для обоснования решений во всех областях целенаправленной деятельности.

Некоторые из предлагаемых курсов уже реализованы в учебном процессе Липецкого государственного педагогического университета. Они в процессе обучения представляют широкие возможности для использования интегративных форм и методов обучения; позволяют интегрировать математические и естественнонаучные знания в процесс построения и исследования математических моделей реальных процессов и явлений; формировать компоненты творческого мышления; обучать приемам мышления (анализ, синтез, индукция, дедукция, аналогия, абстрагирование и др.). Что, в конечном итоге, способствует повышению заинтересованности студентов и более глубокому усвоению теоретического материала.

Учитывая особенности предлагаемых курсов, в качестве форм контроля знаний студентов можно использовать индивидуальные домашние задания, защиту рефератов, рубежное и итоговое тестирование, контрольные работы и зачеты.

Образовательная практика и собственный опыт ведения таких курсов позволяют сделать вывод о том, что они активизируют деятельность студентов, способствуют развитию их творческой и познавательной инициативности, заставляют студентов больше размышлять, сравнивать, анализировать и синтезировать, что очень важно для их будущей профессиональной деятельности.

Bibliography

1. Bitner, G.G. Formation of the mathematical culture of the future engineer. - Kazan: Kazan Univ. state. Tekhn. Press, 2008.
2. Motrosov, V.L. Prospects for the development of subject Teacher Training Science / V.L. Matrosov, S.A. Zhdanov, S.D. Karakozov / / <http://www.it-education.ru/2006/reports>.
3. Fomina, T.P. On the structure of the mathematical component of the training of future science teachers / teacher XXI century. - 2008. - № 1.
4. Laptev, V.V. Course content computer for future science teachers: Problems and Prospects, V.V. Laptev, M.V. Shevedskiy: Problems of theory and practice of teaching computer science. - St., 1996.

Article Submitted 03.12.10

УДК 378.147

Н.Т. Журавская, канд. пед. наук, Кузбасский государственный технический университет, г. Кемерово,
E-mail: y_zhyravsky@mail.ru

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ ИННОВАЦИОННЫХ ФОРМ ОБРАЗОВАНИЯ

В работе доказана неоднозначность методологических подходов к исследованию инновационных форм образования. Даны их характеристики и группировка. На основании этого представлен авторский подход анализа инновационных форм образования.

Ключевые слова: инновационная деятельность вуза, алгоритм действий субъектов инновационного образовательного процесса, инновации.

Необходимость исследования методологии инновационных форм образования обусловлена, во-первых, потребностью нашего общества, приведении в соответствие образования с развитием инновационного характера российской экономики. Во-вторых, анализ научной литературы по данной проблеме показал, что нет единого взгляда по ней и требуется обобщение и классификация подходов к ее изучению с целью разработки научно-обоснованных рекомендаций в сфере инновационных форм образования.

Анализ научных источников позволяет выделить следующие группы подходов к исследованию инноваций в образовании.

Первая группа подходов связывает инновации с научными идеями и формами их реализации в образовании. Ряд авторов (М.В. Кларин [1, с. 351-352], В.Я. Ляудис [2], Т.И. Шамова [3] и др.) акцентируют внимание на том, что инновационная деятельность отличается поисковым, исследовательским характером. Поисковая деятельность предполагает формирование у обучаемых опыта самостоятельного поиска новых знаний, их использование в новых условиях, то есть активизирует деятельность обучаемых по построению своего познания. В свою очередь, движущий фактор инновационного процесса, по мнению данных авторов, заключается в исследовательской

деятельности. Последняя выступает разновидностью поисковой деятельности и характеризуется активизацией постижения знаний самими обучаемыми в ходе поэтапной постановки проблемы, выдвижения и проверки гипотез, оформления идей, проведения эксперимента и т.д. Следовательно, инновационная деятельность в образовании в рамках «поискового» подхода характеризуется как исследовательская, сопровождающаяся качественными изменениями, развитием, преобразованием, получением на выходе нового субъективного опыта. Объектом такой «инновационно-исследовательской» деятельности выступает новое знание, новые способы его передачи и усвоения; субъектами – преподаватели и студенты.

Сходным с «поисковым» подходом можно считать рассмотрение инноваций в образовании с позиции педагогических новшеств. Раскрывая понятие «педагогическое новшество», Н.Р. Юсуфбекова [4, с. 8-9] определяет его как такое содержание возможных изменений педагогической деятельности, которое ведет к ранее не известному, не встречающемуся результату. Соответственно при внедрении педагогических новшеств развивается теория и практика инновационного обучения и воспитания. При этом педагогические новшества могут касаться как педагогической деятельности в целом, так и ее отдельных составляющих.

Таким образом, первая - «технологическая» - группа подходов к исследованию образовательных инноваций акцентирует внимание ее авторов на поисково-исследовательском характере деятельности педагогов и обучаемых. Однако при этом упускаются из виду новые формы деятельности субъектов педагогического процесса в вузе (преподавателей и студентов), становление которых рассматривается в рамках второй группы подходов.

Вторая группа подходов основана на изучении инновационной деятельности с позиции сопоставления инновационного и традиционного подходов в образовании. Традиционный подход характеризуется «знанием» парадигмой образования, ориентацией на формирование устойчивой совокупности знаний, умений и навыков, жесткой регламентацией образовательного процесса, репродуктивным характером обучения. Соответственно предметом совместной деятельности преподавателя и студентов в рамках традиционного подхода выступает учебный материал, знания и навыки обучаемых, которые усваиваются, главным образом, через вербальные объяснения, репродукцию [5, с. 116-119] (Н. Сорокина). Напротив, инновационный (как противоположный традиционному) подход означает реализацию научных основ включения механизмов развития личности, приобретения знаний самим субъектом вместо пассивного восприятия. В работах В.Я. Ляудиса [6, с. 12] под инновационным обучением подразумеваются методы, позволяющие стимулировать продуктивную творческую деятельность преподавателя и студентов, связанную с производством социально полезного продукта на всех этапах учебно-воспитательного процесса.

По мнению Е.М. Михайловой, инновационное обучение призвано снять принципиальные недостатки традиционного: во-первых, недооценку ведущей роли субъектов обучения, во-вторых, отсутствие целевого управления достижением прогнозируемого результата, в-третьих, отсутствие непрерывности обучения [7, с. 65].

Эти недостатки традиционного обучения приводят к невыполнению им своей основной функции - развитию способностей у обучаемых, которые позволяют свободно ориентироваться в изменяющихся жизненных и производственных ситуациях. Поэтому нельзя игнорировать мнение К.Я. Вазиной о том, что сложившаяся система образования усугубляет и социальные противоречия. В частности, профессиональная некомпетентность, низкая правовая культура, неумение вести политический диалог, социальная безответственность, экономическая и экологическая неграмотность, игнорирование опыта отечественной и мировой истории и культуры затрудняют выбор жизненной позиции для многих членов общества [8, с. 116]. В рамках «сопоставительной» группы подходов исследовалось отставание образования от новых реальностей жизни, девальвация его общественной значимости и, в конечном итоге, исчерпание возможностей традиционной образовательной системы. Поэтому будет уместно привести мнение К. Ангеловски [9], который считает необходимым отнести к основным нововведениям в сфере образования изменения в следующих сферах: в финансировании и управлении образованием, в содержании образования (в учебных планах и программах по всем или отдельным предметам), в организации преподавания, в отношениях педагогов с обучаемыми, в образовательных технологиях.

В связи с этим следует отметить, что в рамках второй группы подходов реализации инновационного обучения не означает отказ от приобретения прочных знаний. Однако при этом многими авторами оттеняется проблема развития личности обучаемых, на которой акцентируется внимание авторов третьей группы подходов.

Третья группа подходов к исследованию инноваций в образовании акцентирует внимание на личности обучаемых. В этой связи В.А. Бордовский отмечает, что только взаимодействие философской методологии, социального, культурологического и психолого-педагогического компонентов инноваци-

онной образовательной деятельности может содействовать становлению личности обучаемого [10]. **Ошибка! Источник ссылки не найден.**, с. 120]. Поэтому в основе такого личностно-ориентированного подхода лежат следующие положения:

- необходимость учитывать в ходе реализации образовательных инноваций возрастные и психологические особенности студентов, их умственные силы и познавательные возможности, темпов развития их сознания и самосознания как личностей с определенным творческим потенциалом;
- ориентация образования на сегодняшнюю и перспективную потребность общества в кадрах [10, с. 121], для чего необходимо готовить специалистов, адаптированных к реальной жизни, в частности, к условиям становления рыночной экономики;
- повышение интеллектуализации студентов, их информированности, вырабатывание своего собственного духовного опыта;
- реализация целостного подхода к обучению, позволяющего включить студентов в широкие социальные связи, использующие возможности вуза как открытой системы, в которой с помощью преподавателей реализуется дидактический принцип связи обучения с жизнью.

В соответствии с методологией личностно-ориентированного подхода к раскрытию инноваций в образовании многие современные исследователи (Л.Н. Борисова [11], Е.П. Варламова [12], Л.С. Подымова, В.А. Слестенин [13] и др.) отмечают, что одной из важных характеристик инновационной деятельности в образовании выступает рефлексивная позиция ее субъектов. Рефлексия как способ переосмысления субъектами образовательного процесса собственного мышления и деятельности, включает в себя стадии самосознания, самоопределения, самовыражения, самореализации и саморегуляции. Соответственно она способствует не только осознанию необходимости внесения изменений в прежний характер деятельности, но и побуждает к поиску новых ее способов, реализуясь, таким образом, в инновациях.

Таким образом, включение рефлексии в содержание обучения способствует стимулированию критического осмысления своей деятельности обучаемыми, активному поиску решения поставленной проблемы. Следовательно, принципиальным моментом осмысления инноваций в образовании через рефлексии обучаемых выступает то, что инновация в образовательном процессе сопровождается рефлексией, а рефлексия - инновацией. Однако, не умаляя важность выделения личностного аспекта образовательных инноваций, нельзя не отметить слабое внимание исследователей в рамках третьей группы подходов к среде, благоприятной для развития инновационной деятельности. Попытка решения проблемы определения инновационно-благоприятной образовательной среды была сделана в рамках четвертой группы подходов к исследованию содержания инноваций в образовании.

Четвертой группой подходов - «практико-ориентированной» - следует считать прежде всего взгляды В.И. Загвязинского [14, с. 5-14] о том, что инновационные педагогические процессы, позволяющие эффективно решать поставленные задачи, обусловлены прогрессивными тенденциями развития общества. Соответственно с точки зрения социальной значимости инновационный подход к подготовке специалиста в сфере высшего образования определяется представлением о нем как о научно управляемом процессе. Такой инновационный процесс связан с демократизацией, гуманизацией, дифференциацией высшего образования, и организован на основе теоретического моделирования содержания и структуры образовательно-профессиональных программ, нацелен на достижение высокого уровня готовности выпускника вуза к своей профессиональной деятельности [10, с. 29]. В связи с этим В.В. Ефросинин отмечает, что в настоящее время имеет место всплеск так называемых «инновационных практик» в

образовательных учреждениях [15, с. 20-21]. Он объясняет это следующими объективными предпосылками:

- осознанием необходимости радикальных изменений на всех уровнях российской образовательной системы (федеральном, региональном, муниципальном, отдельного образовательного учреждения);

- актуализацией новых характеристик образования, таких как вариативность, разноуровневость, подготовка специалистов в рамках образовательного заказа бизнес-структур, развитие рынка образовательных услуг и усиление на нем конкуренции;

- ростом требований к уровню высшего образования со стороны работодателей и самих студентов, наряду с инертностью обучающих программ в определении ценностных качественных приоритетов развития высшей школы.

- одновременной реализацией ряда реформ - политической, экономической, социальной, в которых сфера образования не является приоритетной. На этом фоне некоторые авторы справедливо отмечают достаточно «вольную» нормативную базу российского образования, регулирующую инновационную деятельность [16, с. 16], в результате чего «истинные» инновации теряются в большом числе их имитаций.

На этом основании наиболее удачным подходом к инновационной деятельности в рамках практико-ориентированной группы нам видится позиция Н.И. Лапина, который исследует инновацию как комплексный процесс создания, распространения и использования нового практического опыта [17, с. 158]. В связи с этим нельзя игнорировать мнение Т.Н. Роденковой [18, с. 10-11] о том, что содержательно образовательные инновации проявляются в различных деятельностных аспектах совершенствования системы образования. К таким аспектам относятся:

- разработка концепций развития и саморазвития образовательного учреждения;
- обновление содержания образования;
- изменение или разработку новых методов, методик, педагогической технологии обучения, воспитания, развития личности и коллектива;
- совершенствование организационных форм обучения, воспитания, развитие личности и коллектива;
- изменение управления и самоуправления образовательного учреждения и др.

Однако следует иметь в виду позицию к Т.М. Ковалевой [19, с. 9] о том, что «подстраивание» значительной части практической деятельности в российском образовании под инновационную нивелирует смысл последней, сводя ее к нулю. Ряд авторов типологизируют образовательные инновации, увязывают этот процесс с содержательными признаками.

Поэтому в *пятую группу подходов* мы включили исследования, посвященные выработке содержательных критериев классификации инноваций в образовании. Эти исследования целесообразно разделить на два направления. К первому направлению относятся классификации инноваций, в которых объектом анализа и упорядочиваемости выступает управление инновационной деятельностью. Ко второму направлению относятся те классификации, которые рассматривают инновационные подходы к обучению.

Относительно *первого направления* можно сказать следующее. В педагогической литературе некоторые авторы (к примеру, М.С. Бургин) в качестве критерия классификации инноваций используют путь их экспертизы и внедрения [20, с. 36]. В связи с этим они выделяют три типа инноваций в образовании: политико-административные (когда изменения в системе образования осуществляются властями путем различных административных мер, как, например, школьная реформа в СССР 1984 г.), нормативно-редуктивные (когда сперва специалисты разрабатывают то, что предполагается внедрять, а затем подготавливаются педагоги, и осуществляется само внедрение), а также эмпирико-рациональные (в рамках кото-

рых «на местах» последовательно реализуются процессы исследования, развития, распространения новшеств).

Е.М. Михайлова выделяет в качестве основных типов инноваций технократический тип, где главное - нормы и правила, в соответствии с которыми формируется инновация; а также органический тип - возможности инновационного развития самой системы образования [7, с. 24].

Во франкоязычной литературе охарактеризованы два типа инноваций в образовании: спонтанный (инновация возникает вне зависимости от официальных инициатив и осуществляется самими педагогами) и контролируемый (инновационная деятельность проводится под контролем и управлением ученых) [21, с. 12]. В свою очередь, контролируемые инновации в образовании подразделяются на классические (вначале разрабатывается и изучается новое на базе нескольких образовательных учреждений, затем оно дорабатывается и распространяется в массовом порядке) и автономные, когда инициатива идет снизу, от педагогов, а органы управления осуществляют только функции согласования эксперимента в большом числе школ или вузов.

С точки зрения управления контролируемый и автономный (инициированный) типы инноваций делятся на четыре подтипа: научный (контрольные функции выполняют научные организации), научно-административный (контроль осуществляют они же при поддержке органов управления образованием), административно-научный (контроль и управление осуществляют органы управления, опираясь на науку), административный (контрольные функции берут на себя органы власти).

В зависимости от существующих ограничений М.С. Бургин исследует такие типы инноваций в образовании, как детерминированный, в основе которого лежат определенные нормы и правила, и естественный, когда процесс инновационной деятельности развивается сам по себе, естественным образом [20, с. 37].

В рамках *второго классификационного подхода к образовательным инновациям* Н.П. Крылова выделяет на два их типа [22, с. 12]:

- инновации - модернизации, преобразующие учебный процесс, направленные на достижение гарантированных результатов в рамках его традиционной репродуктивной ориентации. Лежащий в их основе технологический подход к обучению нацелен, прежде всего, на сообщение обучающимся знаний и формирование способов действий по образцу, то есть на репродуктивное обучение;
- инновации - трансформации, преобразующие традиционный учебный процесс, направленные на обеспечение его исследовательского характера, организацию поисковой учебно-познавательной деятельности.

М.Ю. Абабкова ассоциирует инновации с новым образовательным продуктом (новые образовательные услуги, новые специальности), с новыми уровнями образования, и выделяет в связи с этим следующие критерии их классификации [23] **Ошибка! Источник ссылки не найден.**, с. 138-139].

временной - критерием инновационности образовательных услуг выступает время их разработки и реализации;

- разграничение образовательных услуг от их аналогов и прототипов;

- многоцелевая направленность, характеризующая различные стороны новизны образовательных услуг и продуктов (к примеру, дистанционная многоуровневая подготовка специалистов с высшим образованием, магистров и аспирантов, и т.п.).

Шестая группа подходов к исследованию инноваций в образовании включает в себя разработку методов анализа зарубежного опыта в данной сфере. В частности, М.В. Кларин [24] **Ошибка! Источник ссылки не найден.**, с. 105] считает одним из недугов отечественной педагогики отрыв от мирового опыта, как в научной, так и в прикладной сфере. В результате, по мнению данного автора, инновационные дидактиче-

ские находки мировой педагогики остаются малоизвестными даже для специалистов, а педагоги, испытывая огромную потребность в свежих идеях, имеют возможность ознакомиться лишь с фрагментами зарубежных инновационных образовательных технологий.

Необходимо отметить, что в документах международной организации по делам образования ЮНЕСКО OTCD/CERT к инновациям подходят как к попыткам изменить систему образования, осуществляемых сознательно и намеренно, с целью совершенствования этой системы.. [25, с. 7]. У Д.-У. Боткина инновационный подход связан с нововведением [26, с. 24]. Данный американский автор заключает, что поскольку пределов обучению нет, постольку и типов овладения знаниями может быть множество. На этом основании он разграничивает нормативное обучение, приобретение знаний на основе т.н. «шокового» опыта под воздействием кризисных ситуаций, фундаментальное и инновационное обучение. Главным отличием последнего служит направленность на развитие способности обучаемых к совместным действиям в новых, возможно беспрецедентных ситуациях. Таким образом, Д.У.Боткиным в исследовании инноваций в образовании акцент сделан на предвосхищение проблем в обучении и обязательное активное участие в этом всех субъектов образовательного процесса.

Французский автор Э. Брансуик при анализе педагогических инноваций основывается не только на новизне самих образовательных идей и технологий, но также и на новизне условий, в которых они реализуются. В связи с этим им выделяются три содержательные стороны анализа образовательных инноваций [9, с. 38].

Во-первых исследование инноваций в образовании предполагает выявление абсолютной новизны образовательных идей.

Во-вторых необходимо исследование адаптированных, расширенных и переоформленных педагогических идеи и действия, которые приобретают актуальность в определенной среде и в определенный период времени.

В-третьих, необходимо рассмотреть педагогические новшества в новой ситуации, в измененных условиях, когда они гарантируют успех положительных идей.

Таким образом, анализ методологических подходов к исследованию инновационных форм образования позволяет сделать следующие выводы.

Во-первых, в научных исследованиях в качестве основных качественных характеристик инновационного образовательного процесса большинство авторов выделяет активность, поисковость, творческую (креативность). Большинство авторов сходятся во мнении в том, что инновационная деятельность в образовательной сфере затрагивает, прежде всего, характер взаимодействия преподавателя и обучаемых. Этот характер отличается демократическим стилем преподавания, поощрением инициативной позиции, установкой на совместную, партнерскую помощь, многообразием форм внутри- и межгруппового взаимодействия.

Во-вторых, на этом основании в качестве главной формы реализации инновационной деятельности в образовании большинство авторов видит педагогические инновации (новые формы и методы обучения), которые связаны с новыми педагогическими технологиями. Однако при этом оттеняется важность преобразования организационной стороны высшей школы, внедрения новых форм управления образовательной деятельностью вузов, интеграции вузовской науки и образования.

В-третьих, в ходе развития инновационной деятельности в образовании неизбежно меняется характер управления учебным процессом. В частности, простое усвоение знаний, рутинное заучивание перерастает в форму поисковой мыслительной деятельности, где на первый план выдвигаются исследовательские, дискуссионные формы. В этом процессе усиливается характер мотивационно-смысловых познаний

обучаемых, расширяется сфера проявления творчества личности.

В-четвертых, образовательные инновации в понимании многих авторов тесно взаимосвязаны с изменением механизмов оценки знаний, умений и навыков обучаемых. Это проявляется в отходе от подавляющей роли оценки, фиксируемой, главным образом, методом соответствия заданному образцу, в развитии самоконтроля.

Наряду с этим, в рассмотренных выше подходах нет единого мнения относительно смыслового содержания инноваций в образовании, их внутренней обусловленности. Одни авторы заимствуют понятие инноваций, особенно не вдаваясь в его концептуальный смысл и сущность социального механизма их действия в образовании. При этом инновации трактуются как аналог понятий «нововведение» и «новшество», что автоматически переносит их на явления образовательной сферы, преимущественно в той ее части, которая описывает собственно педагогический процесс. Напротив, другие авторы пытаются изначально определиться по отношению к смыслу используемого понятия инновации и анализируют ее место и роль в трансформации образовательного процесса в качестве средства его изменения. Еще одна группа авторов, столкнувшись с проблемой теоретической ограниченности возможностей первых двух подходов, ищут пути концептуализации инновации в образовательной сфере в качестве способа ее саморазвития. Это, в свою очередь, заставляет их более глубоко проникать в сущность самого явления инновации в образовании. Однако данная часть исследований достаточно немногочисленна и, в то же время, позволяет оптимально сочетать возможности инновации как особой сферы теоретического знания со спецификой организации сферы образования в целом и образовательного процесса в частности. Именно в этом смысле мы согласны с мнением П. Щедровицкого о том, что более правильно было бы говорить не об образовательных и педагогических инновациях, а об инновациях в педагогику, педагогические технологии, в образование и подготовку кадров [27, с. 8].

С учетом проанализированных нами подходов к исследованию инновационных форм образования мы пришли к следующим выводам.

Предлагаемый нами подход к инновациям в высшей школе основан на их основной характеристике - более высоком уровне организации образовательного процесса, новых потребительских качествах объекта образовательной инновации по сравнению с предыдущим аналогом. Поэтому, применительно к высшему образованию, мы считаем, что инновационными образовательными формами являются любые изменения в вузе, ведущие к улучшениям в образовательной, организационной, финансовой, научной и других сферах его деятельности, системно взаимосвязанные и взаимообусловленные.

В качестве основной цели инновационной деятельности в высшем образовании мы видим такие изменения в образовательной системе, которые ведут к улучшениям ее определенных характеристик, либо к снятию нерешенной образовательной проблемы. Кроме достижения основной цели, образовательные инновации призваны решать задачи:

- повысить эффективность деятельности высших учебных заведений;
- привести результаты образовательной деятельности вуза в соответствие с образовательными потребностями;
- улучшить качество образовательных услуг и повысить их доступность;
- развить личность обучаемого и адаптацию его знаний, умений и навыков к новым реалиям жизни.

Выделенные нами цель и задачи, стоящие перед инновационной деятельностью в российском высшем образовании, позволяют определить ряд функций инноваций, которые они выполняют в развитии вуза и общества в целом. К таким функциям мы относим следующие:

- повышение научности образовательной деятельности, учет растущей интеллектуализации и информатизации общества;
- расширение ассортимента и повышение качества образовательных услуг и продуктов;
- ускорение удовлетворения образовательных потребностей человека и общества в целом;
- активизация использования новых обучающих технологий, освоение новых образовательных услуг с меньшими затратами труда, финансовых ресурсов, времени;
- приведение в соответствие структуры воспроизводства высококвалифицированных кадров со структурой изменчивых потребностей на рынке труда.

Конечным итогом реализации инноваций в высшем образовании выступают качественные изменения в результатах деятельности субъектов образовательного процесса (к примеру, развитие творческих, коммуникативных способностей обучаемых, ликвидация пробелов между требованиями рынка труда и передаваемыми в ходе вузовской подготовки знаниями, умениями и навыками и т.п.).

Вышесказанное дает основания выделить элементы инновационной деятельности в высшем образовании как процесса, объективно обусловленного глубокими изменениями в социально-экономической среде его протекания. К числу таких элементов мы относим следующие:

- прогнозирование инновационной деятельности в высшем образовании, которое включает в себя деятельность субъектов образовательного процесса – педагогов – по отбору эффективных образовательных инноваций, определение по-

тенциального спроса на инновационные образовательные услуги, формирование их рынка, проектирование организационной структуры высшего учебного заведения;

- инновационное проектирование как отбор наиболее перспективных инновационных объектов в высшем образовании, подготовка инвестиционного предложения, разработка бизнес-планов;
- инновационное инвестирование в высшем образовании. Оно подразумевает определение целей и источников инвестирования образовательных инноваций;
- управление инновациями в высшем образовании, важным элементом которого нам видится стимулирование инновационной деятельности в вузах;
- педагогические технологии – формирование учебно-методического комплекса, содержащего педагогические инновации; развитие новых технологий обучения, в том числе компьютерных, внедрения мировых стандартов качества образования; мониторинг и анализ педагогических результатов внедрения образовательных инноваций и др.

Следует выделить два направления развития управления инновационной деятельностью в системе российского высшего образования. Первым направлением выступает активизация государственного регулирования инновационной деятельности на федеральном, региональном, муниципальном и межгосударственных уровнях. Второе направление заключается в управлении разработкой и реализацией инновационных проектов и программ самим вузом.

Bibliography

1. Clarin, M.V. Educational technology and innovative trends in modern education (analysis of international experience) // *Innovation Movement in the Russian school education*. - M.: Parsifal, 1997.
2. Lyaudis, V.J. *Innovative learning and science*. - Moscow: MGU, 1992.
3. Shamova, T.I. *Management of educational process in the adaptive school* / T.I. Shamova, T.M. Davydenko. - M.: August-print, 2001.
4. Yusufbekova, N.R. *General principles of teaching of innovation: the experience of the development of innovative processes in education*. - Moscow: Pedagogy, 1991.
5. *Innovations / New Values in Education*. - Moscow: MGU, 1995. - Iss.1., Sorokina, N. *innovative teaching methods* // *Higher Education*. - 2001. - № 1.
6. Lyaudis, V.J. *Methods of teaching psychology*. - M.: URAO, 2000.
7. Mikhailova, E.M. *Systematic management of innovation and educational processes in college: thesis*. Cand. Ped. Science. - Lipetsk, 2002.
8. Vayzina, K.J. *Pedagogical foundations developing technologies in the professional schools of innovative type: Thesis*. ... Dr. Ped. Science. - Ekaterinburg, 1998.
9. Angelovski, K. *Teachers and Innovations: A book for teachers*. - M.: Education, 1991.
10. Bordovsky, V.A. *Theory and practice of organizational and methodological support innovative development of higher pedagogical education: Thesis*. Dr. Ped. Science. - St., 1999.
11. Borisova, L.N. *Pedagogical conditions in developing professional reflection of the students of the Pedagogical College: Author. Dis.* ... Cand. Ped. Science. - Kursk, 1999.
12. Varlamova, E.P. *The dynamics of the creative person in a unique reflexive process of innovation: Author. Dis.* ... Cand. Ped. Science. - Moscow: MGU, 1997.
13. Slastenin, V.A. *Pedagogy: Innovation* / V.A. Slastenin, L.S. Podymova. - M.: Master, 1997.
14. Zagvyazinsky, V.I. *Innovative processes in education and teaching science / innovative processes in education*. - Tyumen, 1990.
15. Efrosinin, V. *Technique for designing and implementing innovative educational technology as a means of improving the quality of education: Thesis*. ... Cand. Ped. Science. - Togliatti, 1999.
16. Kuzmin, S.V. *Innovative activity of the teaching staff as a factor in its development: thesis*. ... Cand. Ped. Science. - Yaroslavl, 2003.
17. *Concise Dictionary of sociology* / edited by gen. Ed. D.M. Gvishiani, N. Lapin. - M.: Politizdat, 1998.
18. Rodenkova, T.N. *Economic mechanism to support innovative development of the educational activities of higher educational establishments: Thesis*. ... Cand. Econ. Science. - Moscow, 2001.
19. *Expertise and consulting support innovation in education: Collected Ed.* TM Kovaleva. - M.: Institute of the Open on the of, 2004.
20. Burgin, M.S. *Innovation and novelty in pedagogy: Soviet pedagogy*. - 1989. - № 12.
21. *Selected Aspects of In-Service Innovations in Education*. - Paris: Newsletter FEC - FET, 1995.
22. Krylova, N.P. *Pedagogical conditions of realization of reflexive and innovative approach in the educational process of the institution: Dis.* Cand. Ped. Science. - Cherepovets, 2002.
23. Ababkova, M.J. *Marketing software innovation process in higher education: Thesis*. Cand. Econ. Science. - St.: St. Petersburg State University, 2004.
24. Clarin, M.V. *Innovations in learning. Metaphors and models: An analysis of foreign experience*. - M.: Nauka, 1997.
25. Bogdanov, A.I. *Managerial decisions in the design of educational institutions: a training manual*. - Kirov: Izd VSPU, 2001.
26. Botkin, D.W. *Innovation in Former and Modern Education*. - London: Penguin's, 1996.
27. Shchedrovitskii, P. *Horizons innovative movements in modern domestic education. The crisis of innovation and the problem of motion control* // *Teacher's newspaper*. - 1996. - № 25.

Article Submitted 17.12.10

УДК 378

*Н.В. Волкова, докторант ГОУВПО «АГАО», г. Бийск, Email: VolkovaNV1@yandex.ru***ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СОБЫТИЙНОСТЬ: ФОРМИРОВАНИЕ КОНЦЕПТА И ГИПОТЕЗЫ**

В статье представлены результаты исследования по проблеме использования образовательной событийности в подготовке студентов. Анализируется образовательный опыт Гуманитарной школы как образовательного события; формулируется концепт образовательного события и гипотеза о влиянии образовательной событийности на качество подготовки студентов к педагогической деятельности.

Ключевые слова: образовательная событийность, Гуманитарная школа как образовательное событие, концепт, образовательный опыт, педагогическая деятельность, подготовка студентов.

Предметом нашего исследования является реконструкция образовательного опыта Гуманитарной школы, анализ Школы как образовательного события; изучение влияния образовательной событийности на подготовку студентов к педагогической деятельности.

Методологическим основанием исследования выступает гуманитарный подход, для которого важно изучение прецедентов личного участия и присутствия человека в образовании, выявление феноменов личных устремлений и воли человека к участию в своём образовании, рассмотрение эмпирической реальности изучаемой практики (Г.Н. Прокументова).

В нашем исследовании использовались методики гуманитарного исследования, разработанные Г.Н. Прокументовой для изучения эмпирической реальности образовательных инноваций [1]:

- *Методика феноменологического описания образовательных инноваций* – создание текстов самоописания человеком своих «значащих» действий для проявления мест "личного присутствия" человека в своём образовании, изучения инноваций как личного и смыслообразующего действия;

- *Методика реконструкции инновационного опыта* – выделение эмпирических признаков образовательного содержания и потенциала ситуации участия человека в своём образовании, включающая в себя *формулирование* темы и контекста исследования; постановка задачи исследования опыта; *самоописание* "биографической" ситуации и сюжета личного действия; аналитический комментарий; аналитическое обобщение;

- *методика типологизации образовательной реальности инноваций* направлена на определение эмпирических характеристик явления образовательной реальности инноваций, включает процедуры опознания, выделения устойчивых эмпирических признаков, их группировку, обоснование характеристик и зависимостей, определяющих качество и особенности создаваемой образовательной реальности.

Исследовательским материалом послужило феноменологическое описание прецедентов организации Гуманитарной школы (далее Школа).

Контекст исследования. Я являюсь доцентом кафедры педагогики в Алтайской государственной академии образования имени В. М. Шукшина. А с 2005 по настоящее время – руководителем Гуманитарной школы. Участниками Школы выступают студенты филологического факультета 1- 5 курсов, учащиеся 5-8 классов школ города Бийска, преподаватели филологического, педагогического факультетов (всего более 200 участников). С 2005 года по 2010 год было организовано и проведено 15 Школ.

Анализ организации и проведения трёх первых Школ позволил сформулировать *представление о Школе как образовательном событии* и проявить особые образовательные эффекты этого события. В числе образовательных эффектов были проявлены: открытие участниками Школы (детьми и взрослыми) значимости и личного смысла своего взаимодействия; открытие ими возможностей совместной деятельности; открытие студентами «себя» в отношении к педагогической профессии.

Дальнейшее исследование было связано с установлением признаков и характеристик, существенных для понимания Школы как образовательного события. Анализ рефлексивных работ студентов и других участников Школы заставил нас обратить внимание на *устойчивые признаки, которые использовались для описания своего отношения к Школе*. Мы установили, что в ряду признаков, повторяющихся в рефлексивных текстах, отмечается: появление в связи с участием в Школе личного отношения студентов к предмету; педагогике и педагогической деятельности; обнаружение студентами, их открытием у себя педагогических задатков, способностей, профессиональных качеств; взгляд на ребёнка и изменение представлений о ребёнке как личности, как интересном собеседнике; изменение представлений участников Школы о себе, своей личности, своих возможностях и способностях; открытие возможностей совместной деятельности для своего образования; переживание рождающегося педагогического и образовательного опыта. На основании такой реконструкции опыта участия в Гуманитарной школе были выделены устойчивые эмпирические признаки Гуманитарной школы как образовательного события, обобщены и *типизированы характеристики образовательной событийности* [2]:

- Открытие («себя» как личности, своего отношения к профессии, своему образованию);

- Открытие детьми и взрослыми себя как участников совместной деятельности и возможностей этой деятельности;

- Порождение, появление (личного отношения к совместной деятельности, переживание значимости участия и взаимодействия, переживание *своего* отношения студентов к педагогической деятельности);

- Расширение и обогащение, создание опыта (личных отношений взрослых и детей друг к другу, опыта личного действия, образовательного, педагогического опыта).

Группировка эмпирических признаков позволила говорить о трёх группах типичных характеристик образовательной событийности: открытие, порождение (появление), создание нового опыта.

На следующем этапе изучения событийности Гуманитарной школы нами была предпринята попытка установить факторы, определяющие отношение и оценку Школы ее участниками как образовательного события.

Предварительно по материалам рефлексивных текстов участников Школы было установлено, что такими факторами могут быть: вовлечённость разных участников Школы в её подготовку и проведение; возможность реализации личных инициатив в организации Школы, проявленность личных инициатив; организация пространства образовательных проб; само содержание взаимодействия участников Школы.

В целом, можно утверждать, что установлена *зависимость* между особенностями организации Гуманитарной школы и образовательной событийностью. При этом наиболее существенным фактором, обуславливающим отношение к Школе как образовательному событию является качество вовлечённости разных участников Школы в её подготовку и проведение; возможность реализации ими личных инициатив

в организации Школы; создание пространства для образовательных проб; влияние участников Школы на ее содержание, формы организации, проект. Исследование показало, что при организации каждой Школы проявляется эффект ее образовательной событийности. Во всех Школах проявляются также характеристики образовательной событийности, как «открытие», «порождение», «новый опыт». Но именно вовлеченность участников Школы в ее организацию обуславливает наиболее сильные, устойчивые эффекты переживания и оценку Школы как образовательного события. Поэтому можно сказать, что феномен образовательной событийности может быть обусловлен и оказывает существенное влияние на отношение студентов к педагогической деятельности.

В этой связи с одной стороны наше исследование показывает, что стоит внимательно отнестись и обратить внимание на характеристики событийности, установленные эмпирическим путём («открытие», «порождение», «новый опыт»). Но с другой стороны, анализ литературы показывает, что характеристики события, которые являются для нас устойчивыми образовательными эффектами, не «схватываются» в современной научной литературе, не представляются существенными [3]. Поэтому мы не просто используем «событийность», мы выходим на понятие «образовательная событийность». Мы начинаем формировать понятие «образовательное событие» для того, чтобы выделить эффекты образовательного события и использовать их в подготовке студентов к педагогической деятельности.

Концепт образовательного события. Во-первых, *образовательное событие* мы понимаем как определённым образом организованное участие (вовлечённость) в совместной деятельности, открывающее (ребёнка, «себя», совместную деятельность, «себя» в профессии), порождающее действия по созиданию (личного отношения студентов к педагогической деятельности; сильных переживаний), как участие в создании «нового». При этом «открытие» – это то, что человек открывает для себя; «порождение» – это то, что появляется в результате личного действия; участие в создании «нового» – при этом человек становится причиной новых связей и отношений; становления педагогического опыта.

Во-вторых, мы установили, что *образовательное событие* «открывает» педагогическую профессию; «открытие» студента в профессии происходит событийно. На образовательном событии происходит определение студентами совместности как предмета педагогической деятельности; не просто происходит открытие «себя» в профессии, студенты профессию открывают совершенно по-новому. Через образовательные события возникает выделение самой предметности педагогической деятельности. Анализ рефлексивных текстов студентов (во всех проведённых Школах) показывает, что происходит открытие себя как педагога, порождение новых связей, отношений к ребёнку, т.е. именно таких педагогических связей, где они участвуют, куда они вовлечены.

В третьих, исследование показало, что только такие формы, как *образовательное событие*, помогают понять дефицит

профессионального образования, как дефицит «встречи» с педагогической деятельностью. Т.е. только попадая в образовательное событие, студенты начинают рефлексировать и критически оценивать ту профессиональную подготовку, которая им даётся. И осуществляется это именно через сопоставление ими того, что происходит в этом событии с ними, как со студентами, открывающими педагогическую профессию, и что этого не достаёт в традиционной систематической подготовке. Они обнаруживают дефициты вовлечённости в совместную деятельность с детьми; дефициты взаимодействия, общения с детьми; дефицит встречи с самим собой как педагогом; дефицит понимания, осмысления педагогической профессии и себя в ней. Именно поэтому мы обсуждаем, исследуем образовательное событие, событийность – они дают представление о дефицитах в профессиональной подготовке. Образовательное событие является началом открытия педагогической предметности через погружение в эту предметность и рефлекссию своего образования, оценку подготовки в этой области.

На этом основании можно формулировать *противоречие* между тем, что для эффективной подготовки студентов к педагогической деятельности необходимо совершить открытие предмета этой деятельности, понять отношение к педагогической деятельности и т.д. и тем, что в существующих формах организации этой подготовки такого «открытия» не происходит.

На основании эмпирического анализа образовательной практики мы полагаем, что *локальные образовательные события* меняют подготовку студентов к педагогической деятельности. Вместе с тем *образовательная событийность* меняет качество подготовки студентов к педагогической деятельности (характеристики событийности – это основания изменения качества подготовки). Организация образовательных событий позволяет проявить и отразить совместность как предмет педагогической деятельности, помогает открыть студенту ребёнка и себя как участников образования; позволяет открыть предметность педагогической деятельности.

Образовательное событие формирует опыт образовательной событийности. Опыт, в котором человек пробует свои усилия, выражает свои усилия и делает новые усилия по изменению реальности и тем самым открывает самого себя в новом пространстве и в новом ракурсе. При этом опыт образовательной событийности может быть использован, специально организован и будет влиять на образование компетенций в педагогической деятельности. Событийность актуализирует субъектный опыт, переводит действие в образовательную деятельность студента и компетентность. Опыт образовательной событийности является основой становления педагогической деятельности и должен быть использован в подготовке студентов к педагогической деятельности. В целом, мы полагаем, что образовательное событие и образовательная событийность влияют на качество подготовки студентов к педагогической деятельности.

Bibliography

1. Prozumentova, G.N. Typology of educational reality of innovation: strategy and methodology of humanitarian studies. // Go to the open educational space. Part 2: Typology of Educational Innovation, Ed. G.N. Prozumentovoy. - Tomsk: TSU, 2009.
2. Volkova, N.V. Place and role of educational events to prepare students to innovative teaching activities, Vestnik of Tomsk State University. - Tomsk. - 2010. - № 336.
3. Volkova, N.V. Educational event - the phenomenon and the reconstruction of innovative educational experience Sib psychological journal. - Tomsk. - 2010. - № 36.

Article Submitted 17.12.10

УДК 37.01:39

Л.В. Белькова, директор Муниципального образовательного учреждения дополнительного образования детей «Детская школа искусств «Традиция», Почетный работник общего образования Российской Федерации, E-mail: dshi_tradition@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА В СОВРЕМЕННОМ СОЦИУМЕ

В статье исследуются проблемы комплектования, изучения, сохранения и пропаганды духовного (нематериального) наследия. Предлагается основанная на многолетнем опыте работы с детьми и подростками модель этнокультурного образования в Муниципальном образовательном учреждении дополнительного образования детей «Детской школы искусств «Традиция» с. Власиха г. Барнаула

Ключевые слова: этнокультурное наследие, музей, этнокультурное образование, научные исследования, экспедиционная, исследовательская практика, научно-фондовая работа, экспозиционно-выставочная, маркетинговая и экскурсионно-просветительская деятельность.

Трансформация социальных устоев общества обусловили повышение интереса к вопросам этнокультурного образования в передовых кругах педагогической общественности современной России. Этот интерес возник не на пустом месте: идеологический кризис и социокультурная ситуация в Российском обществе начала 90-х годов прошлого века способствовали повышению внимания к духовному наследию, традиционным народным культурам, национальному самосознанию и межнациональным взаимоотношениям.

Реформы в сфере образования того времени позволили запустить механизм реализации инновационных процессов, одним из достижений которого является внедрение в учебные планы ряда общеобразовательных школ программ по изучению традиционной народной культуры. Изменения свидетельствовали не просто о моде на фольклор, но о произошедшем в сознании общества понимании ценности традиционных культур [1; 2].

В процессе преподавания школьных дисциплин гуманитарного, эстетического и художественного циклов обозначилась необходимость естественного творческого погружения ребенка в сложный мир этнокультуры, формирования духовно-нравственного, художественно-эстетического, творческого потенциала представителей подрастающего поколения новой России. В данной ситуации возникла потребность обращения к феномену традиционной народной культуры, уникальному явлению, имеющему синкретическую природу, вобравшему в себя наиболее жизнеспособные образцы духовного и материального наследия этноса, сконцентрировавшему в себе нравственные, социальные, психологические, педагогические, художественно-эстетические, и иные общечеловеческие идеалы, нормы и ценности [3].

За последнее десятилетие традиционная народная культура довольно широко вошла и в систему образования, начиная от дошкольного, среднего и заканчивая вузовским. В «Концепции национальной государственной политики Российской Федерации» (Указ Президента РФ от 15 июня 1996 года № 909) определены основные задачи национальной политики государства в духовной сфере. В Концепции отмечается, что формирование и распространение идей духовного единства и межнационального согласия, знаний об истории и культуре населяющих Россию народов, сохранение их исторического наследия, развитие национальной самобытности, обеспечение оптимальных условий для сохранения и развития их языков, укрепление и совершенствование общеобразовательной школы как инструмента развития культуры и языка каждого народа, наряду с воспитанием уважения к культуре и языкам других народов и мировым культурным ценностям, учет взаимосвязи национальных обычаев, традиций и обрядов с религией являются важными составляющими процесса воспитания [2].

Однако в современных условиях ученые и практики недооценивают роль этнокультурного образования в воспитании

детей и подростков. Неоднозначная политика реформаторов системы образования последних лет проводится с целью улучшения качества образовательных услуг и повышения эффективности образовательного процесса, но духовное и нравственное развитие и воспитание, как и прежде, остаётся на «галёрке». Одним из наиболее неблагоприятных и отрицательных факторов здесь является систематическое недофинансирование воспитательных образовательных программ и проектов, а также деятельности учреждений дополнительного образования детей, которые по ФЗ № 131 теперь находятся на муниципальном бюджете и вынуждены «выживать», вместо того, чтобы вовлекать в свои программы как можно большее число детей и подростков. Известно, какие интересы и потребности формируют у сообщества средства массовой информации и Интернет. Яркий глянец журналов и газет, пропаганда поп-культуры, красивой и привлекательной жизни шоу-бизнеса, формирует негативное, потребительское отношение к миру культуры и искусства. Ни для кого не секрет, что сегодня более востребованными являются творческие объединения эстрадного направления, студии фитнеса, бального танца, школы моделей и т. п. Общество погружается в «культуру реальной виртуальности», сформированную электронными средствами массовой информации, смешавшую в едином цифровом пространстве все формы культурного наследия, наше настоящее и будущее. Не каждый родитель может понять (в силу его воспитанности и отношения к миру) и осознать значимость именно духовно-нравственного развития ребенка, его воспитания, ведь в общеобразовательной школе главное – это учеба и хорошие оценки.

Неоспоримым является факт приоритетов материальных запросов общества над духовными потребностями на фоне разрушения духовного богатства. Усугубляется положение отсутствием интереса у административных и руководящих работников образовательных учреждений к созданию оптимальных условий для развития этнокультурной среды в окружающем социуме; нехваткой знаний и специальных навыков у школьных учителей гуманитарного цикла и специалистов дошкольных образовательных учреждений при изучении тем фольклорно-этнографического содержания; некомпетентностью педагогов дополнительного образования – преподавателей спецкурсов, руководителей творческих объединений, занимающихся воспитательной деятельностью; отсутствием оснащённости образовательного процесса, его несоответствием современным требованиям.

Сложившуюся ситуацию обусловили ряд объективных факторов. Собираение, изучение, сохранение и пропаганда духовного и материального наследия чаще всего организуется и проводится усилиями отдельных энтузиастов. Если говорить о предметах материального наследия, как о средствах, которые помогут воссоздать этнокультурное пространство определённой локальной традиции, разработать и организовать вос-

производство ремёсел и их технологий, то по этому направлению накоплен богатый иллюстративный и справочный материал, издаётся достаточное количество монографий. В Алтайском крае эта работа успешно выполняется учеными высших учебных заведений, сотрудниками государственных и муниципальных музеев.

В Алтайской государственной педагогической академии (АлтГПА) собирание этнографических и вещественных исторических материалов велось с середины 1970-х годов к. и. н., доцентом А. Д. Сергеевым. С 1990-х гг. интенсивное этнографическое обследование Алтайского края осуществляется под руководством д. и. н., проф. Т. К. Щегловой [4]. Систематически изучаются крестьянские поселенческие комплексы, жилые и хозяйственные постройки, одежда, семейный и производственный быт, верования и народное искусство. Главное внимание уделяется культуре славянского и, прежде всего, русского народа. В настоящее время фонды историко-краеведческого музея АлтГПА содержат более 35 тыс. ед. хр.

В Государственном художественном музее Алтайского края успешно работает отдел «Русская традиционная культура». Энтузиастами-мастерами, возрождающими традиционные народные ремесла являются: В. В. Гычев, Г.Ф. Мингалёва, Л. В. Живова, педагоги О.С. Щербакова, М.Н. Сигарёва, Е. Н. Эйхольц и др.

Сбор вещественных материалов по этнокультурному наследию народов Алтая в значительной степени осуществляется во время экспедиций. Организация и проведение экспедиций и исследований в области нематериального наследия, духовной культуры невозможно без использования специальных технических средств (видеокамеры, аудиоаппаратуры). Приобретение дорогостоящего оборудования остается серьезной проблемой для исследовательских и творческих коллективов. Следствием такого положения дел стало уменьшение числа экспедиций, а в некоторых случаях просто невозможность их осуществления. Важным обстоятельством, препятствующим освоению этнокультурного пространства региона, является недоступность результатов исследований, которые проводились экспедициями профессиональных коллективов, Центров народного творчества и досуга, учебными заведениями, музеями и другими организациями в советское время.

Конечно, на это есть объективные причины – данная информация является эксклюзивной, и, если сам исследователь или организация не захочет распространять результаты своего труда, то материалы научных экспедиций так и остаются невостребованными. При этом сохранение и воспроизводство духовного наследия народа, приобщение к этой деятельности детей и представителей молодого поколения, остаётся просто делом «на бумаге». Каждый учитель музыки должен использовать в своей педагогической практике аутентичное звучание образцов певческого и инструментального исполнительства, тем более – воспроизводить манеру локальной традиции, основываясь на подлинниках.

Выявленные нами противоречия в образовательной и культурной политике России последних лет, порождённые социокультурными реалиями, позволяют сформулировать следующую проблему: разрозненность и межведомственная разобщённость представителей образования, науки и культуры, занимающихся вопросами сохранения и воспроизводства материального и духовного наследия, порождают непонимание и недооценку важности этого направления культурологического образования местными властями и государством.

Решение обозначенной проблемы мы видим в создании образовательных структур, которые будут способны создать условия для формирования этнокультурного пространства в социуме, смогут обеспечить взаимодействие между педагогами практиками, учёными, представителями культуры и искусства, станут связующим звеном в объединении усилий учреждений образования, культуры, социальных институтов в во-

просах этнокультурного воспитания и образования подрастающего поколения.

Интересен опыт деятельности Муниципального образовательного учреждения дополнительного образования детей «Детская школа искусств «Традиция» (МОУ ДОД ДШИ «Традиция») с. Власиха Индустриального района г. Барнаула. Данное учреждение функционирует в системе дополнительного образования детей и реализует дополнительные образовательные программы этнокультурной направленности. Содержание образовательного процесса, его цели и задачи подчинены основной идее этнокультурного образования – созданию условий, максимально приближенных к этнокультурной среде. Педагогический коллектив школы реализует поставленные цели и задачи на основе формирования единой этнокультурной образовательной среды. Администрацией и педагогическим коллективом школы выбрана такая образовательная политика, фундаментом которой является гибкая, адаптивная система действий, основанная на принципах этнопедагогики, культуросообразности и здоровьесбережения. Основу образовательной практики учреждения составляет единство социокультурной, образовательной (учебной, воспитательной, научно-исследовательской) и организационно-методической сфер педагогической деятельности, что предполагает выработку общей образовательной платформы – содержательной культурологической основы совместной деятельности всех участников педагогического процесса.

Организация деятельности МОУ ДОД ДШИ «Традиция» осуществляется посредством реализации дополнительных образовательных программ с использованием приемов и методов этнопедагогики, здоровьесберегающих технологий. В структуру школы входят несколько лабораторий, каждая из которых выполняет свою функцию в этнокультурном пространстве школы: лаборатории этнопедагогики, «реконструкции» фольклорных традиций, теории и истории музыки, реставрации материальной культуры, социокультурной деятельности.

Лаборатория этнопедагогики реализует следующие учебные дисциплины: народоведение, основы православной культуры, народное творчество, история народных промыслов и ремёсел. В рамках лаборатории работает историко-патриотическое объединение «Мастерская русского куличного боя» и реализуются образовательные программы учебных курсов по развитию речи для детей младшего и старшего дошкольного возраста «У нас во горнице», по развитию логического мышления для детей старшего дошкольного возраста «Почемучка».

Лаборатория «реконструкции» фольклорных традиций (музыкальных, инструментальных, танцевальных и т. д.) специализируется на реализации следующих практических учебных курсов: ансамблевое пение, фольклорный танец, программы по основам ансамблевого пения для детей младшего и старшего дошкольного возраста «Ладушки». В связи со специфичностью развития музыкальных способностей детей средствами музыкального фольклора, ряд курсов ведется в индивидуальной форме обучения. Например, интегрированный курс по вокалу и «расшифровке» «Освоение местных певческих традиций» и учебный курс «Инструменты устной народной традиции». В рамках данного курса реализуются парциальные программы освоения разных видов инструментов устной народной традиции – простейших шумовых, ударных, духовых, струнных, гармоники-хромки.

Достижению оптимального уровня обучения в творческих фольклорных коллективах и высокой результативности способствует деятельность лаборатории теории и истории музыки. Образовательные программы учебных курсов включают обучение музыкальной грамоте, сольфеджио, теории музыки, индивидуальному курсу «общее фортепиано».

Обучение детей и подростков различным видам декоративно-прикладного творчества и традиционных народных

ремёсел осуществляется в лаборатории реставрации материальной культуры. Спектр видов деятельности в данном направлении чрезвычайно велик – от изучения и изготовления народной игрушки (тряпичной, деревянной, глиняной), освоения традиционных видов крестьянской росписи (Урало-Сибирской, Мезенской, Пермской, Ракульской, и др.), традиционного ткачества и плетения поясков до изготовления традиционной народной одежды и атрибутов. Необходимые умения и навыки прививаются обучающимся в рамках реализации парциальных образовательных программ следующих учебных курсов: маленькие мастера, мастерские декоративно-прикладного творчества, основы дизайна и посредством индивидуальных занятий по освоению основ различных ремёсел.

С целью достижения высоких показателей деятельности в социокультурном направлении в МОУ ДОД ДШИ «Традиция» действует структурное подразделение – лаборатория социокультурной деятельности. Педагогический коллектив лаборатории считает необходимым расширение образовательного пространства в области социокультурной деятельности учреждения. Немаловажную роль в получении результата играет вовлечение родителей в деятельность школы. Они являются помощниками в проведении мероприятий, оказывают материальную помощь в проведении фольклорно – этнографических экспедиций, изготовлении костюмов для выступления коллективов.

Навыки научно-исследовательской работы учащиеся получают в фольклорно-этнографических экспедициях. Развитием данного направления деятельности школы и организацией занимается лаборатория этнографии и краеведения. Организация экспедиционно-исследовательской деятельности является приоритетным направлением работы всего коллектива, так как при этом содержание учебных дисциплин в учреждении наполняется расшифрованными материалами по фольклору, этнографии и краеведению. Огромную роль в обучении и воспитании играет наглядность, поэтому с целью формирования музейного этнокультурного пространства в школе создан и официально действует с 14 сентября 2003 года Детский этнографический музей – мастерская «Лад».

В апреле 2009 школа заявила ходатайство об изменении статуса музея на Детский этнографический музей-мастерскую «Лад» МОУ ДОД ДШИ «Традиция». Необходимость изменения названия обусловлена тем, что основным показателем качества содержания и организации образовательного процесса в учреждении дополнительного образования детей является создание и реализация гибкой, целостной системы программ, способных быстро и эффективно реагировать на изменяющиеся потребности личности и социума. Основой работы коллектива школы по этому направлению стала организация деятельности по расширению и преобразованию экспозиционного пространства существующего музея, развитию и становлению его как образовательной структуры, в рамках которой осуществляется экспедиционная и исследовательская практика, целенаправленная научно-фондовая работа, экспозиционно-выставочная, маркетинговая и экскурсионно-просветительская деятельность.

Bibliography

1. Babunova, E.S. Pedagogical strategy of becoming ethno-cultural education of preschool children: Author. Dis. ... Dr. Ped. Science. - Chelyabinsk, 2009.
2. The concept of national public policy of Russia // Russian newspaper. - 1996. - July 4.
3. Popular culture in modern conditions, "holes. Ed. N.G. Mikhailova. - M.: M in the culture of Russia. Ros. Institute of Cultural Studies, 2000.
4. Shcheglova, T.G. Russian old-timers and the newcomers / T.G. Shcheglova [and others], Ch. Ed. and Comp. A.M. Tarunov // Altai land of plenty. - M., 2007.

Article Submitted 10.01.11

Синкретическая природа фольклора и необходимость в ненавязчивом, систематичном, осознанном приобщении к миру материальной культуры родного народа, обусловила организацию занятий мастерских декоративно-прикладным творчеством и ремёслами.

Фонды музея составляют 1345 экспонатов. В книге учета посетителей за 2004 – 2009 год насчитывается 12486 человек. В основу образовательной деятельности музея положена реализация принципа интерактивности, который предполагает приобретение опыта личного соприкосновения с реальностью истории и культуры через предметный мир. Посетители рассматриваются не как объект, который нужно обучать и воспитывать, а как равноправный участник коммуникативного процесса, диалога, осуществляемого в музейной среде.

Отличительной чертой нашего музея-мастерской является предоставленная учащимся возможность освоения на его экспозиционном пространстве образовательных программ комплексного, многопрофильного и многоуровневого объединения школы. Параллельно осваиваются парциальные программы мастерских декоративно-прикладного творчества: «Традиционные крестьянские росписи», «Игрушка-тарарушка», «Гонимая мастерская», «Традиционный народный костюм старожилов и переселенцев Сибири», «Традиции плетения и ткачества», «Эстетика традиционного быта русского крестьянства», «Кружевоплетение на коклюшках», так же отдельные темы и разделы учебных курсов «Народоведение», «Народное творчество», «Ансамблевое пение» и др.

Основным источником информации для существования и развития музейной коммуникации Детского этнографического музея-мастерской «Лад» МОУ ДОД ДШИ «Традиция» является целенаправленная, систематическая экспедиционная и исследовательская практика обучающихся и педагогов школы, работа с фольклорно-этнографическим материалом (расшифровка, обработка, описание, и т. п.), аутентичные образцы песенного и инструментального исполнительства, научно-исследовательские труды, исторические и архивные материалы, воссозданные предметы материального наследия и реконструированные традиции (обычаи, обряды и праздники).

Главные направления поисковой работы посвящены изучению культуры и быта русского населения Алтайского края и Юга Западной Сибири (старожилов и переселенцев), этнографического краеведения села, города и края. С целью подведения итогов поисковой и научно-исследовательской деятельности в школе организуется и проводится ежегодная научно-практическая конференция «Создание условий для формирования и развития этнокультурной среды в образовательном учреждении». На детской секции конференции учащиеся школы представляют результаты исследовательских работ. Кроме этого, обучающиеся школы активно участвуют в научно-практических конференциях районного, городского, краевого и Российского уровней. Работы учащихся являются призерами краевой программы для одаренных и талантливых детей «Шаг в будущее», Детский этнографический музей-мастерская «Лад» МОУ ДОД ДШИ «Традиция» является базой для проведения семинаров-практикумов, музеелогических школ, в том числе и международных.

УДК 378.6

И.Д. Нечаев, доц. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: matanaliz@uni-altai.ru

О НЕКОТОРЫХ ВОПРОСАХ ФОРМИРОВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ПРИКЛАДНАЯ МАТЕМАТИКА»

В статье раскрыты методические аспекты организации учебной и внеучебной работы по математике со студентами, обучающимися по специальности «Прикладная математика». Представлены методы, средства, приемы, формы и педагогические условия, способствующие процессу личностно-профессионального становления будущих инженеров-математиков.

Ключевые слова: деятельностно-смысловое обучение, информационно-коммуникационные технологии, компетентность, креативность, парадигма, субъектность.

В настоящее время произошло изменение парадигмы системы обучения от принципа «образование на всю жизнь» к принципу «образование через всю жизнь». Это вызвано необходимостью овладения современными знаниями, технологиями, так как постоянное повышение квалификации является, помимо средства развития и саморазвития специалиста, залогом его успешной профессиональной деятельности и востребованности на рынке труда. Формирование умений и навыков в процессе самостоятельной работы студентов играет существенную роль в профессиональной подготовке обучающегося. Проблема подбора эффективных средств образовательного воздействия является одной из важнейших, ибо развитие креативности интеллекта является в настоящее время одним из основных показателей эффективности процесса обучения, что позволяет осуществлять продуктивную творческую деятельность в профессиональной сфере. «В связи с этим система образования должна быть достаточно гибкой, соответствовать требованиям времени, но при этом сохранять устойчивость, преемственность и научность обучения. Несмотря на различие концепций личностно ориентированного образования, необходимо иметь в виду, что личность должна стать центром образовательного процесса, но это возможно в том случае, когда учащийся рассматривается как субъект образования» [1, с. 255].

Образование является продуктом эволюции сложной социальной системы. Вместе с развитием экономики, изменением менталитета общества происходит переосмысление целей и результатов образования. В результате этого уже в школе вводятся некоторые новые предметы, в рамках одного предмета происходит смещение акцентов по изучаемым вопросам, на старшей ступени образования вводится профильное обучение. По нашему мнению, образование должно быть консервативным в том смысле, что эти преобразования должны быть постепенными, взвешенными. В результате реформ не должно одно плохое меняться на другое, а иногда и более худшее. При проведении реформ должен учитываться человеческий фактор, ибо они будут эффективными только тогда, когда их необходимость осознана в обществе. «Система образования должна гибко и динамично адаптироваться к социально-экономическим изменениям в государстве. В то же время она должна быть, по возможности, стабильной в своей психолого-педагогической основе, не подвластной конъюнктуре. Система образования, с одной стороны, должна расти из образовательных парадигм и доктрин, которые традиционно сменяют друг друга исторически, а с другой – она должна быть естественно-прогностической, «работать» на будущее, поскольку ученики учебных заведений любого типа должны будут жить и работать во времени и пространстве, существенно отличных от условий периода их учебы» [2, с. 29].

В процессе обучения студент должен научиться самостоятельно ориентироваться в полученной информации, творчески мыслить. В совершенствовании форм и методов обучения таятся огромные резервы для развития творческих сил, способностей и дарований, творческого потенциала, потреб-

ности в учении, в познании и самосовершенствовании каждого обучающегося.

В современных условиях становится актуальной проблема разработки модели профессиональной компетентности для различных специальностей. Эти модели применяются как инструмент работы, имеющей много целей, и работающий в итоге на достижение целей образования.

Государственный общеобразовательный стандарт высшего профессионального образования устанавливает характеристику квалификации студента- выпускника специальности «Прикладная математика» [3]. Деятельность инженера-математика состоит в создании математических объектов, систем, процессов, технологий, предназначенных для проведения расчетов, анализа, подготовки решений во всех сферах деятельности: производственной, экономической. Инженер-математик должен обладать глубокими знаниями, хорошо ориентироваться во всех разделах математики. В частности, в государственном стандарте подчеркивается, что выпускник по специальности инженера-математика должен знать и уметь использовать основные понятия и методы математического анализа и теории функций, обыкновенных дифференциальных уравнений, теории функций комплексного переменного, дифференциальных уравнений.

Таким образом, в указанном стандарте предполагается, что выпускник по данной специальности должен обладать довольно хорошими знаниями по различным разделам математики, научиться самостоятельно приобретать необходимые знания, свободно ориентироваться в учебной и научной литературе. Следовательно, одной из важнейших задач обучения является развитие интеллектуальных способностей, умения мыслить самостоятельно, творчески, применять полученные знания в различных областях наук. Подготовка будущего инженера-математика в процессе его обучения осуществляется с учётом психологических особенностей обучающихся, на основе научно разработанных педагогических принципов, руководствуясь следующими положениями:

- 1) уделить специальное внимание формированию *процности* знаний по основным разделам математики, включая в эти разделы те математические понятия, которые связаны с приложениями математики (производная по направлению, градиент, ротор и др.);
- 2) добиваться, чтобы самостоятельная работа стала важнейшей составной частью учебной и будущей профессиональной деятельности;
- 3) серьёзное внимание уделять приложениям математики в различных областях практической деятельности, научных исследованиях; прививать интерес к исследовательской работе, обучать элементам этой работы;
- 4) отбор материала осуществлять с учётом дальнейшего обучения будущих инженеров-математиков, востребованности полученных ими знаний в дальнейшей профессиональной деятельности.

Для успешной реализации данных задач и положений с целью успешного обучения студентов математическим дисциплинам нами созданы учебные, методические пособия, за-

дания для самостоятельной работы. При этом изложение теоретического материала мы сопровождаем иллюстрацией практического применения изучаемого вопроса, решением задач.

В последнее время возникают особые сложности с первокурсниками: поступившие имеют слабые знания теоретического материала школьного курса математики, недостаточно владеют рядом практических навыков (например, тригонометрические преобразования, действия с логарифмами и решения простейших дробно-линейных неравенств), допускают большое число ошибок при выполнении арифметических действий. Поэтому важно именно на первом курсе заложить умения, потребность в самостоятельной работе, ликвидировать пробелы в знаниях. С целью ликвидации пробелов в знаниях при изучении нового материала, особенно на практических занятиях, мы включаем соответствующие вопросы школьного курса математики. Важно, особенно на первом курсе, при введении новых понятий, теоретических положений показывать их естественную «очевидность» на схемах, графиках, примерах окружающей действительности.

В соответствии с Государственным образовательным стандартом программа изучения каждой из математических дисциплин предусматривает значительный объем самостоятельной работы студента. Поэтому необходимо совершенствование методики проведения практических занятий, направленное на формирование у студентов приёмов выполнения самостоятельной и исследовательской работы студентов, так как эти виды учебной работы, в первую очередь, готовят их к профессиональной деятельности. Прививать навыки, потребности в самостоятельной работе надо таким образом, чтобы не травмировать психологию обучающихся: студент не должен быть подвержен постоянным стрессовым ситуациям. Объем самостоятельной работы должен быть посильным, зависящим от обученности студента. Самостоятельные задания на первых порах можно давать аналогичные выполненным под руководством преподавателя на занятиях. По мере повышения уровня обученности нужно предлагать такие задания, выполнение которых не допускало бы действий по готовым рецептам и шаблонам, что способствует развитию исследовательских умений в предметной области «математика». Виды самостоятельной работы должны быть такими, чтобы они способствовали также выработке профессиональных навыков: работе с учебной, справочной и научной литературой, как на бумажных, так и на электронных носителях; с решением практических и исследовательских задач, включая и возможности информационно-коммуникационных технологий (ИКТ).

В дидактике высшей школы самостоятельная работа рассматривается как форма обучения и вид учебного труда, осуществляемый без непосредственного вмешательства преподавателя, как средство вовлечения студентов в самостоятельную познавательную деятельность, средство формирования методов ее организации. Следует отметить, что в учебных планах преподавателей практически не предусмотрены часы на индивидуальную работу со студентами, что приводит к значительному уменьшению времени взаимодействия преподавателя и студента, затрудняет реализацию личностно ориентированного обучения. Практика же показывает, что именно во взаимодействии с преподавателем обучающиеся в процессе самостоятельной работы решают учебные задачи, формируют рациональные способы творческого поиска и осмысления научной информации, приобретают профессиональные умения и навыки более полно и с большей отдачей. Общение является одной из ключевых категорий системы деятельностно-смыслового обучения. Эта система, как показала Э.К. Брейтгам в своей монографии, способствует решению проблемы формализма знаний, развитию личности обучающегося [1]. Поэтому на первых двух курсах самостоятельная работа студентов должна быть организована под руководством преподавателя с постепенным уменьшением его непосредственного участия.

Одной из важнейших задач является создание тестов, которые должны служить не только измерительным инструментом уровня знаний и обученности студента, но и способствовать многофункциональному влиянию преподавателя на тестируемого. Грамотно составленные тесты, особенно для предварительного и текущего контроля, позволяют одновременно быть средством обучения и обратной связи, реализовать мотивационную и воспитательную функцию, развивать навыки и умения самоконтроля в профессиональной деятельности. Одной из наиболее эффективных форм контроля знаний студентов является компьютерное тестирование.

По большинству разделов математического цикла нами разработаны индивидуальные задания. В них предусмотрены задачи практического содержания, для решения которых возникает необходимость использования справочной и дополнительной литературы, составления математических моделей, интерпретации полученных результатов. Это сделано для того, чтобы будущие инженеры-математики развивали навыки самостоятельной и исследовательской деятельности в процессе выполнения индивидуальных заданий. По результатам работы студент проходит собеседование с преподавателем.

Компетентностный подход в образовании способствует становлению субъектности будущего специалиста. В педагогике под субъектностью понимают способность человека осознавать себя в различных взаимоотношениях, оценивать свою нравственную и гражданскую позицию, создавать условия для развития своих потенциальных возможностей [4]. Когда мы говорим о становлении субъектности будущего специалиста, то, в первую очередь, имеем в виду его профессиональные качества. В различных профессиях по-разному проходят процессы адаптации к мастерству, проявляется индивидуализация труда, то есть у каждой профессии есть свои составляющие субъектности. Становление субъектности любого человека – долгосрочный процесс. За период обучения в вузе студенты лишь подготавливаются к профессиональной деятельности. В этот период важнейшей задачей вуза является создание оптимальных условий для становления наиболее качественной субъектности каждого студента. Процесс становления будущего специалиста происходит поэтапно с учетом предыдущей субъектности. Это обусловлено появлением новых психологических образований личности, накоплением знаний, переходом студентов с курса на курс, включением его в различные виды деятельности и т. п. Поэтому образовательный процесс необходимо осуществлять с учетом не только будущей специальности, но и с темпами наращивания субъектности обучающегося.

Для будущих инженеров-математиков целесообразно подчеркнуть, что математика превратилась в важнейшее оружие всего научно-технического прогресса, она расширяет свое дальнейшее влияние на многие области теоретической и практической деятельности. В процессе преподавания математики необходимо показывать, что математическое решение проблемы той или иной области науки, практической деятельности человека часто не отвечает в полном объеме на все вопросы рассматриваемой проблемы, ибо приступая к математическому решению задачи, мы неизбежно ее упрощаем и изучаем лишь приближенную схему, ее математическую модель. По мере уточнения новых знаний, учета вновь открывшихся фактов математическая модель может быть уточнена или даже заменена на новую. Следовательно, обучающийся должен овладеть приемами математического моделирования и уметь их применять в других научных и практических видах деятельности.

Творческие способности, как и другие, требуют постоянных упражнений, постоянного развития. Эти упражнения начинаются еще в школе. В высшей школе на эту сторону обучения следует обратить особое внимание, так как творчество является важнейшим качеством любого специалиста. При этом целесообразно привлекать студентов к чтению научных публикаций, в которых ученые писали бы не только об окон-

чательных результатах, но и о том, как они их получили, т. е. описывали «кухню» мыслительной деятельности, как это делал, например, выдающийся математик и педагог Дж. Пойа [5; 6]. Все это психологически способствовало бы более быстрому развитию творческих способностей студентов, работающих специалистов.

Таким образом, чтобы выпускник вуза стал и был хорошим, востребованным специалистом необходимо:

1) давать прочные знания не только по специальным дисциплинам, но и по другим циклам дисциплин, которые развивают обучающегося как личность, а также развивать приемы исследовательской работы;

2) через систему самостоятельных, индивидуальных заданий добиваться, чтобы у обучающегося выработалась потребность в постоянном приобретении новых знаний.

В современных условиях для инженерных специальностей важно усиление прикладной направленности курса математики с одновременным повышением уровня фундаментальной математической подготовки. Свойство знаний и приёмов деятельности быстро устаревать может быть преодолено, если математическое образование в вузе будет способствовать выработке следующих основных умений:

- а) ставить математические задачи;
- б) строить математические модели;
- в) выбирать подходящий математический аппарат;
- г) применять численные методы с использованием компьютерной техники;

д) на основе проведенного математического исследования давать качественные практические рекомендации.

Содержание курса математики не может быть определено лишь с чисто прагматической точки зрения на основе специфики будущей специальности без учета логики самой математики, ибо следует помнить, что нельзя выработать математическую культуру, обучить приложениям математики, не научив самой математике. При этом изучение материала должно быть по возможности простым, ясным, естественным и базироваться на уровне разумной строгости. В своей работе математик Л.Д. Кудрявцев подчеркивает, что выбор правильного пути ознакомления учащихся с новыми для них вопросами усугубляется большими трудностями в выработке единого метода преподавания в связи с разными индивидуальными способностями и индивидуальными особенностями восприятия и мышления учащихся [7]. На инженерных специальностях по тем или иным причинам оказывается более целесообразным ознакомление с некоторыми утверждениями, не приводя их доказательства, а лишь разъяснив их смысл. Однако на первом этапе обучения это не всегда желательно и порой не целесообразно. Объем информации, который может усвоить студент, не беспречен. Поэтому, из каких бы принципов не исходить при отборе материала, какие бы при этом не ставить цели, если мы хотим добиться успехов в обучении, нужно исходить из того, что «никто не обнимет необъятного». Каждая математическая дисциплина должна быть структурирована так, чтобы были выделены главные принципиальные идеи, основные методы и факты, ради которых рассматривается данный курс.

Исходя из квалификационной характеристики инженеров-математиков, особое значение приобретает выработка математической интуиции, поэтому целесообразно раскрыть роль правдоподобных рассуждений в понимании сути многих утверждений, их возможности в новых открытиях. Д. Пойа писал, что все новое, что мы узнаем о мире, связано с правдоподобными рассуждениями, являющимися единственным типом рассуждений, которым мы интересуемся в повседневных делах. При обучении важно не только учить доказывать, но и уметь учить догадываться, не забывая, что стандарты правдоподобных рассуждений не являются устоявшимися; для них нет специальной теории рассуждений в отличие от формально-логических доказательств. Преподавателю необходимо убедительно показать, что хотя результатом творческой рабо-

ты математика является доказательное утверждение, но само доказательство часто возникает в процессе правдоподобных рассуждений, с помощью догадки. Очевидно, что значительная часть нашей удовлетворенности и уверенности в доказательных рассуждениях проистекает из правдоподобных рассуждений.

Остановимся на некоторых приемах, позволяющих вырабатывать доказательные и правдоподобные рассуждения, показать их взаимосвязь при обучении, применении математики в жизни: обобщении, аналогии, специализации и др.

Обобщение есть переход от рассмотрения данного множества предметов к рассмотрению большего множества, содержащее данное. Обобщение можно осуществить в различных направлениях; при этом на конкретных примерах нужно показать, что при таком индуктивном переходе полученные выводы могут оказаться ошибочными.

Специализация есть переход от рассмотрения данного множества предметов к рассмотрению меньшего множества, содержащегося в данном множестве. Специализация может быть осуществлена также часто в различных направлениях. Можно показать, что этот прием используется и в других науках. Например, когда недостаточно сведений о физической структуре явления, широко используется математическое моделирование. В этом случае строится гипотетическая математическая модель, и на ее основе выводятся следствия, которые уже доступны наблюдению.

Аналогия есть некоторое сходство, но сходство на более определенном и выражаемом с помощью понятий уровне. Сходные предметы согласуются между собой в каком-то отношении. Если эти отношения, в которых согласуются сходные предметы, сводятся к определенным понятиям, то данные предметы рассматриваются как аналогичные. Две системы аналогичны, если они согласуются в ясно определенных отношениях соответствующих частей. Следует иметь в виду, что аналогия, особенно неполная аналогия, может иметь не один смысл. При использовании аналогий нужно убедить студентов на конкретных примерах, что не нужно пренебрегать «смутными» аналогиями, их нужно обязательно выяснять. Аналогия, как правило, имеет свою долю в открытиях. Следует отметить, что имеется простая аналогия, связанная с переносом знаний внутри дисциплины (например, доказательство теорем по аналогии), и более сложная аналогия, связанная с переносом способов логических рассуждений и математических методов в смежные отрасли знаний.

Индукция тесно переплетается с аналогией, ибо предположение становится более правдоподобным, если становится более правдоподобным аналогичное предположение. Учить догадываться – важнейший элемент учебного процесса, который действительно развивает творческую личность. По нашему мнению, несмотря на дефицит учебного времени, обязательно нужно учить студентов правдоподобным рассуждениям. Отметим, что приемы правдоподобных рассуждений применяются не по отдельности, а в комплексе. Индукция подсказывает дедукцию, частный случай подсказывает общее доказательство. На практике надо показать, что полезно использовать метод аналогий и индуктивный метод совместно, тогда они часто приводят к некоторой догадке, предположению и последующему обобщению. Аналогия и частные случаи могут быть полезны в отыскании и понимании математических доказательств, при решении задач математическими методами. Аналогия и частные случаи являются наиболее обильным источником правдоподобных рассуждений, они помогают создавать доказательные рассуждения и делать их более понятными. При этом каждый метод, как доказательный, так и правдоподобных рассуждений, имеют свои границы применимости и в то же время тесно взаимосвязаны между собой.

Как уже отмечалось, развитие творческой личности будущего инженера-математика возможно на путях доброжелательной атмосферы, учета индивидуальных особенностей

обучающихся. Инженер-математик должен овладеть хорошими знаниями по математике, стать творческим специалистом. Для реализации поставленных целей нужно грамотно производить отбор необходимого материала по математике, руководствуясь принципами, сформулированными выше, интегри-

ровать различные формы представления этих знаний, осуществлять самостоятельные, индивидуальные работы таким образом, чтобы они, в свою очередь, способствовали профессиональному росту будущего специалиста.

Bibliography

1. Breytigam, E.K. Activity-semantic approach in the context of developing teaching high school students of mathematical analysis: monograph. - Barnaul: Izd State Pedagogical University, 2004.
2. Chernilevsky, D.V. Teaching technology in higher education / D.V. Chernilevsky. - Moscow: Unity, 2002.
3. State Educational Standards of Higher Professional Education. Direction of training graduate 657,100. At-applied mathematics. Qualification - engineer-mathematician. - M., 2000.
4. Kodzhaspirova, G.M. Dictionary of Education (Interdisciplinary) / G.M. Kodzhaspirova, A.J. Kodzhaspirov. - M.: March, 2005.
5. Polya, D. Mathematics and plausible reasoning. - Science, 1975.
6. Polya, D. Mathematical Discovery. - Moscow: Nauka, 1976.
7. Kudryavtsev, L.D. Contemporary mathematics and its teaching. - Moscow: Nauka, 1985.

Article Submitted 10.01.11

УДК 159.99

*Л.С. Колмогорова, д-р психол. наук, проф.; Н.К. Акименко, соискатель БГПА, г. Семипалатинск,
E-mail: natalia5a2010@mail.ru*

ПРОФИЛАКТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ КАК СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ПСИХИЧЕСКОГО НЕБЛАГОПОЛУЧИЯ ПЕДАГОГОВ

В статье рассматриваются вопросы психологического здоровья педагогов, показана зависимость психологического здоровья от психологической культуры. Неблагополучие нервно-психического (психологического) здоровья педагогов приводит к возникновению синдрома эмоционального выгорания. Анализируются результаты исследования уровня выраженности синдрома эмоционального выгорания у педагогов школ в зависимости от стажа педагогической деятельности.

Ключевые слова: психологическое здоровье, психологическая культура, психическое здоровье, эмоциональное выгорание.

Психологическое здоровье является необходимым условием полноценного функционирования и развития человека в процессе его жизнедеятельности в течение всей жизни. С одной стороны, оно является условием адекватного выполнения человеком своих возрастных, социальных и культурных ролей, с другой стороны, обеспечивает человеку возможность непрерывного развития в течение всей его жизни.

В рамках системы образования здоровье и, в частности, психическое здоровье педагогов важно рассматривать, прежде всего, как воспитательно-образовательную категорию в контексте проблем воспитания, обучения и психического развития.

Психическое и психологическое здоровье соотносятся как фундамент (базис) и надстройка. Психическое здоровье является «фундаментом», основой для здоровья психологического. Нельзя быть психологически здоровым человеком, не будучи здоровым психически. Психологическое здоровье – это такая составляющая здоровья, которая привносится влияниями других людей, а также – самообразованием, самовоспитанием и саморазвитием личности. Таким образом, оно «надстраивается», «выращивается» прижизненно на основе психического здоровья. Психически нездоровый человек зачастую не осознает свое нездоровье и сам не может стать субъектом собственного психологического здоровья, сознательно создавать его. Психическое здоровье соотносится с понятием «психика», а психологическое здоровье – с понятием «психология», т.е. наукой, знанием о психике, здоровье, его применении. Поэтому то, что привнесено «логосом», знанием, присвоенным культурным опытом в здоровье и будет создавать психологическое здоровье. Психологическое здоровье как культурный феномен всегда осознанно, произвольно и целенаправленно «выращивается», создается самим человеком. Он для этого прилагает усилия, приобщается к накопленному человеческому опыту, к культуре с помощью книг, других людей, образования и т.д. Поэтому в системе образования более адекватным является употребление понятия «психологическое здоровье».

Психологическое здоровье – результат целенаправленных усилий людей по повышению своего душевного благополучия. В этом плане понятие «психологическое здоровье» тесно взаимосвязано с понятием «психологическая культура». Именно поэтому психологическое здоровье всегда культурно опосредовано, зависит от культурной «рамки», внутри которой находится личность. Родиться можно здоровым только психически, а психологическое здоровье приобретается (или не приобретается) в течение жизни, оно является результатом воспитания и самовоспитания, образования и самообразования. Психологическое здоровье возможно лишь при развитой психологической культуре человека, личности. Психологическая культура личности, являющаяся результатом ее воспитанности и обученности, является решающим фактором, определяющим ее психологическое здоровье.

Мы определяем общую психологическую культуру личности следующим образом: это составная часть общей культуры как системной характеристики человека, позволяющая ему эффективно самоопределяться в социуме и самореализоваться в жизни, способствующая саморазвитию и успешной социальной адаптации, удовлетворенности собственной жизнью. Она включает грамотность и компетентность в психологическом аспекте понимания человеческой сущности, внутреннего мира человека и самого себя, человеческих отношений и поведения, гуманистически ориентированную ценностно-смысловую сферу (стремления, интересы, мировоззрение, ценностные ориентации), развитую рефлексивность, а также творчество в психологическом аспекте человекознания и собственной жизни [1].

В системе образования проблема психологической культуры стоит особенно остро. На педагогов возлагается большая нагрузка по построению новых отношений в обществе. Работа учителя является очень напряженной в силу многих обстоятельств. Функциональные обязанности любого педагога не ограничиваются решением узких профессиональных задач. Профессиональное общение с коллегами и руководством так-

же часто связано с конфликтами по поводу нагрузки, чрезмерного контроля со стороны администрации, не всегда удается найти общий язык с родителями по поводу учебы и поведения их детей. Многие педагоги, сталкиваясь с подобными ситуациями, постоянно испытывают сильный стресс, связанный с необходимостью быстро принять ответственное решение. У специалистов сферы «человек-человек» решение проблемно-профессиональных задач чаще всего связано с межличностными контактами. Поэтому особо неблагоприятным оказывается нервно-психическое (психологическое) здоровье педагогов. Необходимость все время сдерживать вспышки гнева, раздражение, тревогу, отчаяние повышает внутреннее эмоциональное напряжение, пагубно сказываясь на здоровье, что может привести к синдрому эмоционального выгорания.

Профессиональное здоровье любого специалиста можно определить как целостное многомерное динамическое состояние человека, которое позволяет ему в максимальной степени реализовывать свой потенциал в профессиональной деятельности.

Последние годы в отечественной и зарубежной психологии ведутся многочисленные исследования, связанные с феноменом выгорания (Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова, В.Е. Орел, Т.И. Ронгинская, С.Maslach, S.E Jackson, M. Burish и др.) [2-6].

В современной трактовке определения: «Синдром выгорания» — сложный психофизиологический феномен, который определяется как эмоциональное, умственное и физическое истощение из-за продолжительной эмоциональной нагрузки, выражающейся в депрессивном состоянии, чувстве усталости и опустошенности, недостатке энергии и энтузиазма, утрате способностей видеть положительные результаты педагогической деятельности, отрицательной установке в отношении работы и жизни вообще. У «сгоревших» на работе людей снижается трудовая мотивация, развивается безразличие к работе, ухудшаются качество и производительность труда. Личность почти полностью исключает эмоции из сферы профессиональной деятельности. Ее почти ничто не волнует, почти ничто не вызывает эмоционального отклика - ни позитивные обстоятельства, ни отрицательные. Причем это не исходный дефект эмоциональной сферы, не признак ригидности, а приобретенная за годы эмоциональная защита. Человек постепенно научается работать как робот, как бездушный автомат. В других сферах он живет полнокровными эмоциями. Реагирование без чувств и эмоций наиболее яркий симптом «выгорания». Он свидетельствует о профессиональной деформации личности и желании нанести ущерб субъекту общения. Партнер обычно переживает проявленное к нему безразличие и может быть глубоко травмирован. Особенно опасна демонстративная форма эмоциональной отстраненности, когда профессионал всем своим видом показывает - «наплевать на вас». Проявляется в широком диапазоне умонастроений и поступков профессионала в процессе общения. Прежде всего, отмечается полная или частичная утрата интереса к человеку - субъекту профессионального действия. Он воспринимается как неодушевленный предмет, как объект для манипуляций - с ним приходится что-то делать [7].

Исследователи П. Марк и Д. Молли выяснили, что «скорость сгорания» не связана с оплатой труда учителя. Незначительными оказались также «уровень интеллекта» и «объективная трудность биографии». «Сгорали» и умные, и обыкновенные, и благополучные, и «битые судьбой» педагоги. Все зависело только от одного фактора - от готовности педагога брать на себя или отдавать внешним обстоятельствам ответственность за все происходящее. Было доказано, что определенные черты личности сказываются на проявлении синдрома «сгорания» [7]. Поэтому синдром эмоционального выгорания должен рассматриваться как особое состояние человека, являющееся следствием профессиональных стрессов и обусловленное чертами личности.

Проявления, сущность эмоционального выгорания педагогов изучали В.Е. Орел (2001, 2005), Н.Е. Водопьянова, А.Б. Серебрякова, Е.С. Старченкова (2002, 2005), Т.В. Форманюк (2004).

Симптоматика профессионального педагогического выгорания может быть «инфекционной» и проявляться не только у отдельных педагогов, но и всего педагогического коллектива [8]. Нередко встречается профессиональное выгорание, которое проявляется в том, что у педагогов присутствует внутреннее физическое или эмоциональное состояние с одними и теми же симптомами, а также одни и те же формы поведения. В таких случаях заметно «стираются» индивидуальные различия, они становятся неестественно похожими и одинаковыми, как бы «на одно лицо». Педагоги становятся пессимистами, у которых нет веры в позитивные изменения на работе и возможность что-то изменить собственными усилиями. Таким образом, повышение психологической культуры педагога будет способствовать снятию эмоционального напряжения и развитию эмоциональной устойчивости [9].

Нами было проведено исследование уровня выраженности синдрома «эмоционального выгорания» (СЭВ) у педагогов школ г. Семипалатинска. Испытуемые были разделены на три подгруппы в зависимости от педагогического стажа: 1) 0 – 5 лет – 40 человек (26 %), 2) 6 – 10 лет – 55 человек (37 %); более 10 лет – 55 человек (37 %). Всего в исследование приняло участие 150 педагогов. Нами была использована «Методика диагностики уровня эмоционального выгорания» В.В. Бойко [10]. Методика дает подробную картину синдрома выгорания, позволяет выделить фазы синдрома и увидеть его ведущие симптомы. Автор рассматривает фазы формирования синдрома эмоционального выгорания как фазы формирования стресса и, соответственно, выделяет фазы напряжения, резистенции и истощения, о степени сформированности которых свидетельствует уровень сформированности определенных симптомов:

1. Фаза напряжения:
 - переживание психотравмирующих обстоятельств;
 - неудовлетворенность собой;
 - «загнанность в клетку»;
 - тревога и депрессия.
2. Фаза резистенции:
 - неадекватное избирательное эмоциональное реагирование;
 - эмоционально-нравственная дезориентация;
 - расширение сферы экономии эмоций;
 - редукция профессиональных обязанностей.
3. Фаза истощения:
 - эмоциональный дефицит;
 - эмоциональная отстраненность;
 - личностная отстраненность (деперсонализация);
 - психосоматические и психовегетативные нарушения.

Методика позволяет выявить ведущие симптомы выгорания и проследить стадии формирования синдрома. Содержательный анализ результатов методики дает возможность выявить возможные факторы профессионального выгорания, характер проявления симптомов, их значение в целостной картине личности.

Результаты исследования степени эмоционального выгорания у педагогов позволяют разделить выборку на три группы, по такому критерию как сформированность фаз:

1 группа – синдром сформировался полностью хотя бы в одной из фаз (т.е. итоговое количество баллов в одной из фаз больше или равно 61);

2 группа – синдром находится в стадии формирования хотя бы в одной из фаз (т.е. итоговое количество баллов в одной из фаз находится в промежутке от 37 до 60 баллов);

3 группа – синдром не сформировался (т.е. итоговое количество баллов ни в одной из фаз не превышает 36 б).

В первую группу вошло 85 педагогов, что составляет 56,7 %, во вторую группу 45 человек, что составляет 30 %, в

третью группу 20 человек, что составляет 13,3 %. Таким образом, самой многочисленной оказалась группа педагогов с синдромом выгорания, сформировавшимся хотя бы в одной из фаз. А самой малочисленной – группа с несформировавшимся синдромом.

Анализ особенностей развития синдрома «профессиональное выгорание» в группах испытуемых с различным стажем педагогической деятельности, позволил сделать вывод о том, что фазы выгорания имеют различный уровень развития.

Фаза напряжения сформирована у большинства педагогов со стажем от 6 до 10 лет (67,3 %). У части испытуемых (12,5 % - со стажем до 5 лет и 14,5 % - более 10 лет), данная фаза находится на стадии формирования. И у незначительного количества испытуемых она не сформирована.

В фазе напряжения во всех трех группах доминирует симптом «переживание психотравмирующих обстоятельств» (соответственно 73,2%), это означает, что педагоги этих групп в настоящее время испытывают воздействие психотравмирующих факторов, нарастает напряжение, которое выливается в отчаяние и негодование. Неразрешимость ситуации приводит к развитию явлений «выгорания».

Особенностью развития синдрома «профессиональное выгорание» в группе испытуемых со стажем от 6 – 10 лет является то, что в качестве доминирующей фазы синдрома, после фазы напряжения, выступает фаза резистенции, отражающая степень сопротивления нарастающему стрессу. Кроме того, в группе со стажем от 6 до 10 лет все фазы синдрома проявляются в большей степени.

Синдром эмоционального выгорания развивается не в результате длительной профессиональной деятельности. Выраженность фаз эмоционального выгорания носит не монотонный возрастающий характер, а существует определенная закономерность его проявления, зависящая от возрастных и

профессиональных кризисов педагога и личностных характеристик.

Проведенное исследование позволяет получить информацию об основных проявлениях симптомов эмоционального выгорания, своевременная коррекция которых обеспечит устранение синдрома «эмоционального выгорания» педагогов, тем самым решится вопрос их здоровьесберегающих ресурсов.

Тем не менее, можно попытаться предпринять профилактические шаги, которые предотвратят, ослабят или исключат данный феномен. Большая роль в борьбе с синдромом эмоционального выгорания принадлежит самому педагогу. Одним из способов профилактики эмоционального выгорания является повышение психологической культуры педагога и забота о своем психологическом здоровье.

Итак, эмоциональное выгорание негативно влияет на профессиональную успешность и межличностные отношения педагогов. Следовательно, важно проводить работу по диагностике и профилактике возникновения данного явления. Существует несколько путей профилактики по данной проблеме. Во-первых, информирование педагогов о возможности и причинах возникновения эмоционального выгорания. Во-вторых, привлечение педагогов к участию в тренингах личностного роста, совершенствования коммуникативных способностей, повышение культуры эмоциональной сферы. В-третьих, необходимо повышать уровень профессиональной компетентности, препятствовать развитию ригидности мышления.

При правильно организованной и систематической работе по профилактике возникновения эмоционального выгорания среди работников системы образования можно рассчитывать на повышение эффективности профессиональной деятельности и личностной успешности каждого конкретного педагога.

Bibliography

1. Kolmogorova, L.S. Tradition of cultural-historical theory and the emergence of psychological culture of personality // Psychological health and psychological culture of personality. - Barnaul, 2005.
2. Vodopyanova, N.E., Starchenkova E.S. mental "burnout" and the quality of life / N.E. Vodopyanova, E.S. Starchenkova; Ed. LA Korostyleva. - SPb., 2005.
3. Orel, V.E. phenomenon of "burnout" in foreign psychology. Empirical studies: a tutorial. - St.Petersburg: Prime EVROZNAK, 2006.
4. Ronginskaya, T.I. burnout syndrome in the social professions // Psychological Journal. - 2002. - Т. 23. - № 3.
5. Maslach, C. The Maslach Burnout Inventory. Palo Alto, CA / C. Maslach, S.E. Jackson: Consulting Psychologists Press, 1996.
6. Burish, M. Burnout-Syndrom-Theorie der innern Erschöpfung. - Berlin, 1993.
7. Formanyuk, T.V. Syndrome of "burnout" as an indicator of teachers' professional maladjustment // Questions of psychology. - 1994. - № 6.
8. Vodopyanova, N.E. burnout syndrome: diagnosis and prevention: a manual. - St.Petersburg: Peter, 2005.
9. "Psychological health and psychological culture in education", III - I-Russia scientific-practical conference (2008, Barnaul). III-rd All-Russia scientific-practical conference "Psychological health and psychological culture in education", 23-24 October 2008: [Dedicated to the 75 th anniversary of Belarusian State Pedagogical University: Materials] / otv.redaktor Kolmogorov L.S. - Barnaul: State Pedagogical University, 2008.
10. Boiko, V.V. Energy of emotions in communication: a look at yourself and others: a training manual. - Moscow: Nauka, 1996.

Article Submitted 22.12.10

УДК 373.1

С.А. Боргояков, д-р пед. наук, проф. Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан;
О.Ю. Чаптыкова, ассистент каф. химии Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан,
 E-mail: ochaptykova@mail.ru

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ХАКАСИИ

В статье представлены основные методологические проблемы развития современной национальной школы Республики Хакасия, выделены задачи и ориентиры ее развития, требующие изменений в организации учебно-воспитательного процесса национальной школы, с опорой на национальную культуру и идеи народной педагогики, представлены принципы реализации этнокультурного компонента содержания образования в национальной школе Хакасии.

Ключевые слова: региональный компонент содержания образования, национальная школа, национальное образование, воспитательный идеал, культурно-образовательное пространство, национальная культура, народная педагогика.

Модернизационные процессы, происходящие в системе отечественного образования после введения в 1992 году Закона РФ «Об образовании», неоднозначно отражаются на развитии национальной школы, как в стране целом, так и в ее от-

дельных субъектах. Закон, направленный на удовлетворение образовательных потребностей этносов Российской Федерации, с одной стороны, гарантировал получение общего образования на родном языке в объеме основного; с другой стороны, он фактически превратил существовавшую ранее категорию национальной школы в обычную школу, отличающуюся правом обучать детей на родном языке или включать его в учебный план в качестве учебного предмета. Если до начала 90-х годов прошлого века национальная школа в системе российского образования функционировала как самостоятельный тип учебного заведения, то с подписанием Федеративного договора (1992 г.) и принятием Закона РФ «Об образовании» национальные (этнические) проблемы образования были полностью переданы на уровень субъектов РФ, и такая школа стала обозначаться как школа с родным (нерусским) и русским (неродным) языком обучения. Особые потребности и интересы в образовании конкретных этносов РФ с учетом культурно-исторических особенностей их развития стали удовлетворяться через региональный (национально-региональный) компонент государственных образовательных стандартов (ГОС). Разработка теоретико-методологических основ развития национальной школы и содержания национально-регионального (этноориентированного) компонента ГОС общего образования стала зоной ответственности самих регионов. В результате до утверждения Концепции национальной образовательной политики Российской Федерации (2006 г.) общие теоретико-методические основы разработки содержания национально-регионального компонента ГОС общеобразовательных школ на федеральном уровне так и не были определены.

Как показал пятнадцатилетний опыт реализации различными этносами РФ своих образовательных потребностей, эффективность проектирования национально-региональных систем образования определяется не только формальным правом регионов брать на себя ответственность за решение этой проблемы, но и осознанием и адекватной формулировкой местным сообществом социального заказа системе образования, готовностью научно-педагогической общественности к реализации инновационных технологий в области национального образования. В некоторых регионах страны, в том числе и в Хакасии, в силу особенностей их социально-экономического развития, научно-педагогическая общественность оказалась неподготовленной к разработке концептуальных основ регионального (этноориентированного) компонента содержания образования, позволяющего без издержек обеспечить воспитание и обучение подрастающего поколения. В итоге разработанные в этот период в субъектах РФ модели национальной школы имели различные уровни теоретико-методологической обоснованности [1].

Проектирование развития региональных систем образования требует учета ряда специфических противоречий, например, между желанием этносов к возвращению к этническим ценностям, укреплению связи с истоками национальной культуры и одновременным стремлением сохранить свою включенность в общероссийский и мировой цивилизационный процесс. Некачественное научное обеспечение сопряженного взаимодействия, а также субординации национально-регионального и федерального компонентов ГОС общего образования в условиях «парада суверенитетов» привели к возникновению целого ряда концепций развития национальной школы, которые рассматривали ее исключительно или преимущественно как инструмент реализации потребностей и интересов этноса, недооценивая интересы государства или личности. Автономный компонентный принцип структурирования содержания образования в условиях отсутствия общероссийского воспитательного идеала поставил под угрозу единство образовательного пространства страны [2].

Анализ образовательной среды национальной школы Республики Хакасия показывает, что инновационная практика общеобразовательных школ имеет некоторую стихийность и

недостаточную социальную и научную обоснованность. В разработанных программах развития школ нет системной и комплексной стратегии реализации национального образования. Разработка нового содержания образования и введение этноориентированных курсов и дисциплин чаще всего имеют локальный характер, что ведет к увеличению в содержании образования второстепенной информации без принципиальной переориентации на методологический, теоретико-познавательный подход к деятельности и учителя, и ученика. В лучшем случае такой подход приводит к акцентированию обучения на необходимости формирования и развития этнокультурных ценностей учащихся.

В этой ситуации с переходом системы образования России на новые федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС), предусматривающих инвариантный и вариативный компоненты содержания образования (при отсутствии в них национально-регионального компонента), проблема концептуального обоснования программ развития региональных систем образования, а также общеобразовательных программ образовательных учреждений с этнокультурным компонентом приобретает еще большую актуальность [3].

Объективный взгляд на предыдущий этап развития национального образования в стране позволяет предположить, что с введением в действие норм этого закона, задачи развития национально ориентированной школы из зоны ответственности федеральных органов власти полностью перейдут к региональным структурам, что повлечет за собой включение в учебные планы некоторого минимального набора дисциплин без теоретико-методологического обоснования сопряжения содержания этноориентированных курсов вариативной части с обязательным (федеральным) компонентом. В условиях использования в российской школе ЕГЭ как формы и способа выявления результатов освоения основных образовательных программ, надеяться на активную роль участников образовательного процесса (педагогов, учащихся, родителей) в разработке этнокультурного компонента содержания образования не приходится. Необходимость эффективного решения вопросов развития национальной школы важно не только с точки зрения обеспечения образовательных потребностей конкретного этноса в гармоничном и устойчивом развитии, но и сплочения полиэтнического российского общества в целом.

Сегодня при проектировании региональных систем образования и программ развития национальной школы можно опереться на ряд теоретических подходов отечественных ученых (М.Н. Кузьмин, В.К. Шаповалов, В.И. Матис [1; 4; 5]), а также на предложенную Министерством образования и науки РФ Концепцию национальной образовательной политики Российской Федерации (одобрена приказом Министерства образования и науки РФ от 3 августа 2006 г. № 201) [6], обосновывающих общие цели, принципы и задачи, стоящие перед учреждениями, реализующими общеобразовательные программы с этнокультурным (региональным) компонентом.

Традиционно при разработке программ развития основной проблемой национальной школы считается проблема обучения родному языку. Однако вопрос должен ставиться шире – изучение национальной культуры должно являться системообразующим фактором, определяющим организацию учебно-воспитательного процесса в национальной школе. По утверждениям М.М. Бахтина, Л.С. Выготского, М.С. Когана, Д.С. Лихачева, отчуждение человека от национальной культуры и возвращение в нем «посторонности» равносильно отторжению личности человека, а обезличенный человек не способен создавать духовные ценности. В осознании принадлежности к своей национальной культуре находятся корни духовности, нравственности, гражданственности и самобытности личности, поэтому речь должна идти о воспитании человека национальной культуры. Это требует решения сложной совокупности проблем при проектировании «дерева целей» деятельности школы и разработке соответствующего

содержания, диалога и сопряжения этнического содержания с общероссийскими и общечеловеческими ценностями в интересах формирования и развития личности школьника как носителя национальной культуры.

Одновременно с этим профилизация обучения в современной школе актуализирует необходимость создания условий для формирования у учащихся индивидуального образовательного запроса, личностной потребности во взвешенном выборе направления продолжения образования, готовности к последующей самореализации в избранном образовательном профиле и профессиональной самоидентификации в новых экономических и социокультурных условиях.

Реализация моделей профильного обучения, внедрение элективных курсов вариативной части учебного плана должны быть ориентированы не только на «углубление» образовательных и предметных областей, формирование этнической культуры и соответствие разнообразным интересам учащихся, но в большей степени направлены на развитие общей культуры и общеучебных знаний и умений (методологической культуры), развитие и формирование тех качеств выпускника общеобразовательной школы, которые способствуют его самоопределению, саморазвитию, готовности к самореализации в современном обществе и позволяют ему быть достойным представителем своего народа.

Реализация этих целей возможна путем постановки соответствующих задач, конкретизации и детализации общей цели на каждой ступени общего образования, по учебным предметам, а также в системе дополнительного образования.

В структурировании содержания этнокультурного компонента основополагающей является социокультурная модель выпускника общеобразовательной школы, дающая четкое представление об ее образовательной цели, при этом включение регионоведческого материала в учебные планы общеобразовательных учреждений не является самоцелью.

Образ выпускника школы, как и набор входящих в данный образ личностных качеств, играет роль ориентира при проектировании различных сторон образовательного процесса. Выявленные качества личности учащегося служат целевой и структурной основой конструирования содержания общего образования, учебного плана, учебных программ, учебников и других образовательных средств.

Необходимые критерии отбора и организации содержания образования как в рамках инвариантного, так и вариативного компонентов обеспечивают введение в систему национального образования воспитательного идеала: свободной и ответственной, толерантной, активной, развитой и здоровой личности, обладающей современной картиной мира и адекватной системой жизненных ориентиров, ценностей и целей, присущих гражданскому обществу.

М.Н. Кузьмин отмечает, что в педагогической литературе практически исчезает из употребления категория воспитательного идеала. Возможно, это своего рода реакция на многолетнюю монополию формулы «всесторонне (и/или гармонически) развитой личности», лишенной социально- и культурно-исторических детерминант и удобной для «всех времен и народов». Вместе с тем, исследователь заключает, что присутствие этой единой, высокого уровня обобщения категории в теоретическом поле педагогики представляется абсолютно необходимым: именно она благодаря своей целостности и одновременно универсальности, критериальной идентичности и типологической сопоставимости дает возможность целостно охарактеризовать педагогические цели образовательных систем в новое время в их динамичном развитии [7]. Наличие воспитательного идеала задает компонентам содержания образования «общую философию», общий вектор развития.

Одним из центральных детерминант разработки содержания образования школьника является формирование и развитие качеств, соответствующих инвариантным компонентам структуры деятельности. Это формирование познавательной, нравственной, трудовой, эстетической, коммуникативной и

физической культуры. Эти качества личности выпускника сегодня развиваются преимущественно через дисциплины федерального блока.

Перечисленные базовые компоненты культуры необходимо дополнить теми качествами развивающейся личности, которые должны формироваться, развиваться за счет дисциплин вариативного компонента ГОС (ФГОС), в том числе и этнокультурного. Исходя из этого, к вышеперечисленным качествам личности, по нашим представлениям, необходимо добавить формирование этнокультуры и экологической культуры.

Одним из основных принципов построения учебно-воспитательного процесса современной национальной школы является диалектическое единство трех начал, национального, межнационального и общемирового, которое позволяет школьнику почувствовать себя представителем своего народа, гражданином своей страны, субъектом мировой цивилизации.

Социально-культурная среда национальной школы должна быть насыщена духовно-нравственными образами и символами, представленными в национальной культуре. Специфика данного процесса состоит в том, что он осуществляется опосредованно через создание культурно-образовательного пространства школы и включение учащихся в различные формы социокультурной деятельности.

Культурно-образовательное пространство – это содержательно-смысловой континуум, способствующий включению личности в ценностно-смысловой мир культуры, сохранению социальной целостности и личностной самореализации. В социально-педагогическом плане это совокупность условий и возможностей развития человека, целенаправленно создаваемых различными субъектами педагогического процесса и формируемых социально-культурной средой жизнедеятельности личности [8].

Другим принципом, регулирующим деятельность современной национальной школы, должен быть диалог культур. Только диалогу посилен принцип соблюдения человеческого достоинства людей, различных культурных ориентаций и убеждений. Через диалог в процессе понимания других осуществляется понимание культурой себя самой. Диалог актуализирует потребность культуры выйти за свои границы, включить в самосознание человека другой культуры, с другой картиной мира и другими жизненными смыслами. По мнению М.М. Бахтина, культура по своей природе вообще, а современная культура в частности, обнаруживает это наиболее ярко, несет в себе энергию в силу диалога, благодаря которому актуализируются любые смыслы культуры, и представитель любой культуры формирует себя как личность [9].

Понимание и принятие национальных ценностей личностью открывает ей доступ к сокровищнице общечеловеческих культурных ценностей, ибо каждая культура уникальна, самобытна и в то же время – универсальна. В связи с этим, вполне естественно, для обоснования структуры содержания общего образования и ее реализации необходим учет ряда положений, предложенных этнопедагогикой и этнопсихологией, традиционной культурой воспитания.

Традиционная педагогическая культура хакасов веками накапливала опыт воспитания подрастающих поколений, который непосредственно выводился из реальной жизни. В свою очередь, вся жизнь народа была тесно связана с окружающей природой, что предопределило влияние последней на развитие общества вообще и воспитательные процессы в частности.

Хакасская народная педагогика – это квинтэссенция огромного педагогического опыта, выработанного на протяжении многих веков. Педагогические идеи и традиции народа отражают идеалы, воззрения, представления о человеке, семье, детях, о воспитании порастающего поколения, демонстрируют связь между прошлым и настоящим.

Исследователи, изучая педагогику народностей Сибири, в том числе, хакаского народа, отмечают нравственный идеал народа, на что было ориентировано традиционное воспитание.

Таким идеалом представлена личность, обладающая высокой нравственностью, способная к труду и готовая преодолевать жизненные препятствия [10]. Задача научного обеспечения этнопедагогизации учебно-воспитательного процесса заключается в обосновании такого идеала как цели воспитания и оформлении ее в социально-педагогическую программу как органического элемента всей учебно-воспитательной практики школы, в частности, при решении задач формирования идеально нравственных качеств учащихся.

Основными принципами формирования и реализации этнокультурного компонента содержания общего образования являются:

- принцип целенаправленности, ориентирующий воспитание подрастающего поколения на нравственный идеал народа;
- принцип диалога и взаимодействия культур, позволяющий отразить гуманистические идеи в учебном материале, изучение и освоение культурных ценностей, и направленный на формирование толерантного сознания, чувства патриотизма, способствующий созданию поликультурного общества;
- принцип этнокультурной направленности, ориентированный на развитие и социализацию личности как субъекта этноса и региона. Реализация данного принципа способствует освоению этнической культуры, сохранению и развитию культурного наследия своего народа, формированию национального самосознания;
- принцип воспитания и обучения на родном языке, являющийся основополагающим для развития национальной школы;
- принцип природосообразности, предполагающий опору на традиционное воспитание детей в соответствии с полом, возрастом и природными задатками, ориентированный на формирование традиционных ценностей народа;
- принцип воспитания реальной жизнью, предполагающий совместную жизнь детей и взрослых, где каждый выпол-

няет отведенную ему роль, где каждый относится друг к другу с уважением, пониманием, а воспитание носит общинный характер («воспитание всем миром»);

- принцип открытости, предполагающий создание единого культурно-образовательного пространства школы путем объединения усилий субъектов образовательного процесса (педагогов, родителей, представителей этнокультурного социума, культурно-просветительных учреждений, работников высшей школы, ученых) в организации полноценной, продуманной в деталях жизнедеятельности учащихся.

Реализация указанных принципов в образовательной практике национальной школы Республики Хакасия обеспечивает личностно-ориентированную подготовку учащихся к жизни в определенном культурном пространстве, акцентирует на формировании ценностно-смысловой, нравственной основы этого процесса путем учета традиций народной педагогики, региональных особенностей культурной и социальной среды, в которой живет и развивается хакасский школьник. Направленность национального образования на общечеловеческие высоконравственные ценности и актуализация школьником своего духовного потенциала дает ему возможность:

- активно и самостоятельно осваивать духовные знания и информацию нравственного характера в контексте ее профессиональной и личностной значимости;
- ориентироваться в вопросах самоопределения на общечеловеческие ценности и руководствоваться нравственными принципами как основополагающими нормами в ситуациях выбора;
- критически оценивать свои действия и поступки сквозь призму высоких духовных качеств, гуманистических идеалов, ценностей и культурных норм;
- осваивать культурные нормы и правила и проявлять подлинную человечность, доброту и другие духовные качества в процессе своей жизнедеятельности и признавать собственную ответственность за совершаемые действия.

Bibliography

1. Kuzmin, M.N. National School of Russia in the context of public education and national policy / MN Kuzmin. - Moscow: INPO MO, 1997.
2. National School: to improve the structure and content of education, ed. M. Kuzmin. - M.: House new textbook, 2003.
3. Letter from the Department of Public Policy and regulatory frameworks in the education of the Russian Ministry of 28.04.2008 № 03-848 «On measures to ensure citizens' rights to education, taking into account the rules of the Federal Law" on December 1, 2007 № 309-r 3 "O Amendments to Certain Legislative Acts of the Russian Federation to change the concept and structure of state educational standards" // Bulletin of Education/ - 2008. - № 2.
4. Shapovalov, V.K. Ethno-cultural orientation of the Russian education: dis ... Dr. Ped. Science. - Stavropol, 1997.
5. Mathis, V.I. Theory and practice of national school in a multicultural society: dis ... Dr. Ped. Science. - Barnaul, 1999.
6. On the concept of national educational policy of the Russian Federation. Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated August 3, 2006 № 201 // Journal of Education. - 2008. - № 2.
7. Kuzmin, M.N. Man of civil society as the goal of education in a multiethnic Russian society / M.N. Kuzmin, O. Artemenko // Problems of Philosophy. - 2006. - № 6.
8. Gatal'skiy V.D. Cultural and educational space as a socio-pedagogical system / VD Gatal'skaya // Pedagogy. - 2009. - № 3.
9. Bakhtin, M.M. The man in the world of words. - M., 1995.
10. Hovratovich, B.M. Moral ideal in the Khakas folk pedagogy. Abstract for soisk. uch. Art. Candidate ped.nauk (13.730 - Theory Pedagogy). - Novosibirsk, 1972.

Article Submitted 22.12.10

УДК 378.147

Н.Л. Кольчикова, канд. пед. наук, доц. каф. литературы Хакасского гос. Ун-та им. Н.Ф. Катанова, соискатель, прикреплена при лаборатории проблем литературного образования в национальной школе ИОСО РАО, г. Москва, E-mail: pollik 21. mail.ru

ИЗУЧЕНИЕ РУССКОЙ И РОДНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ НА ОСНОВЕ ДИАЛОГА КУЛЬТУР В НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Диалог русской и родной культур является одним из наиболее эффективных подходов к изучению произведений родной и русской литературы учащимися национальных школ. Полноценное вживание в определенный тип культуры, участие в диалоге на уроке литературы возможны при условии понимания школьниками разных типов культуры, которые определяются национальным образом мира, географической средой, национальным складом психики, мышления. Диалог русской и родной культур совершенствует восприятие и понимание произведений как русской, так и родной литературы.

Ключевые слова: диалог, культура, подход, национальный, принципы, картина мира.

В философско-педагогической мысли России 90-х годов прошлого века доминирующим признан культуросообразный образовательный подход (В.С. Библер, И.Е. Берлянд, Ю.С. Курганов, М.С. Каган, Н.Н. Пахомов и др.)

В рамках культуросообразного подхода особое внимание уделяется формированию умения у человека принимать иные культурные позиции и ценности и, таким образом, принять участие в «диалоге культур». В центре такого подхода должно стать образование человека культуры, человека, способного не только включаться в наличные формы деятельности и мышления, но и сопрягать различные культурные смыслы.

В настоящее время в системе литературного образования республики Хакасия назрела необходимость осмысления проблемы соотношения, взаимодействия родной и русской культур. А это, как считает М.Н. Кузьмин, «прежде всего задача сопряжения <в рамках литературного образования – Н.К.> различных картин (трактовок) мира, аккумулирующих содержание социально-исторического опыта отдельных этносов. Эта задача сопряжения их ценностных (в том числе мифологических или религиозных мировоззренческих) и этических систем, определяющих смыслово-ценностные ориентации и «правила поведения» общества в целом» [1, с. 4]. Ведущие дидакты современности М.Н. Скаткин, В.В. Краевский (А.В. Хуторской) основной задачей предметов гуманитарного цикла считают формирование у учащихся определенного видения мира, «современной картины мира». При этом важно учитывать, что каждая национальная культура – сложное образование, в котором тесно взаимосвязаны как материальные, так и духовные ценности. Поэтому актуальность проблемы столкновения и одновременно сопряжения разнородных картин мира в процессе литературного образования в национальной школе очевидна. На уроках изучения художественного текста происходит приобщение к определенной поэтической системе и определенным эстетическим идеалам. В то же время общеизвестен факт, что особенности многих специфических явлений национального словесно-художественного искусства можно как следует понять и почувствовать только в контексте национальной культуры в целом. Приобщение к стержневым структурам каждой национальной словесно-художественной картине мира и их сопряжение невозможны без диалога культур.

Для практики преподавания родной и русской литературы в их взаимосвязи важнейшим являются принцип диалога культур как основы взаимного обогащения и саморазвития культур; движение личности растущего человека от родной этнической культуры к российской и мировой предполагает обучение межкультурному взаимопониманию, которое недостаточно строить только на информации об идеях культурного плюрализма. Этот процесс требует серьезного изучения его закономерностей хотя бы на примере одной из культур, реально взаимодействующих с родной, и формирования личностного отношения к ней.

Подобный подход базируется на междисциплинарных идеях отечественных и зарубежных исследователей (М.М. Бахтина, Л.С. Выготского, Ю.М. Лотмана, В.С. Библиера, Х.-Г. Гадамера, М. Бубера и др.) о диалогической «встроенности» сознания современного человека в культурное пространство. Принцип диалога культур в современную науку был введен М.М. Бахтиным. Установка на развитие личности посредством постижения культур в исторических средах, развертывание диалога вокруг ключевых проблем их воспроизводства и взаимодействия позволяют осознать, что культура имеет многообразные проявления во времени и пространстве и помогает определить место и назначение человека в современном мире. «Чужая культура, – писал Бахтин, – только в глазах другой культуры раскрывается полнее и глубже <...> один смысл

раскрывает свои глубины, встретившись и соприкоснувшись с другим, чужим смыслом: между ними начинается как бы диалог, который преодолевает замкнутость этих смыслов, этих культур. Мы ставим чужой культуре новые вопросы, каких она сама себе не ставила, мы ищем в ней ответа на наши вопросы, новые смысловые глубины. При такой диалогической встрече культур они не сливаются и не смешиваются, каждая из них сохраняет свое единство и открытую целостность, но они взаимообогащаются» [2, с. 334].

Положения М.М. Бахтина о человеке как уникальном мире культуры, вступающем во взаимодействие с другими личностями-культурами, творящем себя в процессе такого взаимодействия, получили дальнейшее развитие в работах С. Библиера, В. Оконя и других при разработке теории и практики диалогового обучения. Механизмом взаимодействия личностей культур в их концепциях выступает диалог, который интерпретируется учеными как форма общения отдельных людей и как способ взаимодействия их с объектами культуры и искусства в исторической перспективе.

Концепция диалога культур позволяет по-новому взглянуть на проблему литературного образования учащихся, сделать его более продуктивным и целостно направленным. В связи с этим в современных педагогических и методических исследованиях все чаще используется понятие учебного диалога. Наиболее последовательно диалогическая форма обучения реализована в образовательной системе Школы диалога культур. В.С. Библер не только продолжил и развил ее в культурологическом и филологическом аспектах, но и впервые реализовал ее в образовательной практике. Отталкиваясь от бахтинского тезиса о том, что культуры не имеют своей территории, что культура только в глазах другой культуры раскрывает себя полнее и глубже, ученый рассматривает процесс обучения как организацию диалога культур, когда высшие достижения человеческого мышления, сознания, бытия вступают в диалогическое общение с предыдущими формами культуры. Создатели Школы диалога культур выстраивают обучение в соответствии с логикой развития ребенка, полагая, что определенные возрастные этапы его развития близки «возрастам» культуры. Так, 1-2 класс – это исходный этап учебного диалога, в 3-4 классах учащиеся знакомятся с античной культурой, в 5-6 классах изучают Средневековье, в 7-8 – культуру нового времени, в 9-10 классах рассматривают культуру современности, а 11 класс мыслится как диалог культур. Диалог здесь понимается как форма обучения, при которой проблемные задачи, направленные на постижение учебного материала, ставятся в виде нерешенных парадоксов. Сформулированные на уроке вопросы обсуждаются учителем и учениками в споре с субъектом иной культуры, применительно к литературному образованию – с автором художественного произведения или отдельными персонажами, в результате чего ребенок вступает в общение с чужим культурологическим смыслом в сознании; обсуждение конкретного предмета доводится до столкновения ... различных способов видения в целом; учащиеся выдвигают свои варианты решения затронутой проблемы.

Диалогизация литературного образования предполагает переосмысление всей логики организации обучения: пересмотр его целей и задач, изменение коммуникативно-деятельностных ролей педагога и школьников, методов и приемов учебной работы, принципов отбора и структурирования предметного содержания и т.д. Задача учителя литературы, реализующего диалогическую модель обучения, состоит в том, чтобы помочь школьникам прояснить их собственное восприятие произведения, не навязывая при этом своего художественного опыта и трактовок, представленных в литературоведческих и методических исследованиях.

Как считают психологи, мышление современного ребенка является гетерогенным, то есть представляет собой сложное взаимодействие разнородных культур. Диалог культур, диалог с культурами становится способом мышления современного человека. Каждая культура в своих произведениях сохраняется как субъект, который может восприниматься и развиваться в общении с другими культурами (Е.И. Берлянд). И любой текст «пронизан» этими голосами, оживающими в постигающем сознании читателя, ведущими диалог через века. Следовательно, для адекватного понимания и постижения смысла художественного произведения недостаточно ограничиться лишь использованием учебного диалога на разных его уровнях - изучение литературы в школе должно иметь широкий культурный контекст. Однако для современного школьника уже русская культура XIX - начала XX века становится малопонятной, а ее смыслы - неясными, не говоря уже о более ранних эпохах. А так как литература именно этого периода является основным предметом изучения в школе, то насущной необходимостью становится организация на уроке диалога различных культур, позиций и мировоззрений, отраженных в том или ином тексте.

В практике национальной школы, как считают М.В. Черкезова, Г.М. Гогоберидзе, Р.Ф. Мухаметшина, реализация принципа диалога культур является первостепенной, поскольку он предполагает поиск конкретных способов сопряжения родной и русской литературы. «Диалог культур в литературном образовании имеет конечной целью подготовку эстетически развитой двуязычной личности, то есть «человека, в необходимой мере владеющего принципами оценки, характерными для обеих культур, которые вступают в педагогический контакт в процессе преподавания предмета» [3, с. 109].

На уроках изучения литературно-художественного текста происходит приобщение к определенной поэтической системе и некоторым эстетическим идеалам (этноэстетике, этнопоэтике). В то же время общеизвестен факт, что особенности многих специфических явлений национального словесно-художественного искусства можно как следует понять и почувствовать только в контексте национальной культуры в целом. Приобщение к стержневым структурам каждой национальной словесно-художественной картине мира и их сопряжение невозможны без этнокультуроведческого подхода.

Вопросы сопоставительного изучения русской и родной литературы в данном аспекте разрабатывались в методической науке в трудах К.В. Мальцевой, И. Х. Майоровой, А.В. Рыжевой, М.В. Черкезовой, Л.А. Шеймана, М.Ш. Муслимовой и др. В работах этих методистов на конкретном материале раскрывались формы реализации взаимосвязанного изучения двух литератур, обобщен и развит опыт работы методистов разных национальных республик.

Вслед за Л.А. Шейманом, М.В. Черкезовой, Г.М. Гогоберидзе диалог культур считается нами первостепенным в практике национальной школы, поскольку он предполагает поиск конкретных способов сопряжения родной и русской литературы. Поскольку художественные образы, явления, реалии родной культуры не всегда совпадают с аналогичными образами, явлениями, реалиями другой культуры, важное место в этой работе должно отводиться подготовке читателя к восприятию художественного текста, предварительной работе над текстом. Особую значимость при таком подходе приобретает прием культуроведческого комментария, связанный с объяснением значений непонятных слов и явлений, с раскрытием художественных образов. Диалог культур предполагает, что в процессе обучения необходимо использовать контактные связи писателей родной и инонациональной литератур, краеведческий материал; данный подход подразумевает и выявление типологически сходных и этнически своеобразных черт в системе национальных культур - родной и неродной; показывает, в какой мере цели, задачи, содержание, технологии воспитания и обучения ориентированы на развитие и социализацию

личности как субъекта этноса и как гражданина многонационального государства, способного к самоопределению в условиях современной цивилизации. Реализация данного подхода способствует сохранению и развитию этнической культуры, освоению культурного наследия своего народа, формированию национального самосознания, освоения детьми и молодежью ценностей родной, общероссийской и мировой культуры.

В школьной практике проблема сравнительного изучения русской и хакасской литературы может быть рассмотрена и с точки зрения метода их осуществления. В таком случае особую роль в определении единства мирового литературного процесса играют типологические схождения как следствие принципиального единства развития человеческой культуры и необходимое условие осуществления контактных связей между национальными литературами. В процессе школьного обучения литературе типологические схождения оказываются наиболее существенным материалом для выявления единства мирового литературного процесса и осознания учащимися национальной самобытности сравниваемых литературных явлений. Каждое типологическое схождение будет утверждать учащихся в понимании единства мирового литературного процесса. «Решающее условие возникновения однотипных литератур - вступление разных народов на одну и ту же ступень общественно-исторического и культурного развития и близость форм, в которых это развитие проявляется» [4, с. 335]. При этом единство общественно-исторического и культурного развития народов следует понимать в самом широком смысле.

Таким образом, опора на диалог культур в качестве ведущего подхода в системе литературного образования в национальной школе предполагает, что в его основе - педагогическое сопряжение двух «национальных словесно-художественных культур» (Шейман Л.А.), которое осуществляет синхронизацию частей нормативных программ по родной и русской литературе, установление литературных связей и выявление параллелей между типологически родственными сюжетами, мотивами, образами обеих литератур, с одной стороны, и выявление их национальной специфики, с другой, на основе смысловой и художественной соотнесенности произведений родной и русской литератур. Диалог культур предусматривает, что в процессе обучения необходимо использовать контактные связи писателей родной и инонациональной литератур, краеведческий материал; диалог культур подразумевает и выявление типологически сходных и этнически своеобразных черт в системе национальных культур - родной и неродной. Реализация данного подхода способствует сохранению и развитию этнической культуры, освоению культурного наследия своего народа, формированию национального самосознания, освоения детьми и молодежью ценностей родной, общероссийской и мировой культуры.

В соответствии с вышеизложенным попытаемся сформулировать основные задачи сопряжения русской и родной литературы в старшей школе на основе диалога культур:

- усиление воспитательной направленности в духе толерантности, взаимоуважения к обеим культурам, формирование представлений о духовном единстве мира, задачах гармоничного сосуществования и развития различных этносов, путей их взаимодействия - то есть нравственное воспитание средствами обеих литератур;
- расширение культуроведческого кругозора;
- формирование грамотного читателя, развитие творческих начал;
- совершенствование умений речевых, аналитических (умение сопоставлять на основе типологических схождений, типологической общности произведения родной и русской литературы, выявлять национальную специфику каждой из них: историко-культурные национальные особенности, суть национального характера и т.д.) и интерпретационных.

Bibliography

1. Kuzmin, M. N. Education under the conditions of polyethnical and policultural Russia // Pedagogika. - 1999. - № 6.
2. Bahtin, M.M. The Esthetics of word creativity. – М., 1986.
3. Sheiman, L.A. The Basics of Methods of Teaching Literature in Kirgis Schools. – Frunse: Kirgis Publ. House. 1981.
4. Methods of Literature's teaching in national school. I to editorial of Cherkezova M.B. –L., 1992.

Article Submitted 20.12.10

УДК 378

Г.М. Лохонова, асп. ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары, E-mail: malws84@mail.ru

РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ У БУДУЩИХ РАБОТНИКОВ ПОТРЕБКООПЕРАЦИИ В ПРОЦЕССЕ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ

В статье проанализированы результаты экспериментальной реализации организационно-педагогических условий, обеспечивающих эффективное формирование корпоративной культуры у будущих работников системы потребительской кооперации в системе научно-исследовательской деятельности студентов.

Ключевые слова: корпоративная культура, потребительская кооперация, эффективность, организационно-педагогические условия.

Выпускники высших учебных заведений, обладающие достаточным уровнем корпоративной культуры, смогут позитивно повлиять на создание эффективной команды с целью повышения производительности труда и гармонизации социально-трудовых отношений. Ключевой задачей исследования является экспериментальная проверка комплекса организационно-педагогических условий, обеспечивающих эффективное формирование корпоративной культуры у будущих работников потребительской кооперации в системе научно-исследовательской работы.

В исследовании приняли участие преподаватели и студенты Чебоксарского кооперативного института Российского университета кооперации. При изучении данной проблемы использовались теоретические (сравнение, анализ, синтез, моделирование); эмпирические (беседа, опрос, наблюдение) методы исследования; методы математической статистики и т.д.

С педагогической точки зрения сущность, структура и функции педагогических условий рассмотрены в трудах многих известных ученых-педагогов: Ю.К. Бабанского, В.И. Загвязинского, И.Я. Лернера, Б.Т. Лихачева, Ю.Л. Львовой, В.Г. Максимова, Т.А. Стефановской и др.

Так, И.Я. Лернер под термином «педагогические условия» подразумевает те факторы, которые обеспечивают успешное обучение [1, с. 26]. Ю.К. Бабанский под «педагогическими условиями» подразумевает «...обстоятельства, при котором компоненты учебного процесса представлены в наилучшем взаимодействии, которое дает возможность учителю плодотворно преподавать, руководить учебным процессом, а учащимся успешно учиться» [2, с. 61]. Мы более склонны к определению В. Г. Максимова, который считает, что «педагогические условия есть совокупность объективных и субъективных фактов, необходимых для обеспечения эффективного функционирования всех компонентов системы» [3, с. 167]. Под эффективностью формирования корпоративной культуры будущих работников потребительской кооперации в системе НИРС мы понимаем получение более высоких результатов в новых об-

стоятельствах по сравнению с традиционным подходом при минимальных ресурсных затратах. Для этого необходимо реализовать следующие организационно-педагогические условия:

1. Внести коррективы в существующую нормативно-правовую базу вуза и создать новые локальные акты, обеспечивающие студентам проведение научных исследований корпоративной культуры системы потребительской кооперации.

2. Обеспечить процесс формирования корпоративной культуры необходимыми ресурсами – расширить содержание НИРС тематикой, направленной на исследование корпоративной культуры организации и ее сотрудников; разработать и реализовать систему стимулирования НИРС; обеспечить научно-методическое сопровождение деятельности преподавателей и студентов в проведении исследований корпоративной культуры и т.д.

3. Обновить процесс НИРС усложняющимися видами и содержанием работ корпоративной тематики, поддержать сетевые объединения студентов, интересующихся проблемами корпоративной культуры.

Нами в течение ряда лет в Чебоксарском кооперативном институте Российского университета кооперации в порядке эксперимента реализовывались теоретически обоснованные организационно-педагогические условия. Полученные данные заносились в сводные таблицы в разрезе отдельных студентов. Затем составлялись итоговые таблицы, отражающие поэтапные изменения показателей студентов экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) групп в разрезе критериев, характеризующих уровень корпоративной культуры студентов кооперативного вуза, что позволило увидеть результаты экспериментальной реализации организационно-педагогических условий через анализ процесса и результата формирования корпоративной культуры каждого студента.

Первоначально мы проанализировали динамику участия студентов экспериментальной (53 чел.) и контрольной групп (51 чел.) в научной работе (табл. 1).

Таблица 1

Динамика участия студентов экспериментальной и контрольной групп в НИРС за 2006-2009 годы

№ п/п	Показатели	Группы	2006	2007	2008	2009
1.	Доля студентов, систематически участвующих в НИРС, %	ЭГ	34	65	77	81
		КГ	32	48	69	76

2.	Доля студентов из числа систематически участвующих в НИРС, исследующих корпоративную культуру, %	ЭГ	36	61	88	94
		КГ	-	2	4	4
3.	Доля студентов, участвующих в научно-практических конференциях, %	ЭГ	21	43	65	78
		КГ	20	41	59	71
4.	Доля студентов, участвующих в выполнении хозрасчетных НИРС, %	ЭГ	-	7	9	15
		КГ	-	-	4	6
5.	Доля студентов, участвующих в выполнении хозрасчетных НИРС по корпоративной тематике, %	ЭГ	-	3	5	9
		КГ	-	-	-	-
6.	Доля студентов, имеющих публикации в сборниках, %	ЭГ	26	41	62	74
		КГ	13	32	47	67
7.	Доля студентов из числа исследующих корпоративную культуру и имеющих публикации, %	ЭГ	12	53	72	94
		КГ	-	-	-	16

Мы получили заметные различия в показателях контрольной и экспериментальной групп, которые наиболее заметны в следующих показателях № 2 и № 4. Данный факт является существенным фактором, так как обеспечивает процесс формирования корпоративной культуры у будущих ра-

ботников потребкооперации. По показателям № 1, № 3 и № 6 результаты оказались примерно одинаковыми. Мы сравнили полученные результаты по контрольной группе, с результатами деятельности вуза за предшествующий эксперименту период (рис. 1-4).

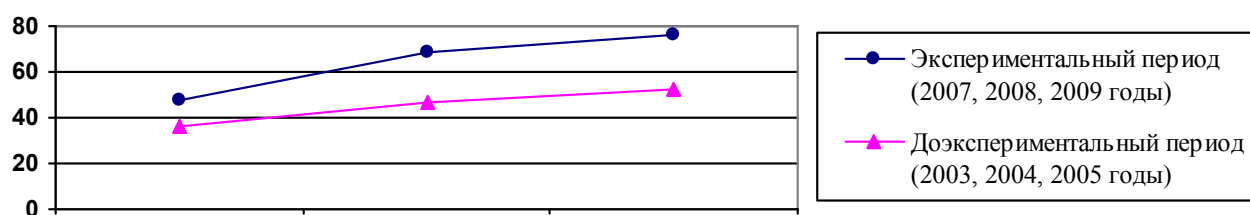


Рис. 1. Сравнительная диаграмма доли студентов, систематически участвующих в НИРС, %

Предпринятые в ходе эксперимента меры увеличили долю студентов систематически участвующих в НИРС по сравнению с доэкспериментальным периодом. Заметна высокая динамика показателей студентов контрольной группы по сравнению с предшествующим эксперименту периодом, что

является дополнительным аргументом в пользу наших предположений. Проанализирована динамика участия студентов в научно-практических конференциях и их публикации в сборниках (рис. 2 и 3).

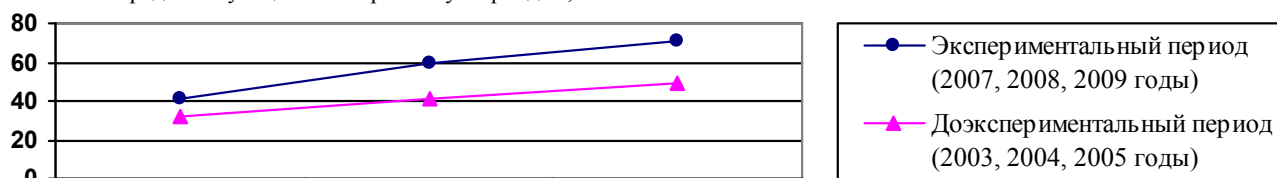


Рис. 2. Сравнительная диаграмма доли студентов, участвующих в научно-практических конференциях, %

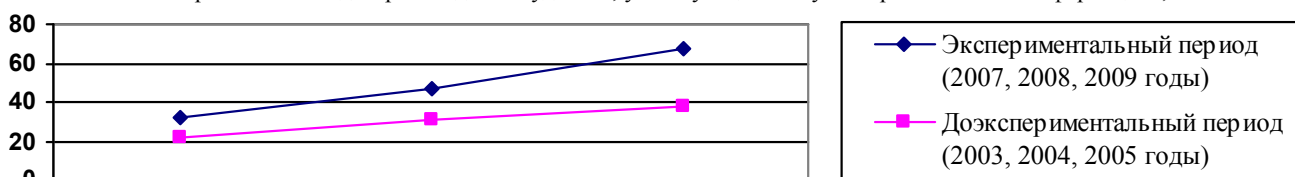


Рис. 3. Сравнительная диаграмма доли студентов, имеющих публикации в сборниках, %

Данные подтверждают эффективность мер, направленных на активизацию НИРС. Были предприняты меры по увеличению доли исследований корпоративной культуры и выполнению хозрасчетных тем (рис. 4). Данные приведены за два года, так как к проведению хозрасчетных тем привлекались студенты 4 и 5 курсов.

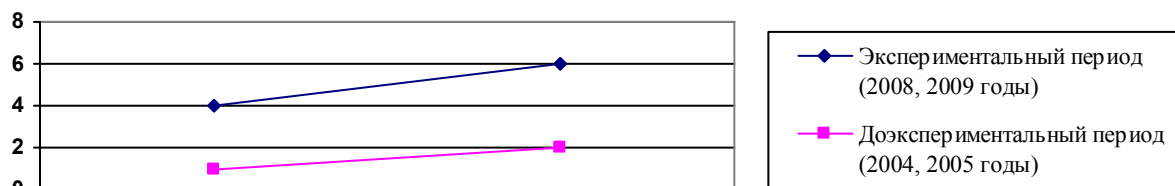


Рис. 4. Сравнительная диаграмма доли студентов, участвующих в выполнении хозрасчетных НИРС, %

Ответы студентов экспериментальной и контрольной групп дают основание утверждать, что значительно возросла доля студентов, удовлетворенных условиями, созданными в

вузе для занятий НИР. Студенты экспериментальной группы более позитивно оценили возможности НИРС. С теплотой студенты отзывались по поводу корпоративных праздников,

многие продолжали носить значки организаций по завершению исследования.

На формирующем этапе эксперимента реализовывался комплекс организационно-педагогических условий с целью эффективного формирования корпоративной культуры у будущих работников потребкооперации в системе НИР.

Результаты обобщающего этапа эксперимента были сведены в сводные матричные таблицы, обработаны методами

математической статистики и представлены в виде гистограмм. Высокая динамика показателей ЭГ по сравнению с КГ видна на гистограмме (рис. 5). Она возможна благодаря повышению уровня мотивации студентов к изучению корпоративной культуры организаций, появлению практики апробации студентами корпоративных ценностей в процессе взаимодействия с сотрудниками организаций системы потребкооперации.

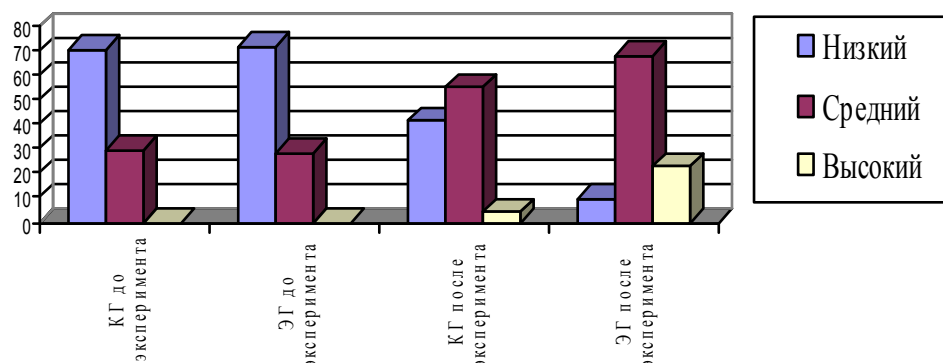


Рис. 5. Гистограмма различий уровня корпоративной культуры контрольной и экспериментальной групп на начало и окончание эксперимента, %

Как показало дополнительное исследование, позитивные результаты КГ связаны с повышением уровня корпоративной культуры студентов по когнитивному критерию. Студенты ЭГ на завершающем этапе эксперимента показали более высокие результаты в понимании сущности ценностей корпоративной культуры потребкооперации. В КГ есть положительная динамика, но она была обеспечена традиционным образовательным процессом.

Доля студентов с высоким уровнем корпоративной культуры по ценностно-мотивационному критерию в КГ выросла с 4 до 11 %, а в ЭГ – с 5 до 21 %. Доля студентов с высоким уровнем корпоративной культуры по поведенческому критерию уровня корпоративной культуры в КГ выросла с 0 до 4 %, а в ЭГ – с 0 до 14 %. Основными причинами невысокой дина-

мики уровня корпоративной культуры по поведенческому критерию, на наш взгляд, являются следующие: формирование устойчивого поведения происходит в основном на практике; в условиях вузовского этапа становления профессиональных качеств специалиста трудно в полном объеме обеспечить закрепление корпоративного поведения.

Полученные в ходе эксперимента результаты оказались положительными и подтвердили эффективность реализации организационно-педагогических условий, нацеленных на формирование корпоративной культуры будущих работников потребкооперации в системе научно-исследовательских работ студентов.

Bibliography

1. Lerner, I.J. Teaching the fundamentals of learning. - Moscow: Pedagogy, 1981.
2. Babansky, J.K. Problems of increasing the efficiency of educational research. - Moscow: Pedagogy, 1982.
3. Maksimov, V.G. Technology of vocational and creative individual teachers. - Cheboksary: Chuvash. state. Univ, 1996.

Article Submitted 20.12.10

УДК 37.018.4

Е.В. Милькова, канд. пед. наук, доц. КемГУКИ, г. Кемерово, E-mail: sgi@kemguki.ru;
Т.И. Варова, асп. КемГУКИ, г. Кемерово, E-mail: varova13@rambler.ru

СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ПОДРОСТКОВ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

В работе дан современный контекст социальной адаптации подростков в учреждениях дополнительного образования детей с учетом их возрастных особенностей, обоснован выбор диагностических материалов для изучения социальной адаптации подростков, предложены пути совершенствования социальной адаптации подростков в учреждениях дополнительного образования детей.

Ключевые слова: социальная адаптация, адаптированность, социальная компетентность, возрастные особенности подростков, учреждение дополнительного образования детей.

Сегодня актуален вопрос социальной адаптации подростков в контексте тех интенсивных трансформаций, которые переживает современное мировое, и особенно российское общество. Социальная адаптация подростков — сложное общественное явление, которое включает в себя различные стороны жизнедеятельности и взаимодействия. И чтобы это

взаимодействие было успешным, подросток должен знать и учитывать цели и нормы, принятые в данном обществе, выполнять определённые существующие правила, находить эффективные варианты поведения, уметь приспосабливаться к условиям социальной среды. Возрастные особенности подростка, характеризующиеся кризисностью, часто усложняют его

адаптацию в различных социальных условиях. Система социальных институтов, среди которых учреждения дополнительного образования занимают особое положение, призвана стать активным помощником подростку в совершенствовании своей жизни.

В настоящее время учреждения дополнительного образования детей играют уникальную роль в системе образования. Они служат задачам обеспечения необходимых условий для личностного развития, укрепления здоровья и профессионального самоопределения, творческого труда детей, формируют общую культуру, позволяют организовать содержательный досуг и адаптироваться подросткам к жизни в обществе.

Концепция модернизации дополнительного образования детей Российской Федерации обосновывает значимость социальной адаптации в дополнительном образовании детей: «...совершенствование системы дополнительного образования детей, призванной обеспечить необходимые условия для создания среды, способствующей расширенному воспроизводству знаний, развитию мотивации учащихся к самообразованию, развитию их творческих способностей, включению в социально полезную деятельность, профессионального и личностного самоопределения детей, самореализации и самовоспитания, адаптации их к жизни в обществе, формированию толерантного сознания, организации содержательного досуга и занятости» [1, с. 3].

Для социальной адаптации подростков большое значение имеют особенности и факторы развития дополнительного образования детей в России, за счет которых происходит создание среды, удовлетворяющей потребности детей: современное дополнительное образование детей в качестве системы характеризуется созданием условий (педагогических) для свободного выбора каждым ребенком образовательной области, профиля программы и времени ее освоения по направлениям: художественно-эстетическое, физкультурно-спортивное, туристско-краеведческое, военно-патриотическое, культурологическое, научно-техническое, социально-педагогическое, естественнонаучное, эколого-биологическое; система дополнительного образования детей характеризуется поисковой деятельностью учреждений дополнительного образования, в которых активно идут инновационные процессы, обновляющие их цели, содержание, формы и методы работы.

Факторами развития дополнительного образования детей на современном этапе являются: совершенствование содержания дополнительного образования; инновационная деятельность в системе дополнительного образования; комплексный подход к дополнительному образованию; программно-методическое обеспечение; интеграция базового и дополнительного образования; информационное обеспечение; научно-педагогическое творчество; повышение профессионального мастерства педагогов и руководителей учреждений дополнительного образования; совершенствование управления дополнительным образованием [2]. Дополнительное образование детей способно наиболее адекватно реагировать на изменения экономической и социальной обстановки в стране, активно воздействовать на окружающий подростка социум, что находит отражение в содержании дополнительного образования детей [3].

Современное дополнительное образование детей в России представляет собой определенную систему, в которую входят следующие компоненты: ребенок как субъект образования, педагог дополнительного образования, дополнительные образовательные программы различного уровня и направленности, учреждения дополнительного образования детей и общественные детские и молодежные объединения, занимающиеся реализацией дополнительных образовательных программ, семья, органы управления дополнительным образованием.

Егорова А.В., характеризуя инновационный опыт и массовую практику дополнительного образования в различных регионах страны, отмечает, что «дополнительное образование должно быть ориентировано на духовные ценности, граждан-

ское, социальное, нравственное становление личности, на помощь ребенку в самореализации, способствовать раскрытию его созидательных качеств и способностей» [2, с. 13]. Данное положение находит отражение в функциях, возложенных на дополнительное образование детей, среди которых социально-педагогическая обеспечивает более полное выполнение целей деятельности учреждения дополнительного образования детей, в том числе социального становления детей, социальной поддержки, оздоровления, социальной адаптации (А. К. Бруднов, А. В. Золотарева).

«Знаниевый подход» все еще остается доминирующим как в теоретических работах последних лет, так и в массовой практике, вступая в противоречие с сущностными характеристиками системы дополнительного образования детей, потребностями субъектов образовательного процесса. Сегодня развитие личности как цель образования, социальная компетентность подростка, формирование нравственных ценностей и социального опыта уходят из поля зрения педагога дополнительного образования. В работе И.А. Масловой социальная компетентность подростков характеризуется как интегративное личностное образование, включающее знания, умения, навыки и способности, позволяющие человеку быстро и адекватно адаптироваться в обществе и эффективно взаимодействовать с социальным окружением [4]. В связи с этим особое значение приобрела проблема социальной адаптации подростков в учреждениях дополнительного образования детей.

Социальная адаптация описывается в работах исследователей как аспект реализации функций учреждений дополнительного образования детей. Функции учреждений дополнительного образования освещаются в педагогической литературе в публикациях как теоретического, так и экспериментального характера И.Е. Иванцовой, О.Е. Лебедева, А.Б. Фомина. Аспекты реализации функций учреждений дополнительного образования детей представлены в трудах В. П. Лаврентьева, Т.П. Щербаковой (развитие личности), А.В. Золотаревой, Л.А. Осмук (социальное становление детей), В. В. Макашина, Е. Б. Штейнберга (социализация детей). Исследования социальной адаптации подростков ограничиваются жизнедеятельностью конкретных детских творческих объединений, либо однопрофильностью учреждения дополнительного образования детей (С.А. Александров, Т.В. Усковой) [5]. Изучение и анализ летописи российских диссертационных исследований с 2001 по 2010 год выявили наличие двух диссертаций, посвященные социальной адаптации подростков в учреждениях дополнительного образования детей С. А. Александрова (2005 г.), Т.В. Усковой (2000 г.) [6]. Это указывает на необходимость теоретического обоснования и практической разработки данной проблемы.

Анализ научно-педагогической литературы по проблеме социальной адаптации подростков в учреждениях дополнительного образования детей, изучение ее реального состояния на основе обобщения опыта работы некоторых учреждений приводят к формулировке проблемы: почему слабо используется потенциал учреждений дополнительного образования детей для успешной социальной адаптации подростков.

В настоящее время социальная адаптация, в самом общем виде, раскрывает и уточняет идентичность личности, гармонизируя тем самым смыслы и стратегии её жизнедеятельности в динамичной, непрерывно изменяющейся социальной среде. Здесь выходит главная проблема социальной адаптации подростков – конкретизация объекта адаптации: адаптация к чему? Для ответа на данный вопрос необходимо представить теоретический анализ сущности социальной адаптации. При этом понятие «социальная адаптация», не следует отделять психологический аспект от социального, так как адаптация является комплексным феноменом – социальная среда, где обращается личность, подразделяется на предметную и личностную.

Наиболее часто в научной литературе под социальной адаптацией понимают: а) постоянный процесс активного при-

способления индивида к условиям социальной среды и б) результат этого процесса [7; 8].

Выделяют следующие основные типы процесса социальной адаптации:

- первый тип, характеризуется преобладанием активного воздействия на социальную среду,

- второй – определяется пассивным, комфортным принятием целей и ценностных ориентаций группы [9].

Здесь важно уточнить, что первый тип характеризуется активным влиянием личности на среду, ее освоение и приспособление к себе, а второй – связан с активным изменением личностью себя, с коррекцией собственных социальных установок и привычных инструментальных, поведенческих стереотипов, тип активного самоизменения и активного самоприспособления к среде. Реан А.А. подчеркивает, что истинная адаптация всегда является активным процессом. Просто пассивного принятия ценностных ориентации среды без активного самоизменения, быть не может, если речь действительно идет о процессе адаптации. Конформное, пассивное принятие требований, норм, установок и ценностей социальной среды без включения активного самоизменения, самокоррекции и саморазвития – дезадаптация [9]. Социальная адаптация – непрерывное и активное приспособление личности к существованию в обществе в соответствии с требованиями этого общества и собственными потребностями, мотивами и интересами. Социальная адаптация носит быстрый характер, когда необходимо в относительно короткий промежуток времени активно устранить или усвоить создавшиеся социальные прецеденты. Адаптированность выступает как согласованность требований социальной среды и личностных тенденций [10].

В ходе рассмотрения социальной адаптации подростков необходимо остановиться на возрастных особенностях в связи с тем, что подростковый возраст – это самый трудный и сложный из возрастов, представляющий особый, кризисный период становления личности. Являясь определённым отрезком жизни между детством и зрелостью, переходный возраст обычно характеризуют как переломный. В подростковом возрасте возникают психологические трудности взросления, противоречивость и нестабильность представления о себе (Л.Ф. Обухова). Происходит изменения социальной ситуации развития: подросток находится в состоянии между взрослым и ребенком, в основе которого стоит отсутствие конструктивных моделей поведения и отношений, что проявляется в неэффективности включения в новые содержательные области, прежде всего во взрослую, возрастает потребность в сотрудничестве с людьми, укрепляются связи со своей социальной группой (Л.И. Божович, Л.С. Выготский). Сверстники рассматриваются как источник безопасности и поддержки. Именно поэтому общение подростков со сверстниками необходимо считать важнейшим психологическим условием их личностного развития. Неудачи в общении ведут к внутреннему дискомфорту, компенсировать который не могут никакие объективные высокие показатели в других сферах их жизни и деятельности. Общение субъективно воспринимается подростками как личностно очень важное: об этом свидетельствуют их чуткое внимание к форме общения, его тональности и типу, доверительности, попытки осмыслить, проанализировать свои взаимоотношения со сверстниками и взрослыми [11]. Это период начала подлинно взрослой жизни, сложной как внутренне, так и внешне, адаптации к жизни, включая принятие многих условий, социальных норм, ролей и форм поведения, не всегда соответствующих актуальным внутренним установкам в данный момент времени. Социальная ориентация приводит к формированию социальных установок, осознанию себя частью общности, выбору своего будущего социального положения и способов его достижения (Т.В. Драгунова, И.С. Кон, М.В. Попова, Д.Б. Эльконин). Подросток, не всегда понятный взрослому, нуждается в ежедневной поддержке и коррективке, помощи в освоении новых норм и правил. Именно взрослый осознанно или нет, формирует личность, стратегию

самоутверждения и социальную адаптацию у подростков. Социальная адаптация выступает на первый план в условиях существенного изменения деятельности подростка, сопровождающегося трансформациями в его социальном окружении.

В отношении детства Г.М. Коджаспирова характеризует социальную адаптацию как процесс и результат освоения ребенком новых для него социальных ролей и позиций, значимых для самого ребенка и его социального окружения – родителей, педагогов, сверстников, а также других людей, всего социума [12]. В учреждениях дополнительного образования детей процесс социальной адаптации подростков определяется как спецификой данного образования по сравнению с общим образованием, так и спецификой возрастных особенностей и проявляется в двух видах: как процесс взаимодействия личности с социальной средой и как процесс формирования новых качеств личности, в том числе ее ориентация на социально значимые ценности и роли.

Исходя из анализа представленного научного материала, появляется возможность ответить на поставленный выше вопрос. Социальная адаптация подростков в учреждениях дополнительного образования детей – это процесс активного приспособления подростка к значимой деятельности, формирования социальных ценностей, усвоение норм и правил среды, исполнения социальных ролей и самореализации в ходе освоения дополнительных образовательных программ и получения дополнительных образовательных услуг.

Овчарова Р. В. определяет три уровня социальной адаптации подростков: высокий, средний, низкий. Уровень социальной адаптации подростков определяют следующие критерии социальной адаптации подростков: осознанное принятие и выполнение норм коллективной жизни; баланс личностного (индивидуального) и группового (социального); самоконтроль поведения, противодействие негативным влияниям; адекватное отношение к педагогическим воздействиям; гармонизация взаимоотношений взрослых и сверстников; активное участие в жизни детского коллектива; удовлетворенность своим социальным статусом и отношениями [13].

Показатели высокого уровня социальной адаптации: осознанное принятие и выполнение норм коллективной жизни; баланс индивидуального и социального; гармония отношений со взрослыми и сверстниками; адекватное отношение к педагогическим воздействиям; самоконтроль поведения; активное участие в жизни детского коллектива; удовлетворенность своим статусом и отношениями.

Показатели среднего уровня социальной адаптации: конформизм в отношении норм коллективной жизни; преобладание либо индивидуального, либо социального; неустойчивые отношения с окружающими; противоречивое отношение к педагогическим воздействиям; внешний локус контроля поведения; периодическое участие в жизни детского коллектива; неполная удовлетворенность своим статусом и отношениями.

Показатели низкого уровня социальной адаптации: неприятие и невыполнение норм коллективной жизни; дисбаланс индивидуального и социального; конфликтные отношения с окружающими; неадекватное отношение к педагогическим воздействиям; неуправляемое поведение; пассивное участие в жизни детского коллектива; неудовлетворенность своим статусом и отношениями.

В ходе социальной адаптации подросток выступает как объект воздействия социальной среды, так и активным субъектом, осознающим влияние этой среды, для чего у подростка должна быть сформирована социальная компетентность, которая является базисом социального взаимодействия. Для социальной адаптации у подростков необходимо наличие определенных компетентностей: самостоятельность, уверенность в себе, отношение к своим обязанностям, организованность, интерес к социальной жизни, развитие общения [4]. Последняя компетентность в социальной адаптации подростков имеет значение не только в количественной, но и в качественной характеристике. Зачастую это имеет решающее зна-

чение, учитывая, что подросткам свойственны разные типы общения: зависимый, компетентный и агрессивный (Л. Михельсон). В соответствии с этим при изучении социальной адаптации подростков необходимо учитывать уровень социальной адаптации соответствующий исследуемых подростков, а также сформированность социальной компетентности.

Резюмируя обзор теоретических и эмпирических работ в области социальной адаптации подростков в учреждениях дополнительного образования детей, можно сделать следующие выводы. В процессе социальной адаптации и его результате проявляются различные качества подростков, которые представляют собой комплекс, с одной стороны, обеспечивающие приемлемость самовосприятия подростка в учреждениях дополнительного образования, его внутреннюю комфортность (эмоциональное самочувствие, удовлетворенность собой), с другой стороны, качества, проявляющиеся в различных аспектах взаимодействия подростка с социальным и предметным окружением (коммуникативная компетентность, практический интеллект, направленность на творческое достижение конструктивных целей и т. д.) и активность личности. Поэтому в эмпирическом исследовании имеет смысл изучить уровень адаптации, принятие себя и других, интернальность, комфортность, организованность, самостоятельность, стремление к доминированию, развитость общения, интерес к социальной жизни. Вышеизложенное привело к необходимости выявить и определить проблемы социальной адаптации подростков в учреждениях дополнительного образования детей.

С целью изучения социальной адаптации подростков в учреждениях дополнительного образования Кемеровской об-

ласти было проведено эмпирическое исследование. В течение 2009-2010 учебного года в исследовании приняли участие 445 подростков, обучающихся в 12 учреждений дополнительного образования детей Кемеровской области.

В процессе подбора методик выявилась сложность, которая заключается в том, что методики изучения адаптации личности подразделяются на методики широкого спектра и специальные. К первым можно отнести полифакторные опросники, позволяющие проводить мгновенную диагностику одновременно группы психологических качеств. Узконаправленные тесты позволяют оценить только необходимые психологические характеристики и личностные качества. В настоящее время нет специальной методики, с помощью которой можно было бы комплексно изучить социальную адаптацию подростка. Комплексная диагностика социальной адаптации должна быть одновременно направлена на диагностику общего уровня социальной адаптации личности, на диагностику адаптированности как конкретного состояния личности, на диагностику адаптационного потенциала личности.

Для диагностики были подобраны методики, связанные с проблематикой социальной адаптации подростков, с помощью которых можно изучить её составляющие. В исследовании использовались следующие методики: «Шкала социально-психологической адаптации» (авторы К. Роджерс и Р. Даймонд), «Шкала социальной компетентности» (автор А.М. Прихожан), «Тест коммуникативных умений» (автор Л. Михельсон) [14].

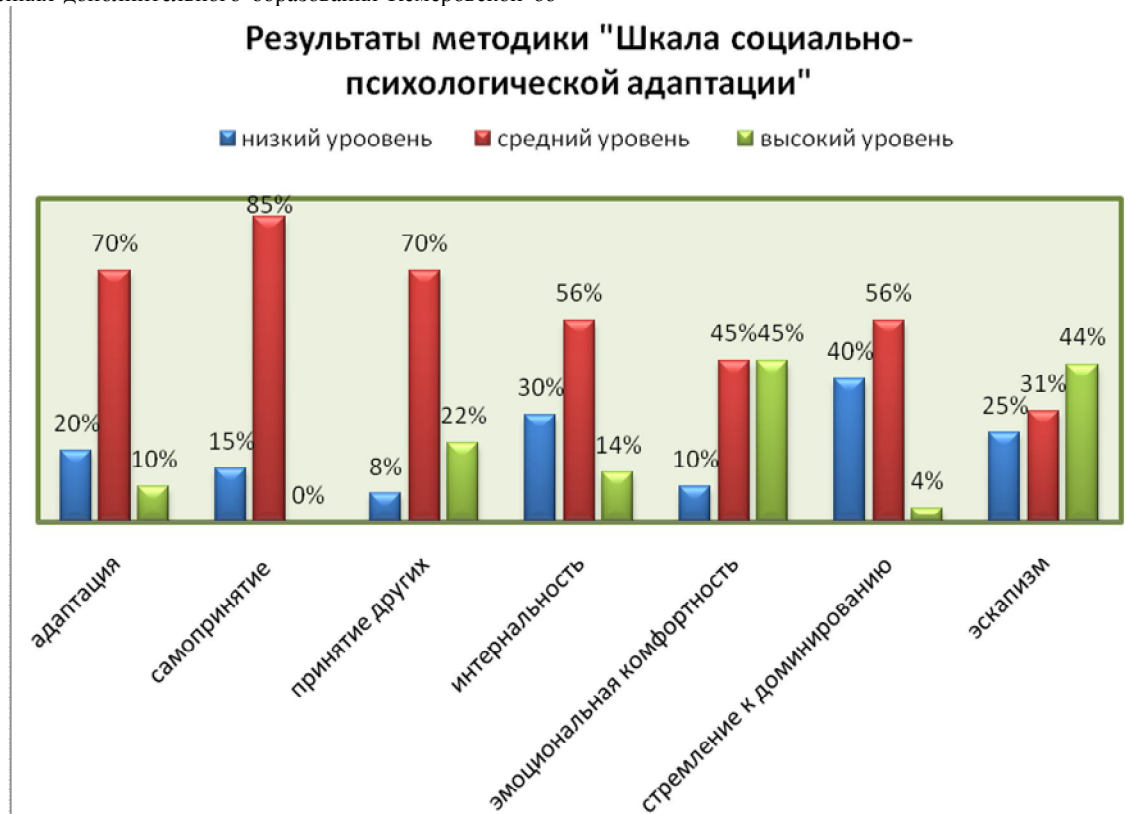


Рис. 1. Результаты методики "Шкала социально-психологической адаптации"

Методика «Шкала социально-психологической адаптации» была выбрана для использования в диагностике в связи с тем, что понятие «социально-психологическая адаптация» подразумевает приспособленность человека к гармоничной жизнедеятельности в обществе, которая объединяет необходимость соответствовать требованиям социума и собственные потребности, мотивы, интересы. Социально-психологическая адаптация характеризуется осознанием необходимости для личности постепенных изменений отношений с социальной

средой через овладение новыми способами поведения, а также становлением новых приспособительных механизмов, ориентированных на гармонизацию отношения личности со средой. Уровень социально-психологической адаптации тесно связан с психологическими характеристиками личности и особенностями ее поведения. Модель отношений человека с социальным окружением и с самим собой, заложенная в основу этого инструмента, исходит из концепции личности как субъекта собственного развития, способного отвечать за свое поведе-

ние. Адаптированность предполагает реалистичную оценку себя и окружающей действительности, личную активность, гибкость, социальную компетентность. Критерии адаптированности отчасти совпадают с критериями личностной зрелости, в их числе: чувство собственного достоинства и умение уважать других, открытость реальной практике деятельности и отношений, понимание своих проблем и стремление овладеть, справиться с ними. Методика предназначена для диагностики комплекса психологических проявлений, сопровождающих процесс социально-психологической адаптации и ее интегральные показатели, такие как адаптация, интернальность, принятие других, самопринятие, эмоциональная комфортность и стремление к доминированию [15].

Методика «Шкала социальной компетентности» направлена на изучение уровня развития социальной компетентности подростков. По данной методике изучаются такие компетентности как самостоятельность, уверенность в себе, отношение к своим обязанностям, развитие общения, организованность, интерес к социальной жизни. Данные по отдельным субшкалам позволяют качественно проанализировать сферы «опережения» и «отставания» в социальной компетентности в соответствии с возрастными нормами.

Тест коммуникативных умений Л. Михельсона позволяет определить преобладающий тип поведения в общении подростков: зависимый, компетентный, агрессивный. Выбор данной методики для диагностики обусловлен происходящей переоценкой ценностей в сфере общения подростков, где удовлетворяются потребность в признании и стремление к самоут-

верждению, существует возможность возникновения конфликтных ситуаций, что иногда может негативно повлиять на социальную адаптацию.

Результаты методики «Шкала социально-психологической адаптации» представлены в диаграмме (рис. 1).

С помощью методики «Шкала социально-психологической адаптации» было установлено, что у 20% опрошенных подростков выявлен уровень адаптации ниже среднего, у 70% - средний и у 10% выражен высокий. Полученные данные можно считать оптимальными, учитывая стремление подростков к «взрослости», но объективно еще не являющихся таковыми. Показатели «принятие других», «самопринятие», «интернальность», «эмоциональной комфортности» характеризуют адаптированность на личностном уровне. Показатели «стремление к доминированию» и «эскапизм» обращают на себя особо внимание в связи с тем, что для реализации потребности в активной социальной позиции подростку необходима деятельность, которая может придать ему значимость как члену общества. В этот период происходит выбор своего будущего социального положения и способов его достижения, реализация самостоятельности, которые, как правило, в активной форме. Поиск в решении проблем и стремление к доминированию – должны быть преобладающими на фоне зависимости (ведомости) и эскапизма (ухода от проблем).

Результаты следующей методики показаны в диаграмме (рис. 2).



Рис. 2. Результаты методики "Шкала социальной компетентности"

Методика "Шкала социальной компетентности" позволила выявить, что для значительного количества опрошенных подростков свойственно по сравнению со своими сверстниками отставание в развитии самостоятельности (у 41% подростков) и организованности (у 35% подростков), в отношениях к своим обязанностям (у 42% подростков). Это характеризуется не только изменением социальной ситуации, но и предъявлением новых требований к подростку и отсутствием единых со стороны взрослых, педагогов, родителей. Здесь проявляется дисгармония в значимых для подростков содержательных областях. Устойчивый интерес к социальной жизни и соответ-

ствующее возрастной норме развитие общения у большинства опрошенных подростков доказывают влияние ведущей деятельности. Представленные результаты информативны для педагогов и родителей, которые показывает, что деятельность с данными подростками необходимо осуществлять таким образом, чтобы развивать самостоятельность, организованность, конкретно выдвигать требования и правила поведения и формировать отношение подростков к их обязанностям в соответствии с возрастом.

Итоги «Теста коммуникативных умений» отражены в диаграмме (рис. 3)



Рис. 3. Анализ результатов «Тест коммуникативных умений»

Тест коммуникативных умений определил, что для 50% характерен компетентный тип общения, для 35% - зависимый, у 15% - выявлен агрессивный тип общения (рис. 3). Результаты теста показывают, что формирование типа поведения в общении подростков еще не завершено. Зависимый тип поведения в общении связан с ведомостью поведения в целом. Здесь важно отметить, что в поле зрения необходимо иметь в виду содержание общения подростков, которое сосредоточивается вокруг процессов учения и поведения, значимости личности в подростковой среде. Соответственно педагогам и взрослым необходимо знать, что подростку требуется среда, которая будет создавать наиболее благоприятные, позитивные условия для общения подростка со взрослыми и сверстниками, в период активного освоения социальных норм и ролей, а также ценностей в процессе социальной адаптации.

Подобранные методики позволяют более целостно представить выявленные особенности социальной адаптации исследуемых подростков. По итогам исследования можно утверждать, что подросткам характерны ведомость (зависимость), эскапизм, низкий уровень в развитии самостоятельности, организованности и отношении к своим обязанностям, при этом устойчивый интерес к социальной жизни и соответствующее возрастной норме развитие общения у преобладающего числа опрошенных. Но здесь важно отметить, что встречаются подростки в учреждениях дополнительного образования детей, которым свойственны агрессивность и зависимость в общении (в сумме 50%). С одной стороны, можно говорить, что это в силу переходного периода имеет место, с другой – это служит сигналом для педагогов и психологов в их профессиональной деятельности. Полученные результаты эмпирического исследования свидетельствуют, что у данных подростков происходит смена социальной ситуации, ведущей деятельности. Но это период формирования отношения к себе как к члену общества, к формированию социальных установок. Выявленные высокий и средний уровни эмоциональной комфортности, устойчивый интерес к социальной жизни и соответствующее возрастной норме развитие общения у большинства опрошенных подростков позволяют предположить, что в учреждениях дополнительного образования создаются условия для социальной адаптации подростков.

Результаты исследования показывают, что относительно социальной адаптации подростков у учреждений дополнительного образования есть ряд особенностей. Реализация социальной адаптации подростков в учреждениях дополнительного образования детей предполагает создание условий для деятельности подростка по освоению относительно стабильных условий среды, решению типичных проблем, возникающих в процессе социального взаимодействия, приспособле-

нию к условиям социальной среды. В учреждениях дополнительного образования подростки приобретают разнообразный социальный опыт практической, творческой, исследовательской, общественной, новаторской деятельности; опыт общения, побед, разочарований, удач и неудач. Проигрывая роли в различных ситуациях (актер, журналист, репортер, швея, манекенщица, оформитель, сказочник, танцор, ведущий и др.), подростки осваивают новую социальную среду, адаптируются к ней, приобретают разный жизненный опыт.

Система дополнительного образования открыта для сотрудничества детей со старшим поколением, включая специалистов, педагогов-профессионалов, являющихся наставниками, помощниками подростков в их социальном становлении. В процессе социальной адаптации в учреждениях дополнительного образования формируются социальные качества общения, поведения и деятельности, принятые в обществе, благодаря которым подросток реализует свои стремления, потребности, интересы и может самоопределился. Этому способствует творческая и эмоционально окрашенная деятельность подростков в учреждениях дополнительного образования.

Исследовательские подходы к проблеме социальной адаптации подростков весьма разнообразны, однако у всех опрошенных подростков наблюдается общий момент: социальная адаптация рассматривается как улучшение или оптимизация способности подростков в различных условиях социальной среды достигать значимых целей, порожденных потребностями и их осмыслением. Социальная адаптация подростков в учреждении дополнительного образования детей связана с процессом воспроизводства и реализации норм и ценностей, с познавательной и социально значимой деятельностью, с личностными и внешними факторами окружающей среды.

Полученные данные эмпирического исследования позволяют сориентироваться и определить пути совершенствования социальной адаптации подростков в учреждениях дополнительного образования детей. Для этого в Кемеровской области организуются исследования и разрабатываются программы социальной адаптации подростков на базах учреждений дополнительного образования детей по следующим темам: «Социально-педагогические условия развития лидерских качеств подростков в учреждении дополнительного образования детей», «Педагогические условия формирования социальной компетентности подростков к культурно-досуговому пространству учреждений дополнительного образования детей», «Формирование социального опыта подростков в досуговом пространстве учреждений дополнительного образования детей» и другие.

Проблема социальной адаптации подростков требует изучения, поскольку новые условия меняющегося общества требуют постоянного обновления не только знаний, но и ценностных установок. Социальная адаптация личности является одной из важнейших характеристик, объясняющих поведение подростка в социальной среде. Следует отметить, что социальная адаптация для подростков – это не самоцель. Она является необходимым условием достижения целей подростков,

решения личных задач, то есть реализации его потенциала. является условием для дальнейшей социальной адаптации. Субъективизация формальных и неформальных отношений в учреждениях дополнительного образования детей, условия данных учреждений обладают колоссальными возможностями не только для развития и воспитания подростков, учитывая их индивидуальные особенности, но и для их социальной адаптации.

Bibliography

1. The concept of modernization of additional education for children of the Russian Federation until 2010 (6. 10.2004, № PC-2) // Vneshkolnik. - 2004. - № 12.
2. Egorova, A.V. The development strategy of additional education: employment teen affair / A.V. Egorova // Social Sciences. - 2008. - № 4.
3. Boyarintseva, A.V. Additional education today // New value of education. The principle of subsidiarity. - 2006. - № 4 (28).
4. Maslova, I.A. Peculiarities of socialization of adolescents in the educational space agencies additional education / I.A. Maslova. Vestnik Pomeranian University. - 2006. - № 7.
5. Materials of interregional scientific-practical conference: "Problems of education and social adaptation of adolescents (28-29 November 2002, Kemerovo). - Kemerovo: Kuzbassvuzizdat, 2003. - Part 1.
6. Russian State Library [electronic resource] / Single electronic catalog. - Mode of access: <http://www.rsl.ru>.
7. Korel, L.V. Sociology of adaptations: Issues of theory, methodology and techniques. - Novosibirsk: Nauka, 2005.
8. Romm, M.V. Adaptation of the individual in society: Theoretical and methodological aspects. - Novosibirsk: Science. Siberian Academy of Sciences Publishing House, 2002.
9. Rean, A.A. Psychology personality adaptation / A.A. Rean, A.R. Kudashev, A.A. Baranov. - St.: Prime-EVROZNAK, 2008.
10. Rozum, S.I. Psychology of socialization and social adaptation of the person / S.I. Rozum. - St.: Rech, 2006.
11. Anufrieva, L. "What is he, a modern teenager?" // Social Pedagogy. - 2008. - № 2.
12. Kodzhaspirova, G.M. Teaching vocabulary: for the studio. Higher. and environments. Ped. Textbook. institutions / G.M. Kodzhaspirova, A.J. Kodzhaspirov. - Moscow: Publishing House Academia, 2005.
13. Ovcharova, R.V. Handbook of social educator. - M: TC "Sphere", 2007.
14. Fetiskin, N.P. Socio-psychological diagnosis of personality development and small groups / N.P. Fetiskin, V.V. Kozlov, G.M. Manuilov. - M., Univ Institute of Psychotherapy, 2004.
15. Nalchajyan, A.A. Coping: mechanisms and strategies. - M.: Penguin Books, 2010.

Article Submitted 24.12.10

УДК 37.01.001.8

М.А. Андросов, асп. ГАГУ, Горно-Алтайск, E-mail: mihail_androsov@ngs.ru;

Т.А. Костюкова, д-р. пед. наук, проф. ТГУ, Томск, E-mail: kostykova@inbox.ru

ОПРЕДЕЛЕНИЕ И ОЦЕНКА НЕОБХОДИМОСТИ ЭТНИЧЕСКОГО, ЭКОЛОГИЧЕСКОГО, ЭТНОЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ

Раскрываются основные аспекты этноэкологического воспитания, его цели, задачи, региональная специфика. Приводятся рекомендации по совершенствованию этноэкологического воспитания школьников в Республике Алтай.

Ключевые слова: этнос, экология, экологическое воспитание.

Для сохранения национального самосознания малочисленных коренных народов необходимо решение задач этнического, экологического воспитания, не только на федеральном, но и на региональном уровне. Такое воспитание станет приемлемым при возможности создания и реализации национальных систем этнопедагогики коренных народов Сибири, где большое внимание будет уделяться системному рассмотрению видов национально-хозяйственной деятельности, элементов праздничной и игровой культуры, обучению родному языку в детских садах, школах и вузах, организации культурно-досуговых мероприятий в открытой среде, погружению в мир природы, выходу на новые информационные технологии.

В связи с этим особое значение приобретает анализ огромного исторического, этнопедагогического, этнокультурного и этноэкологического потенциала различных народов, сформировавших конкретные виды взаимоотношений человека и окружающей среды, природы и общества.

В ходе проведения анализа основных научных подходов к проблеме этноэкологического образования и воспитания определено, что культура и содержание воспитания детей в народной среде является предметом интереса

Г.Н. Волкова, Л.С. Выготского, Т.И. Жуковской; Л.П. Ильченко, Л.А. Мамедовой, Л.Н. Павловой, К.Б. Семенова, И.А. Шорова и др. ученых, изучавших этнопедагогическое

наследие. Этот интерес, распространяющийся и на традиционную систему коренных народов Сибири, вызван в настоящее время не только академическими соображениями, но и кризисным состоянием территорий и проживающих там этносов.

Проведенный анализ показал, что сохранение традиционной воспитательной системы возможно на основе использования потенциала этнокультурных традиций коренного населения в условиях сосуществования и взаимосвязи разных культур и изменяющегося мира [1]. Примером этого может служить Республика Алтай, которая признана мировым сообществом экосистемным резерватом планетарного масштаба, всемирным банком биологического, ландшафтного и этнического разнообразия планеты. Кроме того, Республика Алтай является концентратом традиций природопользования коренных народов Сибири, позволивших сберечь это уникальное разнообразие [2]. Комплекс этноэкологических традиций являет собой образец гармоничного взаимодействия человека со средой обитания и может стать основой построения качественно нового подхода к природопользованию, образованию и воспитанию, в основе которых лежит народная система воспитания [3].

В России народная система воспитания - это комплекс традиций, обычаев, обрядов, норм поведения, запретов, пере-

дающихся из поколения в поколение. Педагогическая мысль этноса представлена в устном народном творчестве. Каждый народ имеет свой идеал воспитания. Русскому человеку присущи такие черты, как духовность, поиск высшего смысла жизни, религиозность, гуманность, душевность, размах и героизм (М.В. Ломоносов, К.Н. Леонтьев, В.С. Соловьев, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, Н.А. Бердяев, П.Ф. Каптерев, П.Ф. Лесгафт, В.М. Бехтерев, А. Макаренко, В.А. Сухомлинский, Г.Н. Волков, В. Кукушин, Л.Д. Столяренко и др.). Чувашский эталон воспитания складывается из гармонического единства семи добродетелей: трудолюбия, здоровья, ума, дружбы, доброты, целомудрия, честности (Н.И. Воробьев, П.В. Денисов, В.Д. Димитриев, М.Г. Кондратьев, Н.М. Охотников, Н.Р. Романов, А.К. Салмин, Г.Т. Тимофеев, П.П. Фокин и др.). Модель саамского этнического воспитания определяется такими качествами, как миролюбие, кротость, гостеприимство, замкнутость (Н.М. Ведерников, Г.М. Керг, А.П. Косменко, Л.С. Беляева, Л.С. Ватинова, Л.Т. Пантелеева, В. Телицына, Е.Г. Трудкова и др.). Этнопедагогика алтайцев раскрывается в системе «природа-человек-общество» (М.М. Бурулова, Н.В. Екеев, Э.В. Екеева, С. Каташ, Н.А. Майдунова, Н. Модоров, Н.А. Содонов, Н.А. Тадина и др.). Идея гармонического совершенства личности заложена в самой природе человека и в характере его деятельности, поэтому, важно говорить об этноэкологическом воспитании подрастающего поколения, где необходимо обосновать условия и пути использования этнопедагогики народа в современной практике обучения и воспитания.

В переосмыслении отношений человека и природы трудно переоценить роль еще одного фактора – экологического воспитания, задачи которого состоят в создании мотивации к сохранению природного разнообразия, гармонизирующего отношения в системе «человек — окружающая среда».

В традиционных культурах различных народов не было экологии в современном смысле. Тем не менее, в культуре каждого этноса, безусловно, существовал и существует определенный пласт человеческой деятельности, который, так или иначе, связанный с регуляцией процессов взаимодействия человека с природой. Издавна бытующие в народе экологические ценности сформировали строгие экологические нормы, воплощенные в педагогические идеи, традиции, обычаи. Поэтому вполне правомерно вести речь об экологии как универсальной заботе человечества – экологии окружающей природы, экологии культуры, экологии этнических образований.

Отсюда перед педагогической наукой встает проблема научного обоснования принципов структуры, содержания, форм и методов системы этноэкологического образования и воспитания обучающихся в современном общеобразовательном учреждении.

Этноэкологическое образование признано международным экологическим движением педагогов важнейшим направлением педагогических исследований и совершенствования образовательных систем в целях выживания и развития человечества.

При этом в настоящее время проблема сущности этноэкологического образования остается дискуссионной.

В разработку основ экологического образования и воспитания на современном этапе основной вклад внесли А.А. Захлебный, И.Д. Зверев, И.А. Рыков, И.Т. Суравегина и другие. Ими определены цели экологического воспитания и образования, их методологические и педагогические принципы, разработана система знаний о природе. В педагогической науке рассмотрены вопросы эколого-краеведческого воспитания с общетеоретических, мировоззренческо-ценностных и методических позиций (В.Е. Борейко, В.Г. Бабанов, О.Н. Галчинова, Г.Н. Волков, Б.Т. Лихачев, А.Ф. Родина и другие).

Некоторые педагоги прошлого, такие как В.А. Сухомлинский, А.С. Макаренко, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, И.Я. Коменский, современные отечественные педагоги – Г.Н. Волков, В.Г. Бабанов, О.Н. Галчинова, совре-

менные отечественные этнографы — В.М. Кулемзин, Р.А. Топчий и другие в своих трудах, обращаясь к педагогическому опыту, наследию разных народов, раскрыли воспитательное значение национальных традиций, их роль в формировании ответственного отношения к природе.

Анализ литературы позволил выделить несколько подходов использования традиционно-культурного материала в этноэкологическом воспитании:

а) предъявление содержания экологических традиций: экологические традиции собираются по книгам или в самостоятельных экспедициях, а затем излагаются в форме уроков, лекций или бесед. В наиболее наивном случае ожидается, что природосберегающее содержание традиционных культур «как-то само собой передастся» слушателям (детям или взрослым), усвоится ими, чего, конечно же, чаще всего, не происходит. Обучающийся с интересом выслушает лекцию, запомнит какие-то поверья, но едва ли станет следовать этому в своей жизни;

б) использование интерактивных игровых (ролевых) методов. Наиболее яркий пример – ролевые лагеря В.Е. Владыкина по верованиям удмуртов (г. Ижевск); игровая ролевая программа лагеря «Говорящая вода», разработанная на основе мифологических представлений о природе американских индейцев (г. Уфа) [4]; этноэкологическая программа А.С. Пешковой по работе с младшими школьниками на основе славянских поверий, фольклора и православных традиций «Вслед за солнышком живём» [5]. Во всех этих и подобных программах традиционное знание предстаёт как бы в качестве декораций для уяснения некоего природоохранного содержания. Участники программ сознательно «играют в старину», им предлагается «на какое-то время побыть древними индейцами или славянами» и т.п., в следствии чего современное сознание переходит в древнее [6]. Исследования при этом показывают, что не происходит понимания живых современных традиционных культур, участники не осваивают методик наблюдения и сбора традиционных экологических знаний. Хотя, в отличие от первого подхода, это – активный путь проживания (пусть и игрового, оторванного от реальной местности) традиционных экологических знаний, что является плюсом;

в) манипуляция традиционно-культурным материалом, основанная прежде всего на усилении экофильных народных традиций. Их можно использовать в экологическом воспитании, развитии рационального природопользования, в разработке экологической этики и природоохранной эстетики [7]. Еще одним немаловажным моментом работы с традициями – является создание (переизобретение) и распространение новых природоохранных традиций, обрядов и примет. Подобный подход сильно утилизует и огрубляет традиционную культуру, сводя сложную систему мифологического восприятия природы в рамки конкретной традиционной культуры;

г) выявление этноэкологического комплекса, традиционных экологических знаний как системы. Этот подход характерен для школы Н.В. Морохина и для ряда других профессиональных этнологов, в качестве требования к изучению природосберегающего содержания фольклора как системы представлений о мире традиционными культурами [8].

д) педагогическая актуализация традиционных культур и гуманитарно-экологическое картирование. Основной педагогической формой в этом подходе становятся сетевые проекты с учебно-исследовательскими экспедициями, в составе которых принимают участие обучающиеся. Организуются там, где есть коллективы общеобразовательных учреждений с опытом гуманитарно-экологических исследований. Предполагает действие нескольких учебно-исследовательских групп с целью гуманитарно-экологического картирования многообразия традиционных представлений и форм отношения к лесным объектам (животные, растения, растительные совокупности, лесные родники, другие объекты «географии» пространства внутри леса и прочее). Кроме того использование данного

подхода помогает узнать, чем богато и примечательно каждое селение родного края, в чем особенности традиционной экологической культуры каждого из этих селений. Результатом является представление и сохранение уникальности многообразия традиционных культур в родном крае [9].

Выявление сущности и специфики этнического, экологического и этноэкологического образования и воспитания подрастающего поколения показало, что большое значение имеют региональные условия, обеспечивающие специфику понятия «этноэкологическое образование и воспитание», которое складывается из двух основных определений «экологическое образование и воспитание» и «этническое воспитание»

Экологическое образование – непрерывный процесс обучения, воспитания и развития личности, направленный на формирование системы научных и практических знаний и умений, ценностных ориентаций, поведение и деятельности, обеспечивающих ответственное отношение к окружающей социально-природной среде и здоровью.

Экологическое воспитание – составная часть нравственного воспитания. Поэтому под экологическим воспитанием понимается единство экологического сознания и поведения, гармоничного с природой. На формирование экологического сознания оказывают влияние экологические знания и убеждения. Экологическое поведение складывается из отдельных поступков, на которые оказывают влияние цели и мотивы личности. В сущности экологического воспитания есть две стороны: первая – экологическое сознание, вторая – экологическое поведение.

Этническое воспитание – это целенаправленное приобщение к нравственным ценностям, формирование моделей поведения своего этноса и ознакомление его с элементами культуры.

Термин «этноэкологическое образование» впервые прозвучал в 2004 г. на Межправительственной конференции ЮНЕСКО, посвященной международному году гор. По ее итогам была принята программа действий, названная «Концепцией этнорегионального продольного использования», в которой был отмечен глобальный характер этноэкологического образования [10].

Концепция этноэкологического образования представлена в материалах Межправительственной конференции ЮНЕСКО и ЮНЕП. Она основывается на представлении о необходимости включения в систему образования знаний, умений и навыков, составляющих основы этноэкологии и рационального природопользования в условиях уязвимых горных экосистем.

Проведенные исследования показали, что содержание этноэкологического воспитания связано с менталитетом этнических общностей. Менталитет – относительно целостная совокупность мыслей, верований, создающих картину мира и скрепляющих единство культурной традиции или какой-либо общности. История показывает, что педагогические идеи и концепции, учитывающие менталитет, всегда более органично вписываются в образовательную практику, так как отражают идеальный образ человека – представителя определенного народа. Менталитет является частью традиции, совокупностью сознательных и бессознательных установок, сопряженных с этнической традицией. В основе менталитета этноса лежит идея, составляющая духовный идеал, который цементирует народ в нечто единое, цельное, пронизывающее всю систему ценностных ориентаций. Менталитет фиксирует устойчивую настроенность внутреннего мира человека, объединяет его в социальные группы и исторические общности. Природное и культурное, рациональное и эмоциональное, сознательное и бессознательное, индивидуальное и общественное – все это пересекается на уровне ментальности, растворяясь в ее структурах [11].

В настоящее время одна из ведущих тенденций развития рассматриваемой проблемы является усиление ценностных, а также духовно-нравственных аспектов содержания экологиче-

ского образования. Данная тенденция особенно характерна для разрабатываемого в трудах зарубежных исследователей образования в области окружающей среды.

Формирование ответственного отношения к окружающей среде происходит как непосредственно в процессе познания ее законов и общения с нею, так и через систему реальных отношений с людьми. Изучение природы в процессе учебной деятельности оказывает влияние на отношение к ней как к объекту познания, носителю эстетических качеств, ценностей, что в свою очередь оказывает влияние на формирование эмоционально-нравственной отзывчивости по отношению подрастающего поколения к природе.

Характерными особенностями национальных ценностей образования следует признать глубокие исторические корни в народной педагогике; органическую связь с духовными и материальными национальными ценностями; их способность обновляться и обогащаться в процессе исторического развития, сохраняя в то же время преемственность с народными традициями.

Многие принципы и задачи экологического образования имеют общий характер, но в различных регионах страны, под влиянием разного рода условий они приобретает свою специфику. Ярким примером тому является Алтай-Саянский экорегион (далее АСЭР), объединяющий Республику Алтай, Хакасию, Тыву, горные районы Кемеровской области и Алтайского края. Специфика экологического образования в АСЭР определяется природно-климатическими, культурно-историческими, социально-экономическими и этнонациональными особенностями [12].

Природно-климатическая специфика региона связана с климатообразующими факторами, геологической и орографической структурой, определившими ландшафтное и биологическое разнообразие.

Ландшафты АСЭР представлены различными типами лугов, высокогорных тундр, степей и лесов. Леса, произрастающие на этой территории являются уникальной экологической системой, обеспечивающей перевод в грунтовые воды большей части атмосферных осадков и оказывающую таким образом решающее влияние на водный режим рек всего Западно-Сибирского региона.

Флора и фауна АСЭР характеризуется высоким содержанием реликтовых и эндемичных видов. Здесь проходят границы ареалов многих редких, в том числе, исчезающих видов растений и животных.

Высокий уровень биологического разнообразия, наряду с большой степенью сохранности природного потенциала региона (обусловленного, главным образом, значительной удаленностью от административных и промышленных центров, низким уровнем экономического развития региона) позволяет назвать АСЭР уникальным природным комплексом, имеющим мировое и общечеловеческое значение.

Таким образом, природно-климатическая специфика региона определяет подход к экологическому образованию с точки зрения формирования отношения к природе АСЭР как к объекту всемирного природного наследия человечества, развития стратегий и технологий экологически грамотного взаимодействия с ней. Проблема актуальности экологического воспитания вследствие обострения взаимоотношений общества и природы находит отражение во всех известных ныне науках. Определенное место занимает география, содержание которой отражает основы географической науки, отличается от других учебных дисциплин комплексным подходом к изучению природы, общества и характера их взаимоотношений, интегрирует естественнонаучные и социально-экономические знания о целостности природы, о комплексном характере хозяйственной деятельности человека в условиях конкретной территории, о взаимовлиянии природных комплексов и человеческой деятельности, причинно-следственные связи между ними, о воздействии человека на различные типы природных ландшафтов.

Культурно-историческая специфика региона связана с традициями природопользования в истории культуры народов, населяющих АСЭР. Исторические памятники, находящиеся на территории Республики Алтай, Республики Хакасия, Республики Тыва, Кемеровской области и Алтайского края (на скальные рисунки — петроглифы, писаницы; древнейшие на территории Евразии стоянки древнего человека; курганы и захоронения) позволяют проследить историю развития взаимоотношений человека с природой.

АСЭР, являясь ядром происхождения этноса тюркских народов, представляет интерес и с точки зрения ретроспективного анализа культурно-исторических традиций природопользования. Как показывают исследования, хозяйственный уклад, психология, верования коренного тюркоязычного населения в значительной мере определялись экологической средой. Бережное отношение к природе, одушевление ее сил — неотъемлемые свойства мировоззрения этносов АСЭР. Не случайно, предметом поклонения до сих пор служат отдельные природные объекты, лечебные источники, растения и животные. Социологические исследования последних лет показывают, что интенсивное освоение природных богатств: земельных, сырьевых, промысловых ресурсов оказывает разрушающее воздействие на нравственную среду местного населения, особенно на хрупкую этническую культуру малых этносов [13].

Таким образом, исходя из культурно-исторической специфики региона, особую важность как технологический принцип в экологическом образовании приобретает формирование бережного отношения к природе как среде обитания малых этносов, являющиеся залогом сохранения их духовной культуры.

Социально-экономическая специфика АСЭР связана с развитием приемов природопользования, обусловленных социальными и экономическими изменениями в обществе. В развитии природопользования региона может быть выделено несколько периодов.

Период экстенсивного природопользования (с древнейших времен до 20 гг. XX в) характеризуется освоением природных ресурсов на основе ресурсосберегающих методов, основывающихся на этноэкологических традициях природопользования коренных народов. Для этого периода характерно наличие родоплеменных отношений, натурального хозяйства, примитивных орудий труда, зависимостью хозяйства от периодичности природных процессов.

Период интенсивного природопользования (20 — 90 гг. XX в.) связан с переходом России на социалистический путь развития и характеризуется широкомасштабным освоением ресурсов природы на основе централизованного государственного планирования без учета национальной и этнической специфики региона.

Период перехода к ноосферному типу природопользования (2000 гг. XX в.) берет начало с момента создания на территории АСЭР первого в России природного резервата, иницированного Всемирным фондом дикой природы (ВВФ) и ЮНЕСКО. Это целями является:

- повышение благосостояния народов и этнических групп, проживающих на территории АСЭР;
- обеспечение экологического равновесия и гармонического развития природно-социальной среды;
- сохранение и возрождение национальных культур, традиций, ремесел и промыслов народов и этнических групп;
- превращение АСЭР в регион с развитой научно-производственной и рыночной инфраструктурой.

Исходя из целей и задач биосферного резервата, развитие социально-экономической сферы в регионе должно быть нацелено на: развитие индустрии экологического туризма, внедрение методов хозяйствования, основанных на этноэкологических традициях коренных народов, создание технологических линий по производству экологически чистой продукции, оказывающих минимальное воздействие на природу. По-

скольку данные направления развития региона требуют освоения передовых технологий, в том числе, в сфере организации труда и управления, актуальной становится проблема подготовки квалифицированных кадров.

Для решения данной проблемы недостаточно организации новых и реструктуризации имеющихся учебных заведений в целях подготовки широкого спектра профессионалов для нужд региона. Необходимо развитие системы профессиональной ориентации, которая должна показать возможности самореализации подрастающего поколения в свете перспектив развития АСЭР. Данный момент является ключевым, так как именно от подрастающего поколения зависит, перерастет ли переходный этап развития региона в биосферный этап.

Таким образом, специфика этноэкологического воспитания связана с развитием новой модели природопользования и воспитательно-образовательного процесса подрастающего поколения на территории АСЭР, и предполагает усиление профориентационной функции этноэкологического воспитания в свете перспектив развития региона.

Все это позволяет утверждать, что изучение природно-климатической специфики региона обладает значительным потенциалом для достижения целей этноэкологического воспитания.

Определено, что основными технологиями этноэкологического воспитания являются передача подрастающему поколению социально-нравственных ценностей предшествующих поколений, прогрессивных традиций народа, что осуществляется через труд, добротворческую созидательную деятельность и через приобщение подрастающего поколения к своей истории и произведениям народного творчества: музыкально-танцевального, художественно-прикладного. Народные праздники, ритуалы, эпос, легенды, сказки, пословицы и поговорки, в которых воплощена народная мудрость, содержат морально-этические наставления, отражают бесценный педагогический опыт, направленный на приобщение к богатствам национальной, а через них к мировой культуре, приобщение к общенациональным ценностям, следование нравственным законам жизни [14].

Психолого-педагогическими исследованиями установлены факторы, влияющие на отношения подрастающего поколения к окружающей среде, на основе чего определяются образовательные технологии. Важнейшими из них являются:

- 1) непосредственное общение с природой (походы, экспедиции, прогулки, отдых и др.);
- 2) производительный труд в природе (на пришкольном участке, в ученических производственных бригадах, на домашнем приусадебном участке и др.);
- 3) общение с родителями, общий уклад жизни в семье;
- 4) изучение школьных предметов, как в пределах обязательной программы, так и в кружках юннатов и факультативах;
- 5) чтение книг, журналов, просмотр кинофильмов и телепередач и др.

Отношение личности к природе формируется под влиянием не одного какого-либо фактора, а целого ряда самых разнообразных факторов.

Наиболее действенными всегда являются факторы, вызывающие глубокие эмоциональные переживания: непосредственные контакты с природой и факты негативных поступков других людей.

Роль родителей в формировании отношения к природе не оценивается обучающимися достаточно высоко. Изучение школьных предметов, чтение книг, телевидение более интенсивно влияют на отношение к окружающей среде городских школьников, чем обучающихся сельских школ.

Важнейшим нравственно-экологическим качеством, формируемым в процессе экологического воспитания, является этноэкологическая ответственность. Это качество характеризуется определенным уровнем развития мотивационно-

ценностного, содержательно-операционного и оценочно-результативного компонентов.

Формирование ответственного отношения к природе требует включения подрастающего поколения в различные виды деятельности и межличностного общения, предполагает обеспечение такого воспитательного воздействия на обучающегося, которое адекватно соответствуют «символической» структуре этноэкологической ответственности. Основой психологического механизма формирования у подрастающего поколения экологической ответственности является поэтапный процесс накопления и разрешения противоречий между реальным уровнем их отношения к природе и тем потенциально возможным уровнем, на достижении которого ориентированы цели экологического образования [15].

Этноэкологическое воспитание обеспечивает формирование у обучающихся ответственного отношения к природе, если в едином педагогическом процессе оказываются взаимосвязанными обучение, внеклассная воспитательная работа и общественно-полезная деятельность по исследованию и охране природного края.

Основными педагогическими условиями формирования этноэкологической ответственности являются:

а) целенаправленная реализация идей системного, личностно-деятельностного и культурно-исторического подходов в целостном процессе формирования ответственного отношения к природе;

б) учет реального отношения личности к природе;

в) обогащение обучающихся естественнонаучными и гуманитарными знаниями о противоречивом единстве человека и общества с природой; осуществление органической взаимосвязи экологического и нравственного воспитания;

г) включение обучающихся в различные виды эколого-воспитательной деятельности;

д) обеспечение единства учебной и внеклассной работы, общественно-трудовой деятельности по охране природы родного края;

е) подготовка учителей к решению задач экологического воспитания.

Контакты с природой, систематическое общение с ней являются важнейшим средством и условием формирования отзывчивого и ответственного отношения обучающихся к ее объектам и явлениям. Только непосредственное общение с природой, ее восприятие способствуют развитию у подрастающего поколения экологической ответственности.

В процессе определения принципов концептуальной модели этноэкологического воспитания, разработки главных модельных направлений этноэкологического воспитания, раз-

работки критериев и показателей реализации модели на этапе внедрения и апробации выполнено следующее.

В соответствии с задачами исследования, на основе теоретического анализа были определены принципы концептуальной модели этноэкологического воспитания подрастающего поколения на основе формирования национальных культурно-духовных ценностей.

Основополагающим положением разработки модели этноэкологического воспитания подрастающего поколения является идея развития образования, учитывающего национальные традиции за счет приобщения подрастающего поколения к культурно-духовным ценностям своего народа, понимания места и роли этих ценностей в мировой культуре.

К общим принципам модели этноэкологического воспитания подрастающего поколения отнесены следующие:

– национальных культурно-духовных ценностей (выражается в отношении человека ко всему в мире);

– гармонизации отношений человека с природой и обществом;

– трансляции этнопедагогической культуры, который включает в себя три ипостаси: педагогику национального спасения, всеобщую мудрость воспитания и педагогику всеобщей любви;

– социального взаимодействия и общественно-народного воздействия на развитие личности, усваивающей социальные нормы, ценности и народный воспитательный опыт;

Модель этноэкологического воспитания подрастающего поколения опирается на идею этнологов и культурологов о том, что через Алтай проходит «культурный меридиан», и он есть центр евразийской культурной эволюции.

Главными модельными направлениями этноэкологического воспитания подрастающего поколения являются:

1. Освоение культурно-исторического наследия народов Республики Алтай, что способствует процессу этнической и гражданской идентификации, а также интеграции в разные культуры;

2. Нравственно-экологическое воспитание, реализующееся через предметы гуманитарного и естественнонаучного циклов общего образования, нацеленное на определение опыта поведения в природной и поликультурной среде, актуализацию социоэтнических норм, традиций народной педагогики;

3. Эстетическое развитие подрастающего поколения через привлечение и приобщение к традиционным видам искусства, фольклора, ремесла народов Республики Алтай.

Критерии и показатели модели этноэкологического воспитания подрастающего поколения:

Критерии		Показатели
I. Критерий познавательного-ценностного компонента этноэкологического воспитания		
Степень понимания и осознанности необходимости этнического и экологического компонента в образовании, воспитании старшеклассниками (в идеале): наличие знаний о культуре, природе Республики Алтай у подрастающего поколения.	Осознание потребностей в собственных ценностях. Степень способности к определению собственных национальных культурно-духовных ценностей, которые могут быть подвергнуты самооценке обучающимися.	
II. Критерий эмоционально-эстетического компонента		
Степень эмоционального осмысления обучающимися духовных ценностей и их эмоционально-художественные оценки (через искусство, литературу, фольклор, декоративно-прикладное искусство)	Формирование эстетического отношения к национальной культуре, природе и степень проявления эмоционально-эстетической оценки.	
III. Критерий практико-деятельностного компонента		
Актуализация ценностей, участие в их деятельности освоении	Овладение опытом духовной деятельности	Степень проявления практико-деятельностного компонента и применение в собственной общественно значимой деятельности

Работа выполнена при поддержке РФФИ (грант № 10-06-90760 моб-ст)

Bibliography

1. Frolova, A.N. Ethnopedagogy childhood ancient indigenous peoples of the North-East of Russia. - Magadan: Cordis, 2003.
2. Draft legal and economic status of the Altai-Sayan biosphere reserve. - M., 2001.
3. Natural and ethno-cultural potential of the Altai-Syanskogo Ecoregion / Sat Articles seminar meeting on natural reserves. - Krasnoyarsk, 2001.
4. Samoshko, N.A. Indian Club program "Talking Water / Earth - our home. - 1999. - № 4.
5. Peshkova, A.S. Following the sun live / Ethno-environmental program work with younger students on the basis of the Slavic beliefs, folklore and Orthodox traditions. - Vladivostok: IC Design, ISAR-Moscow, ISAR-Far East, 1998.
6. Allikas, A.G. Role playing. Overview. - Ufa, 1994.
7. Boreyko, V.E. Environmental traditions, beliefs, religious beliefs and other Slavic peoples, second edition, complemented / VE Boreyko, VN Grishchenko / Environmental propaganda - 1999. - № 12.
8. Morohin, N.V. Goose Road. Reflections on the fate of natural and religious monuments / Environmental propaganda - 2003. - № 24.
9. Doronin, D.Y. "Humanitarian and Environmental Pedagogy: Nature and Culture: The project educational activities sector humanitarian department of ecology and ecological education OTsRTDiM. - Nizhny Novgorod: OTsRTDiM, 2003.
10. United Nations Conference on Environment and Development, Rio de Janeiro, June 1992: Policy brief. - Novosibirsk, 1992.
11. Stolyarenko, A.D. Ethnopsychology. - Moscow: UNITY, 2000.
12. Vavilihin, I.A., Skalon, A.V. History and problems of management in the Altai Mountains: Problems of formation and development of ecological-economic zone "Altai Mountains." Proceedings of International Symposium. - Gorno-Altai, 1992.
13. Babanov, V.G. National culture in the social development of Russia / V.G. Babanov, E.V. Matyunina, V.M. Seed / Socio-political magazine. - 1995, - № 5.
14. Volkov, G.N. Pedagogics. - M.: Academia, 2000.
15. Tabakaev, Y.V. Level of culture and social values of the peoples of the Altai Mountains / Ethno-social processes in Siberia. - Gorno-Altai, 2004.

Article Submitted 22.12.10

УДК 37.01.001.8

Р.В. Опарин, канд. пед. наук, доц. ГАГУ; **А.В. Петров**, д-р. пед. наук, проф. ГАГУ, Горно-Алтайск,
E-mail: 89236613134@inbox.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ МЕТОДОЛОГИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО КУЛЬТУРОТВОРЧЕСТВА

В статье раскрываются основные положения методологии экологического культуротворчества, раскрывающиеся через систему общественных и психолого-педагогических наук.

Ключевые слова: экология; экологическое воспитание; экологическое культуротворчество.

Экологическое воспитание — сложное, остросоциальное, комплексное, развивающееся, многоаспектное понятие, претендующее на основополагающую педагогическую категорию. Представляется, что проблема экологического воспитания должна исследоваться в нескольких аспектах: методологическом, философском, социо-культурном, естественно-научном, психолого-педагогическом и других. О степени разработки проблемы экологического воспитания можно судить по тем дискуссионным вопросам, которые осмысливаются в научной литературе.

При этом особую роль играют методологические исследования, так как сама методология несет в себе нормативную составляющую и ее важной задачей становится теоретическое осмысление и методологическое обеспечение исследовательской работы. Такого рода научное исследование проблемы носит опережающий характер по отношению к педагогической практике, позволяет преобразовывать и совершенствовать ее. В нашем случае системная методология экологической культуры как науки приобретает *практикоориентированный* характер. Синтез научных концепций с практикой развития педагогических систем позволяет более осмысленно выстраивать инновационную деятельность по совершенствованию современного образования.

В своих исследованиях мы различаем несколько уровней методологии: 1) философские знания; 2) общенаучная методология (системный подход, деятельностный подход, характеристика различных типов научных исследований; 3) конкретно-научная методология, т.е. совокупность методов, принципов исследования, применяемых в той или иной специальной дисциплине. Методология специальной науки включает в себя как проблемы специфические для научного познания в данной области, так и вопросы предыдущих уровней. В данной статье мы не ставим своей задачей построить методологию экологического воспитания, но считаем необхо-

димым воспользоваться известными в настоящее время знаниями в этой области для методологического анализа поднятой в ней проблемы. В основу анализа нами положена идея экологического культуротворчества, рассматриваемая через призму *концептуально-методологического сдвига в естествознании рубежа XX–XXI вв.* [1].

Под экологическим культуротворчеством мы понимаем систему культуры как единство экокультурной деятельности социума и индивидуального бытия — бытия в природе, и в то же время как такой «механизм» социокультурной деятельности, основанный на способности человека использовать свой творческий потенциал как в создании новых экокультурных форм, смыслов и ценностей, так и во введении уже имеющихся (созданных ранее) — через их выявление, интерпретацию и оценку в свое бытие в социоприродной среде. В рамках экологического культуротворчества нами сделана попытка обоснования необходимости экологического воспитания для обеспечения дальнейшего развития цивилизации. С этой целью мы рассмотрели концептуально-методологические изменения в развитии естествознания на протяжении XX – XIX веков.

1. Широкое распространение идей и методов синергетики в контексте культуротворчества.

1. Широкое распространение идей и методов синергетики — теории самоорганизации и развития сложных систем любой природы.

В этой связи в постнеклассическом естествознании очень популярны такие понятия как диссипативные структуры, бифуркация, флуктуация, нелинейность, неопределенность, необратимость и т. п. В синергетике показано, что современная наука имеет дело с очень сложноорганизованными системами разных уровней организации, связь между которыми осуществляется через хаос. Каждая такая система предстает как «эволюционное целое».

Для исследования проблемы экологического образования методологическое значение, на наш взгляд имеют некоторые сформулированные в синергетике ключевые идеи, среди которых можно выделить следующие:

1). Для современного реального мира существенной его характеристикой является эволюционность, необратимый исторический характер процессов развития, а также возможность решающего влияния малых событий и действий на общее течение событий.

2). Для сложноорганизованных целостных систем характерна не единственность, а множество путей развития (многовариантность, альтернативность).

3). Сложноорганизованным системам нельзя навязывать пути их развития, а необходимо понять, как способствовать их собственным тенденциям развития. Это проблема самоуправления развития («принцип кормчего»). Речь идет о том, что человеческий разум еще очень далек от того, чтобы сделать мировой эволюционный процесс управляемым. Но в его силах понять и, возможно, организовать систему воздействий на природу и общественные процессы так, чтобы обеспечить желаемые тенденции развития.

4). Поскольку для сложных саморазвивающихся систем, как правило, существует несколько альтернативных путей развития, то с выбором пути в точках ветвления (бифуркации) проявляет себя некая предопределенность, развертывания процесса.

5). Взаимодействие системы с внешним миром, ее погружение в неравновесные условия может стать исходным пунктом в формировании новых динамических состояний – диссипативных структур. Последние есть состояния материи, отражающие взаимодействие данной системы с окружающей средой.

6). Вблизи точек бифуркации в системах наблюдаются значительные флуктуации. Такие системы как бы «колеблются» перед выбором одного из нескольких путей эволюции. Небольшая флуктуация может послужить началом эволюции в совершенно новом направлении, которое резко изменит все поведение макроскопической системы.

7). На всех уровнях самоорганизации источником порядка является неравновесность (необратимость), которая есть то, что порождает «порядок из хаоса», вызывает возникновение нового единства.

8). Хаос может выступать в качестве создающего начала, конструктивного механизма эволюции.

9). Любые природные, а тем более социальные, процессы имеют стохастическую (случайную, вероятностную) составляющую и протекают в условиях той или иной степени неопределенности. Сложные структурные образования в природе являются одновременно и детерминированными, и стохастическими» [2, с.139].

10). Будущее состояние системы как бы организует, формирует, изменяет наличное ее состояние. Причем в точках бифуркации зависимость настоящего, а, следовательно, и будущего от прошлого практически исчезает.

11). Существование этих двух свойств порождает принципиальную непредсказуемость эволюции, а, следовательно, и необратимость времени.

12). По мере усложнения организации систем происходит одновременное ускорение процессов развития и понижение уровня их стабильности.

13). В любых состояниях неустойчивой социальной среды действия каждого отдельного человека могут влиять на макросоциальные процессы.

14). Зная тенденции самоорганизации системы, можно миновать многие зигзаги эволюции, ускорять ее.

Таким образом, идеи целостности (несводимости свойств целого к сумме свойств отдельных элементов), иерархичности, развития и самоорганизации, взаимосвязи структурных элементов внутри системы и взаимосвязи с окружающей средой становятся предметом пристального внимания экологии

как науки и, естественно, содержания экологического образования.

Объективности ради надо сказать, что вышеперечисленные и другие идеи синергетики были сформулированы не без влияния диалектики (Шеллинга, Гегеля, Маркса), хотя об этом, как правило, не упоминается. Но об этом помнит один из основателей синергетики И. Пригожин, который писал, в частности, о том, что гегелевская философия природы «утверждает существование иерархии, в которой каждый уровень предполагает предшествующий... В некотором смысле система Гегеля является вполне последовательным философским откликом на ключевые проблемы времени и сложности» [3]. Более того, Пригожин четко и однозначно утверждает, что «идея истории природы как неотъемлемой составной части материализма принадлежит К. Марксу и была более подробно развита Ф. Энгельсом...» [3].

Между тем некоторые современные ученые не только не видят преемственной связи между диалектикой и синергетикой, но считают, что первая из них отжила свой век и должна быть заменена второй. С таким подходом согласиться нельзя, ибо «диалектика как общая теория развития и универсальный метод была и остается выдающимся достижением мировой философской мысли. Она как философский метод продолжает успешно «работать» в современной науке наряду с другими общенаучными методами (синергетика, системный подход и др.)» [1].

2. Укрепление парадигмы целостности, т. е. осознание необходимости глобального всестороннего взгляда на мир.

«Принятие диалектики целостности, включенности человека в систему – одно из величайших научных достижений современного естествознания и цивилизации в целом» [4]. И, по нашему мнению, – это главный концептуальный аспект, который должен составлять базовый элемент содержания экологического культуротворчества и основополагающее методологическое средство эколого-воспитательного процесса.

Проявление парадигмы целостности, в плане исследования нашей проблемы, видится нами в следующем:

1). В целостности общества, биосферы, ноосферы, мироздания и т.п. Одно из проявлений целостности состоит в том, что человек находится не вне изучаемого объекта, а внутри его. Он всегда лишь часть, познающая целое.

2). Для начала XXI в. характерной является закономерность, состоящая в том, что естественные науки объединяются, и усиливается сближение естественных и гуманитарных наук, науки и искусства. Естествознание длительное время ориентировалось на постижение «природы самой по себе», безотносительно к субъекту деятельности. Гуманитарные науки – на постижение человека, человеческого духа, культуры. Для них приоритетное значение приобрело раскрытие смысла, не столько объяснение, сколько понимание, связь социального знания с ценностно-целевыми структурами. Экология Человека как раз и начинает осознаваться как интегрирующая наука, вбирающая в себя две культуры – научно-техническую и гуманитарно-художественную, науку и искусство. Причем именно человек оказывается центром этой интеграции.

Освоение наукой саморазвивающихся «человекоразмерных» систем, какой является экология стирает прежние непреходимые границы между методологией естествознания и социального познания. В связи с этим и наблюдается тенденция к конвергенции двух культур.

3). В выходе экологии как науки за пределы, поставленные классической культурой Запада. Все более часто ученые обращаются к традициям восточного мышления, где человек и природа едины. Все более распространяется убеждение не только о силе, но и о слабости европейского рационализма и его методов. Но это никоим образом не должно умалять роли разума, рациональности – и науки как ее главного носителя – в жизни современного общества.

Тема «Восток-Запад» сегодня активно обсуждается в литературе. Разительное несходство двух типов культур пронизывает всю жизнь современной цивилизации, оказывает огромное влияние на происходящие процессы во всех сферах общественной жизни и на пути осмысления возможных перспектив развития человека, что и должно в конечном счете определить единство в подходе к экологическому образованию каждого гражданина планеты.

Тот факт, что даже при обсуждении новой концепции природы эта проблема возникает, говорит о ее чрезвычайной актуальности. Так, например, И. Пригожин считает, что «Мы... находимся на пути к новому синтезу, новой концепции природы. Возможно, когда-нибудь нам удастся слить воедино западную традицию, придающую первостепенное значение экспериментированию и количественным формулировкам, и такую традицию, как китайская: с ее представлениями о спонтанно изменяющемся самоорганизующемся мире» [3, с. 65].

3. Укрепление и все более широкое применение идеи (принципа) коэволюции, т. е. сопряженного, взаимообусловленного изменения систем или частей внутри целого.

Будучи биологическим по происхождению, связанным с изучением совместной эволюции различных биологических объектов и уровней их организации, понятие коэволюции охватывает сегодня обобщенную картину всех мыслимых эволюционных процессов — это и есть глобальный эволюционизм. Данное понятие характеризует как материальные, так и идеальные (духовные) системы, т. е. является универсальным. Оно тесно связано с понятием «самоорганизация». Если самоорганизация имеет дело со структурами, состояниями системы, то коэволюция — с отношениями между развивающимися системами, с корреляцией эволюционных изменений, отношения между которыми сопряжены, взаимоадаптированы. Полярные уровни коэволюции — молекулярно-генетический и биосферный.

Коэволюция остро ставит вопрос о синтезе знаний, о необходимости совмещения различных уровней эволюции, различных представлений о коэволюционных процессах, выраженных не только в науке, но и в искусстве, философии и т. п. Коэволюция совершается в единстве природных и социальных процессов. Поэтому на современном этапе развития науки нужно тесное единство и постоянное взаимодействие естественнонаучного и гуманитарного знания с целью более глубокого исследования механизма коэволюционного процесса [5].

Принцип коэволюции является углублением и расширением на современном научном материале принципа эволюции (развития), который, как известно, был основательно разработан в истории философии — особенно в немецкой классике (и прежде всего у Гегеля), и сегодня он должен, по нашему мнению, стать ключевым для решения глобальных экологических проблем, в том числе и за счет экологического образования.

4. Изменение характера объекта исследования и усиление роли междисциплинарных комплексных подходов в его изучении.

В современной методологической литературе [5] все более склоняются к выводу о том, что если объектом классической науки были простые системы, а объектом неклассической науки — сложные системы, то в настоящее время внимание ученых все больше привлекают исторически развивающиеся системы, которые с течением времени формируют все новые уровни своей организации. Причем возникновение каждого нового уровня оказывает воздействие на ранее сформировавшиеся, меняя связи и композицию их элементов.

Системы, характеризующиеся открытостью и саморазвитием, постепенно начинают определять облик современной постнеклассической науки. А это требует новой методологии их познания. В литературе определяют такие признаки самоорганизующихся систем как: открытость — для вещества, энергии, информации; нелинейность — множество путей эволюции системы и возможность выбора из данных альтерна-

тив; когерентность (сцепление, связь) — согласованное протекание во времени процессов в данной системе; хаотический характер переходных состояний в них; непредсказуемость их поведения; способность активно взаимодействовать со средой, изменять ее в направлении, обеспечивающем наиболее успешное функционирование системы; гибкость структуры; способность учитывать прошлый опыт.

Объектом современной науки (и естествознания в том числе) становятся — и чем дальше, тем чаще — так называемые «человекообразные» системы, какими, например, являются медико-биологические объекты, объекты экологии, включая биосферу в целом (глобальная экология), объекты биотехнологии (в первую очередь генетической инженерии), системы «человек-машина» и т. д.

Изменение характера объекта исследования в постнеклассической науке ведет к изменению подходов и методов исследования. Если на предшествующих этапах наука была ориентирована преимущественно на постижение все более сужающегося, изолированного фрагмента действительности, выступавшего в качестве предмета той или иной научной дисциплины, то специфику экологической современной науки все более определяют комплексные исследовательские программы (в которых принимают участие специалисты различных областей знания), междисциплинарные исследования.

Реализация комплексных научных программ порождает особую ситуацию сращивания в единой системе деятельности теоретических и экспериментальных исследований, прикладных и фундаментальных знаний, интенсификации прямых и обратных связей между ними. Все это порождает усиление взаимодействия сложившихся в различных дисциплинарных областях науки идеалов, норм и методов познания. В этом процессе экология вновь проявляет свои интегрирующие функции. Она через педагогическую экологию, расширяет сферу влияния педагогики, а следовательно и сферу сознательного поведения человека в реальном мире.

5. Еще более широкое применение педагогики и ее методов во всех естественных науках.

В том, что психология как органическое единство своих двух начал — научно-теоретического и практически-духовного — пронизывает современное естествознание — в этом, кажется, сегодня не сомневается ни один мыслящий естествоиспытатель. В постнеклассическом естествознании еще более активно (прежде всего, в силу специфики его предмета и возрастания роли человека в нем), чем на предыдущих этапах, «задействованы» все функции психологии — онтологическая, гносеологическая, методологическая, мировоззренческая, аксиологическая и др.

6. Методологический плюрализм, осознание ограниченности, односторонности любой методологии — в том числе рационалистической.

В свое время великий физик В. Гейзенберг [6] говорил о том, что надо постигать действительность всеми дарованными нам органами. Но нельзя, подчеркивал он, ограничивать методы своего мышления одной-единственной философией. Вместе с тем недопустимо какой-либо метод объявлять «единственно верным», принижая или вообще отказывая (неважно, по каким основаниям) другим методологическим концепциям. В современной науке нельзя ограничиваться лишь логикой, диалектикой и эпистемологией (хотя их значение очень велико), а еще более, чем раньше, нужны интуиция, фантазия, воображение и другие подобные факторы, средства постижения действительности.

В экологическом культуротворчестве следует говорить об эстетической стороне познания, о красоте как эвристическом принципе, применительно к теориям, законам, концепциям. Красота — это отражение гармонии материального мира, которая не должна быть разрушена деятельностью человека. Характерная особенность постнеклассической науки — ее диалектизация — широкое применение диалектического метода в разных отраслях научного познания. Экология в этом

смысле — объективная основа этого процесса — сам предмет исследования (его целостность, саморазвитие, противоречивость и др.), а также диалектический характер самого процесса познания взаимодействия человека и природы.

7. Самое широкое включение в поле зрения естествознания человеческой деятельности, соединение объективного мира и мира человека, преодоление разрыва объекта и субъекта.

Один из основателей квантовой механики В. Гейзенберг отмечал, что в его время следует уже говорить не о картине природы, складывающейся в естественных науках, а о картине наших отношений с природой. Поэтому разделение мира на объективный ход событий в пространстве и времени, с одной стороны, и душу, в которой отражаются эти события, уже не может служить отправной точкой в понимании науки XXI в.

Природа — не некий автомат, ее нельзя заставить говорить лишь то, что ученому хочется услышать. Научное исследование — не монолог, а диалог с природой. А это значит, что «активное вопрошание природы» есть лишь неотъемлемая часть ее внутренней активности. При этом подчеркивается, что в мире, основанном на нестабильности и созидательности (а современный мир именно таков), человечество опять оказывается в самом центре мироздания. И это не отход от объективности, а все более полное приближение к ней, ибо она открывается только в процессе активной деятельности людей.

Соединение объективного мира и мира человека в современных науках — как естественных, так и гуманитарных — неизбежно ведет к трансформации идеала «ценностно-нейтрального исследования». Объективно-истинное объяснение и описание применительно к «человекообразному» объектам, каким являются объекты экологической науки, не только не допускает, но и предполагает включение аксиоло-

гических (ценностных) факторов в состав объясняющих положений.

В естествознании XXI в. должен получить более широкое распространение так называемый «антропный принцип», согласно которому Вселенная должна рассматриваться как сложная самоорганизующаяся система, включенность в нее человека не может быть отброшена как некое проявление «научного экстремизма». Нужно отметить, что именно на основе антропного принципа формируется постнеклассический взгляд на Вселенную как «человекообразный» объект. В этом смысле экология превращается из внешнего фактора по отношению к человеку во внутренний фактор единой системы «Природа—Человек».

Таковы предпосылки идей экологического культуротворчества, заложенные в современном постнеклассическом естествознании конца XX и начала XXI вв. И именно через них появляется возможность глубокого осознания методологии экологического культуротворчества.

Разрабатывая принципы экологического культуротворчества, мы опирались на основные методологические выводы и положения, к которым пришло человечество к XXI веку. Современное состояние мира характеризуется, невиданным прежде, обострением глобальных экологических проблем, следствием которого является нестабильность социально-политической и социально-культурной ситуации. Фактически перед человечеством стоит задача научиться мыслить и действовать по-новому или погибнуть. В связи с этим одной из задач экологического культуротворчества является переосмысление многих представлений о человеке, обществе и культуре. Для этого необходимо привлечение методологического аппарата философии, социологии, культурологии, без которых невозможно построение теоретической системы любой специальной науки.

Bibliography

1. Kochanowski, V.P. Philosophy and Methodology of Science: Textbook for higher educational institutions. - Rostov on Don: Feniks, 2009.
2. Simonov, A.L. Complex Systems and Nonlinear Dynamics in Nature and Society. // Problems of Philosophy. - 2009. - № 4.
3. Prigogine, I. Order Out of Chaos: A new dialogue with nature. - M., 2006.
4. Moiseyev, N. *natural sciences and human thought* // *Social Sciences and the present*. - 2003. - № 2.
5. Philosophy of nature: the co-evolutionary strategy / Sat articles. - Moscow: Progress, 2004.
6. Problems of methodology postnonclassical science. - M.: Politizdat, 1992.
7. Stepin, V.S. The scientific world view in a culture of technological civilization. - M.: Knowledge, 1994.
8. Vernadsky, V.I. On science. Scientific knowledge: scientific creativity. Scientific thought. - Dubna, 1997. - V.1.
9. Feinberg, E.L. Evolution of the methodology in the XX Century: Problems of Philosophy. - 1995. - № 7.
10. Kuznetsov, V.I. General Chemistry: Trends // Problems of Philosophy. - 1989. - № 7.
11. Schelling, F.W. Introduction to the outline of a system of natural philosophy: essays: 2 T. - M., 1987. - V.1.
12. Knyazev, E.N. Synergetics as a new vision of the world: a dialogue with I. Prigogine: Problems of Philosophy. - 1992. - № 2.
13. Prigogine, I. The philosophy of instability // Problems of Philosophy. - 1991. - № 6.

Article Submitted 20.12.10

УДК 37.013.42

А. А. Попов, соискатель НПА, г. Новокузнецк, E-mail: ahr@kemguki.ru

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ (ЗОЖ) СТУДЕНТОВ ТВОРЧЕСКОГО ВУЗА

В статье определены *общие особенности* организации ЗОЖ студентов, присущие всем учреждениям образования системы ВПО; *специфические* — обусловленные профильной направленностью вуза (медицинский, педагогический, творческий и др.); *частные* — особенности, присущие конкретному образовательному учреждению. Акцент сделан на особенностях организации ЗОЖ студентов в творческом вузе.

Ключевые слова: особенности, специфические особенности, общие особенности, частные особенности, принципы.

В настоящее время очень остро стоит вопрос о состоянии здоровья студенческой молодежи — настоящего и будущего интеллектуального и трудового потенциала нашего государства.

Снижение уровня здоровья студенческой молодежи — одна из актуальных проблем современного общества. Большую долю ответственности в решении данной проблемы принято возлагать на образовательное учреждение.

Система высшего профессионального образования тесно связана со здоровьем: эффективность профессионального образования и воспитания во многом определяются уровнем здоровья обучающихся, а качество образования не может рассматриваться вне контекста трудовых затрат и здоровья субъектов образовательного процесса. Цели и задачи, решаемые в образовании, не могут не соотноситься с психолого-педагогическими и физиологическими закономерностями учебно-трудовой деятельности, психофизическими возможностями обучающихся; без этого цели образования во многом утрачивают свою социальную и личностную значимость.

В науке выявлены и систематизированы предпосылки организации ЗОЖ студентов ВПО: социально-экономические (особенности современного профессионального труда, уменьшение социальной ценности здоровья, ухудшение медико-биологических параметров состояния здоровья молодежи, расширение процесса десоциализации молодежи); организационно-педагогические (методологические и организационно-педагогические структурные изменения в системе образования России, обновление содержания образования на основе требований мировых образовательных стандартов, востребованность личности в интеллектуальном, социально-профессиональном и психофизиологическом развитии, ориентир на целостное развитие человека, его био-психо-социо-духовную сущность [1, с. 6].

Несмотря на повышенное внимание исследователей к данному вопросу неблагоприятные тенденции в динамике состояния здоровья российских студентов сохраняются.

Сложившиеся экономические и социальные отношения в стране еще сильнее обостряют ухудшение состояния здоровья студентов. Изучаемые в вузах дисциплины «Физическая культура» (частично «Валеология») не в состоянии сформировать культуру здоровья студента.

Задача формирования ЗОЖ студентов творческого вуза имеет особый смысл в связи с их будущей профессиональной деятельностью, важнейшим элементом которой должна стать работа по формированию ЗОЖ населения средствами культуры и искусства. В словах «образование» и «здоровье» можно усмотреть лишь обучение студентов здоровому образу жизни, которое необходимо организовать с учетом возможностей вуза, специфики его профильной направленности и особенностей обучающихся.

При анализе особенностей мы считаем необходимым из множества факторов, негативно сказывающихся на здоровье студентов, учитывать те, которые относятся к организации их ЗОЖ.

Многолетние исследования Института возрастной физиологии РАО позволили выявить ряд факторов формирования ЗОЖ в образовании: стрессовая педагогическая тактика, интенсификация учебного процесса, технологии обучения, несоблюдение физиологических и гигиенических требований к организации учебного процесса, функциональная неграмотность педагога в вопросах ЗОЖ, провалы в существующей системе физического воспитания, отсутствие системы работы по формированию ценности здоровья и ЗОЖ (в том числе профилактики вредных привычек, полового и сексуального просвещения, недостаточное использование средств физического воспитания и спорта и т. д.), пропаганда нерационального питания – закусочные «быстрая кухня», гиподинамия среди студентов и пр.

Анализ особенностей целесообразно, на наш взгляд, проводить на основе выделения *общих, частных и специфических* особенностей.

К *общим особенностям* мы относим присущие всем образовательным учреждениям системы высшего профессионального образования применительно к организации ЗОЖ студентов; к *специфическим* – особенности, обусловленные профильной направленностью вуза (технического, педагогического, творческого, медицинского и др.); к *частным* – особен-

ности, присущие конкретному образовательному учреждению.

Общие особенности, обусловленные проблемой ЗОЖ студентов в условиях вуза, определены, во-первых, стандартом ВПО, содержанием образования, их ориентированностью на проблемы здоровья студентов вуза.

В соответствии с «Концепцией модернизации российского образования на период до 2010 года» и «Стратегией модернизации содержания общего образования» в число социальных ключевых компетенций определена *компетентность здоровьесбережения*, при формировании которой реализуется множество подходов. В ее основе: знание и соблюдение норм здорового образа жизни, знание опасности курения, алкоголизма, наркомании, СПИДа; знание и соблюдение правил личной гигиены, обихода; физическая культура человека; свобода и ответственность выбора образа жизни; опыт и готовность реализации этих знаний в жизнедеятельности; принятие здоровьесбережения как ценности; регулирование психосоматического и эмоционального проявления состояния здоровья [2].

Во-вторых, к числу *общих особенностей* мы относим наличие в стандарте ВПО следующих учебных дисциплин: физическая культура, валеология, психология, социальная психология и др., содержание которых во многом определяет ЗОЖ студентов в системе ВПО.

В-третьих, к числу *общих особенностей организации ЗОЖ в вузе*, на наш взгляд, целесообразно отнести соблюдение требований по формированию культуры здоровья, по соблюдению гигиенических, психолого-педагогических и психо-физиологических требований.

В-четвертых, в вуз приходят люди с достаточно сформировавшимися взглядами, правилами, привычками, установками, в том числе и в отношении ЗОЖ, следовательно, проблема организации ЗОЖ студентов в вузе может быть успешно решена при учете этой особенности.

К числу *специфических особенностей* организации ЗОЖ студентов мы относим, во-первых, учет индивидуальных особенностей студентов творческого вуза. По мнению К. Роджерса, творческие люди стремятся жить «конструктивно и адаптивно в своей культуре» [2, с. 550].

Во-вторых, к числу обобщенных компетенций выпускников вузов относят познавательные, творческие, социально-психологические, профессиональные компетенции, а для студентов творческого вуза творческие компетенции являются одновременно и обобщенными, и специальными (профессиональными).

К обобщенным творческим компетенциям относят:

- способность отыскивать причины тех или иных явлений, находить неизвестные связи известных причин, новые подходы к известным проблемам, выявлять возможности практического применения закономерностей известных дисциплин в нетрадиционных ситуациях;
- умение выявлять основные противоречия в изучаемых вопросах и задачах, способность решать «нестандартные» задачи, в том числе из областей, внешне далеких от исходной дисциплины;
- способность ставить новые задачи и проблемы и др.

Деятельность выпускника творческого вуза, в нашем случае университета культуры и искусств, характеризуется многоаспектностью, неповторимостью по характеру осуществления и результату, оригинальностью, общественно-исторической и индивидуальной уникальностью. В ней диалектически сочетаются сознательное и подсознательное, интуитивное и рассудочное, эмоциональное и рациональное начала.

Опыт творческой деятельности предполагает не стереотипный перенос ранее усвоенных знаний в новую ситуацию, а самостоятельное видение проблемы и альтернативы ее решения, комбинирование ранее усвоенных способов в новые. Студент, обладающий опытом творческой деятельности, спо-

собен преобразовывать действительность в соответствии с жизнеутверждающими смыслами. Он может предсказать, понять и изменить события, уменьшить их неопределенность, проходя путь исследователя, что, безусловно, следует учитывать при организации ЗОЖ студентов в условиях творческого вуза. В этом кроются истоки успешности и плодотворности ЗОЖ студентов, жизнеутверждающей адаптации.

В науке установлено, что в формировании культуры здоровья и организации ЗОЖ большое значение имеет интеллектуальная и творческая компоненты [3, с. 7]. Определено, что чем больше в трудовой деятельности занимает место творческое начало, инициатива, личностные способности и знания, тем больше эта деятельность приносит удовлетворение, а тем самым устойчивость к заболеваниям. В. А. Лищук справедливо считает, что развитие духовного мира человека, его творческих способностей, отношение к труду, к социальной сфере способствует ЗОЖ человека [3, с. 7].

Способности к творческой деятельности мы рассматриваем как *внутриличностный фактор студента творческого вуза*, учет которого является важной особенностью для организации ЗОЖ студентов в условиях творческого вуза.

Учет творческого потенциала при формировании культуры здоровья студента с целью организации ЗОЖ в условиях вуза наиболее результативно можно осуществлять в *активно-развивающей и здоровьесформирующей психолого-педагогической среде вуза*, способствующей ЗОЖ студентов на основе *вариационного выбора оптимальных и привлекательных способов и форм формирования культуры здоровья студентов*.

К числу специфических особенностей организации ЗОЖ студентов в творческом вузе, на наш взгляд, можно отнести *синкретические возможности искусства*, которые в университете культуры и искусств не ограничены, но для формирования культуры здоровья студентов и ЗОЖ используются, как выявлено нами, недостаточно активно.

Понятие синкретизма (от греч. *synkretismos* – соединение) трактуется как некая исконная слитность элементов, которые не могут быть разбеднены и рассматриваться отдельно. Особенности этого процесса в том, что каждый человек субъективно эмоционально реагирует на естественные природные явления: свет, звук, цвет, аромат – и воспринимает их как образы-переживания. Так создается внутренняя гармония человека, его здоровье. Поэтому дальнейшее развитие проблемы «искусство-здоровье» в рамках творческого вуза нам видится через организацию *активизации синкретического потенциала искусства*.

В науке имеют место исследования в этом направлении. Л. В. Андреева в рамках педагогической валеологии утверждает, что «искусство выступает в роли валеологической технологии» [4, с. 22–23]. Действительно, в системе ЗОЖ студентов творческого вуза необходимо больше внимания уделять гармонизации человека с самим собой и окружающим миром, в качестве механизма выделяется искусство как средство, способ, метод саморегуляции, формирования культуры эмоций и чувств и тем самым достижения духовно-душевного благополучия.

Эту точку зрения поддерживает и развивает Л. Г. Татарникова, которая считает, что система образования часто угнетает обучающегося, не всегда формирует его позитивное мышление, не актуализирует философскую сущность искусства – веру в себя и т. д. Она считает, что «принципиальное значение имеет искусство как средство и метод формирования философии здоровья» [5, с. 176]. Н. А. Барбараш обращает внимание на гармонию и здоровье, которое несет искусство, подчеркивая при этом благотворное влияние на внутренний мир человека красоты природы, архитектурных сооружений, интерьера [6], в том числе это актуально, на наш взгляд, для интерьеров вузов, в целом образовательных учреждений. Она утверждает, что исследования подтвердили гармонизирующую силу музыки П. И. Чайковского и В. Моцарта на физио-

логические процессы в организме человека, слушающего ее; классическая музыка стимулирует рост растений, а рок-музыка – приостанавливает [6, с. 226].

Широко известны точки зрения Е. И. Рерих о том, что «прекрасное произведение искусства имеет в себе целительный дар»; Пифагора, который установил влияние музыки на состояние здоровья во время занятий математикой; Б. В. Петровского, использовавшего музыку во время операций.

Исследования подтвердили, что программы по искусству или связанные с искусством формируют потребность в ЗОЖ через приобщение к нему.

Роль искусства в формировании и сохранении здоровья человека обоснована в рамках концепции педагогической валеологии и постепенно находит свое место в практике образовательных учреждений (музыкотерапия, ароматерапия, релаксация и др.), однако в системе ВПО, в том числе в творческих вузах, это направление не получило должного развития. А вместе с тем синкретическое творчество доступно каждому человеку, то есть не требует особых навыков и умений. Задача человека состоит в умении раскрепощаться, слышать себя, свою внутреннюю гармонию и самовыражаться, опираясь на внутренние потребности души – это, безусловно, принципиально значимо для студентов творческого вуза. В системе образования успешно внедряются на практике ряд методик, использующих элементы синергетического творчества («Ритмическая гимнастика» Э. Жак-Долькроза, «Эвритмия» Р. Штайнера и др.).

Задача организации ЗОЖ студентов в условиях творческого вуза на основе возможностей синкретического творчества, на наш взгляд, заслуживает внимания, изучения и внедрения.

К числу *частных особенностей организации ЗОЖ студентов* мы относим особенности конкретного вуза, в нашем случае Кемеровского государственного университета культуры и искусств, к числу которых в первую очередь относятся особенности организации ЗОЖ студентов с учетом специфики факультета и специальности обучения с целью поиска присущих им возможностей влияния на ЗОЖ. Так, опора на здоровьесформирующие возможности *народной культуры, элементы обрядовой деятельности* в системе воспитательно-образовательного процесса студентов факультета народного художественного творчества, факультета театрального и музыкального искусства, безусловно, заслуживают особого внимания. Исследователи С. К. Баструшкин, О. А. Керимшеева [3, с. 60] утверждают, что использование элементов обрядовой деятельности имеет разнообразные формы психосоматического воздействия и способствует воспитанию и формированию в естественных, привлекательных условиях жизненно необходимых духовных и физических индивидуальных качеств личности, позволяющих человеку безболезненно и гармонично адаптироваться в отечественном социокультурном пространстве. По мнению В. П. Казначеева, «если внешняя природная и социальная среда меняются быстрее, чем динамика адаптивных механизмов, то этническое образование теряет свой репродуктивный потенциал и вступает в период депопуляции» [3, с. 60].

Организация ЗОЖ студентов, обучающихся на хореографическом отделении, также имеет свои особенности и специфические возможности, учет которых также важен для формирования культуры здоровья как основы ЗОЖ. Исследователи факторов ЗОЖ обучающихся Л. Д. Назаренко, Ж. А. Игнатьев [3, с. 258] утверждают, что в основе любого двигательного действия лежит ритмический двигательный рефлекс, обуславливающий закономерную последовательность отдельных фаз конкретного движения. Освоение ритма двигательного действия определяет ритм физиологических функций, соответствующих их характеру. Известно, что *ритмичность* лежит в основе научно обоснованного режима человека, что также значимо для жизнедеятельности студента. Для студентов хореографического отделения совершенствование рит-

мичности – не только направление, формирующее ЗОЖ, но и первичное условие успешного овладения своей профессией. Изучение закономерностей и факторов развития ритмичности (активизация внимания, развитие двигательной памяти, совершенствование координации движений, ориентировки в пространстве, способностей к совместной групповой деятельности) важно для профессорско-преподавательского состава, работающего на этом отделении, и организаторов различных форм здоровьесохраняющей деятельности студентов, так как это позволит управлять совершенствованием данного качества.

Для определения способов организации ЗОЖ мы обосновали и раскрыли основные принципы, которые относим к особенностям.

Принцип, по определению Е. С. Рапацевич, – это «руководящая идея, основное правило, основное требование к деятельности, поведению» [7, с. 615].

К особенностям организации ЗОЖ студентов в творческом вузе мы относим *принципы* организации. Ведущий методологический принцип организации ЗОЖ в вузе, определяющий содержание, организационные формы и методы, приемы и способы здоровьесбережения, – принцип *здоровьесбережения*, назначение которого мы видим в обосновании теоретических предпосылок для реализации обучающихся, развивающих, воспитывающих функций процесса профессионального обучения с позиций ЗОЖ.

Принцип *культуросообразности* организации ЗОЖ студентов обусловлен культурологическими факторами, связанными с формированием культуры здоровья, организацией досуга населения, общинных, национальных, религиозных идей, традиций, обрядов на основе популяризации вопросов ЗОЖ.

Валеологический дидактический принцип обосновывает единение потребностей студентов в ЗОЖ и мотивации к ЗОЖ, формирует методологию валеологического образования студента.

Принцип *природосообразности* предполагает организацию ЗОЖ студентов с учетом их природных задатков и индивидуальных предпочтений на основе индивидуальной траектории, соответствующей природным морфо-функциональным свойствам.

Следование принципу *преемственности и непрерывности* означает необходимость организации постоянной и непрерывающейся работы по формированию ЗОЖ личности, обязательность формирования ЗОЖ на каждом этапе профессионального образования в вузе, следование необходимости

обеспечивать определенный уровень готовности к ЗОЖ студентов от одного уровня к другому.

Принцип *интеграции* в организации ЗОЖ студентов означает усиление взаимодействия структурных подразделений вуза, субъектов воспитательно-образовательного процесса в направлении формирования культуры здоровья студентов.

Принцип *педагогической поддержки* предполагает необходимость помощи студенту вуза в организации ЗОЖ с учетом его индивидуальных возможностей, особенностей и интересов.

Принцип *гибкости* основан на том, что организация ЗОЖ студентов должна быть гибкой к внутренней логике и закономерностям воспитательно-образовательного процесса в творческом вузе, к внешней среде и к индивидуальным особенностям студентов творческого вуза.

Принцип *адаптивности* предполагает необходимость приспособливать формы и методы организации ЗОЖ в вузе к индивидуальным особенностям и интересам студентов творческого вуза.

Принцип *активности и самостоятельности* заключается в необходимости осуществлять организацию ЗОЖ студентов в творческом вузе с привлечением всех субъектов воспитательно-образовательного процесса на основе их активной позиции и самостоятельности.

Принцип *привлекательности и эмоциональной удовлетворенности* предполагает необходимость осуществлять организацию ЗОЖ студентов в творческом вузе на основе свободного выбора ими форм и методов организации, привлекающих и вызывающих у них положительные эмоциональные реакции, что обусловлено индивидуальными особенностями студентов творческого вуза.

Таким образом, выявленные нами особенности организации ЗОЖ студентов в творческом вузе предполагают создание специальных условий, к которым мы относим необходимость разработки и реализации структурно-функциональной модели организации ЗОЖ студентов в творческом вузе, включающей в себя *педагогические* (реализация содержания образования, способствующего ЗОЖ студентов, отказ от авторитарной педагогики, совместная деятельность участников воспитательно-образовательного процесса в вузе по организации ЗОЖ), *организационные* (следование концепции ЗОЖ всеми участниками процессов обучения и воспитания в вузе; разработка и реализация программ, проектов организации ЗОЖ), *материально-технические, санитарно-гигиенические, информационно-методические, кадровые и финансово-экономические условия*.

Bibliography

1. Gerchakov, J.M. Formation of preparedness zdorovesberezheniyu students: Author. ... Candidate. Ped. Science. - Novokuznetsk, 2007.
2. Zimnyaya, I.A. Key Competencies - a new paradigm of education result // Higher education in Russia. - 2003. - № 4.
3. Introduction to problems of general and applied valeology. - Kemerovo, 1999.
4. Healthy lifestyle: the nature, structure, building on the threshold of the XXI century. - Tomsk, 1996.
5. Tatarnikova, L.G. Educational valueology: genesis, development trends. - St.Petersburg, 1997.
6. Essays on the behavioral health psychology. - Kemerovo, 1995.
7. Rapatsevich, J.S. Modern Dictionary of Education. - Minsk, 2001.

Article Submitted 29.11.2010

УДК 371:351.851

Т.Т. Черкашина, соискатель РУДН, г. Москва, E-mail: ttch2004@yandex.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ДИАЛОГИЧЕСКОГО ТИПА

В статье анализируются психолого-педагогические условия формирования языковой личности диалогического типа, рассматриваются условия формирования диалогического мировосприятия, диалогического отношения личности к внешним воздействиям, охарактеризована

потребность языковой личности быть субъектом деятельности, описана осознанная мотивация к преодолению интеллектуального «голода» за счет диалогического взаимодействия с текстом культуры.

Ключевые слова: становящаяся личность, диалогическое сознание, субъектная модель познания, личностные новообразования.

Каждая эпоха создавала свое представление о культурно-воспитательном идеале. На протяжении длительного времени таким идеалом был «человек знающий», или «человек образованный», который рассматривался как некий рациональный стандарт, прагматическое мерило культуры. Начинаясь «бунт против диктата рационального» [1, с. 398] означает поиск объяснений иррационального, неосознанного поведения человека, что означает необходимость принимать во внимание законы и закономерности развития целостной психики человека» [2, с. 18]. Согласно сложившимся в возрастной психологии представлениям, общение имеет решающее значение для формирования личности. Студенческий возраст характеризуется такими психическими новообразованиями, как целенаправленность, инициативность, активность, решительность, мотивированность, рефлексия как внутренний план действий и др. Расширение субъектного опыта при этом рассматривается как «процесс актуализации, реорганизации и наращивания индивидуального ментального опыта» [3, с. 151-163]. Коммуникативный процесс изучается не в отвлеченных понятиях, а в значимых для обучаемых образах и моделях. Таким образом строится «субъектная модель познания»: воспринимая предложенную преподавателем информацию, в которой проблема рассматривается разнопланово, студент получает возможность иметь свою точку зрения, которая вместе с тем не претендует на истину, но и не теряет права быть истиной. Только в этом случае возможно «встраивание» позиции каждого студента в ситуацию совместного поиска, что и позволяет развивать диалогические отношения, формируя диалогическую культуру взаимодействия. При этом развитие особенностей психики студенческой молодежи идет в неразрывной связи с овладением ими разными видами познавательной деятельности. Анализируя речевое взаимодействие, стоит подчеркнуть, что именно речь становится инструментом их познавательной деятельности студентов. Все ее виды участвуют в получении знаний, формировании профессиональных умений, усиливая сознательно-волевой фактор в речи. Таким образом, психические новообразования и особенности речи студенчества способствуют успешному овладению базовыми умениями конструктивного речевого взаимодействия – умением действовать в режиме диалога: умением говорить и умением слушать и слышать собеседника. Строем диалога определяется не столько правилами языкового поведения людей, сколько канонами человеческого общения и индивидуальными особенностями мировосприятия говорящих, поэтому диалог изучается не только лингвистическими дисциплинами, но и другими науками. Особенно ценны для культуры речи открытия в философии, культурологии, психологии, нейропсихологии. Известно высказывание Э. Бенвениста о том, что человек был создан дважды: один раз без языка, другой раз — с языком. «Знаки языка способны качественно менять структуру душевной жизни человека и его психические функции (восприятие, память, внимание, мышление)» [4, с. 152]. Последнее для нас особенно важно, так как вносит в построение учебного процесса элементы когнитивизма, опирающегося на фундаментальные работы Л.С.Выготского, Ж. Пиаже, А.Р. Лурия. Сознание диалогично и вместе с тем целостно. В.Вундт, например, рассматривает сознание не как суммативную, а как «организованную» систему, причем, средством ее организации выступает апперцепция [5, с. 349]. Причем, большинство сознательных процессов активных лишь кратковременно. В «поле» сознания Э.Фрейд наряду с «полем внимания» выделяет «периферию сознания». Природная избирательность сознания связана с актуализацией индивидуальной установки личности, определяемой какой-нибудь потребностью человека. Базовая психофизиологическая потенция личности определяет ее «по-

требностный» мир и уровни развития индивидуальности. Согласно теории потребностей А. Маслоу, у человека помимо базовых потребностей существуют мета-потребности: потребности в личностном самосовершенствовании, духовно-нравственном росте, которые выше базовых. Сознательно или бессознательно личность стремится в первую очередь удовлетворить именно базовую психофизиологическую потенцию, проявляющую себя в потребности в безопасности, сопричастности и любви. Под уровнями развития потенциала субъектности мы понимаем процесс приобретения личностью опыта самосознания как основы диалогического отношения к миру и себе. Условием формирования диалогического мировосприятия, диалогического отношения личности к внешним воздействиям можно считать интерес к себе как становящейся личности, понимание логики своего развития, потребность быть субъектом деятельности, осознанная мотивация к преодолению интеллектуального «голода» за счет диалогического взаимодействия с глобальным текстом культуры. Личностные характеристики – одаренность, интеллект и т. п. достаточно подвижны, ибо человеческий интеллект находится в постоянном развитии и изменении на протяжении всей жизни человека. Говоря о способах реализации интеллектуального голода, Гарднер вводит понятие «множественность интеллекта», имея в виду разнообразие методов, с помощью которых человек воспринимает, обрабатывает информацию, познает мир, и обосновывает по крайней мере семь интеллектов: вербально-лингвистический, связанный со словом и языком (письменным и разговорным); логико-математический, имеющий дело с дедуктивным мышлением, числами, абстрактными символами; внутриличностный, включающий в себя саморефлексию, метапознание, осознание духовной реальности, внутреннего состояния «я»; межличностный, оперирующий главным образом посредством общения, связи между людьми; визуально-пространственный, позволяющий увидеть объект и создать его внутренний умственный образ (картинку); телесно-кинестетический, имеющий дело с физическим движением и познанием тела, включая механизм мозга, контролирующего движения тела; музыкально-ритмический, включающий в себя понимание мелодических образцов и чувство ритма [6, с. 45]. При этом сам человек не мыслится как пассивное существо. Он выступает как созидатель, «делатель» себя самого. Представителю человеческого рода недостаточно появиться на свет как биологическому существу, ему предстоит доказать свое право стать человеком. Принято считать, что индивидом рождаются, личностью становятся, а индивидуальность отстаивают.

Личность диалогического типа проявляется в определенных личностных новообразованиях, таких, как: *трансцендентность*, т.е. необходимость собственного нравственного, эстетического, этического, духовного обогащения не только для себя, но и для других; *эмпатийность* или способность сопереживать, сочувствовать, понимать «язык» партнера по общению, умение видеть проблему глазами другого человека и умение принять и оправдать его позицию; *толерантность* как терпимость к инакомыслию, «вживание» в чужую культуру; *конгруэнтность* или опыт самопознания, понимание собственных психических процессов. В переводе с английского – «встретиться и прийти к соглашению» с самим собой, действовать открыто, естественно, свободно, не боясь собственных ошибок, не прятаться под удобной маской; *конструктивность*, неконфликтность, способность и стремление проникать в суть вещей, умение направлять разрушительную энергию в созидательную; *совместность* или восприятие себя частью социума, коллектива на основе общих ценностей и смыслов, внутренняя предрасположенность друг к другу;

рефлексивность, т.е. опыт самоанализа, самооценки, самоконтроля, умение трезво и взвешенно воспринимать ситуацию, четко анализировать информацию, предвидеть результат своих действий, принимать и стремиться исправлять ошибки.

«Отстаивание индивидуальности» (А.Г. Асмолов), которая находится среди первоочередных дел современной методики обучения речеведческим дисциплинам, реализуется прежде всего в создании условий для обучения учебному предмету, в центре внимания которого находится речемыслительная деятельность, направленная на развитие личности, которая в общем-то и должна задавать тон в отборе принципов и целей обучения. В противном случае, «отбыв» срок на студенческой скамье в качестве объекта учебного процесса, соглашаясь с ролью ведомого в ситуации инертного перемещения с курса на курс вне соотнесенности с собственной индивидуальностью, получив диплом о высшем образовании, молодой специалист вынужден читать «перенастраивать» себя, пересматривая и обновляя личностно значимые ценности, идеалы, установки, поведенческий репертуар, ибо речевая подготовка включает в себя не только сугубо лингвистические знания. Многогранная проблема становления личности диалогического типа в значительной мере представлена проблемой «Я-Другой» (имеется в виду либо конкретный другой, либо обобщенный, «голос» которого можно «услышать», например, в социокультурном контексте, вплоть до СМИ). Причем, следует учитывать, что конструктивная функция Другого в развитии Я-концепции предстает как процесс некоего психологического «вбирания» Другого. Иная возможная функция Другого - деструктивная. Именно психологические составляющие процесса обучения не всегда приветствовались и учитывались в традиционной системе обучения русскому языку и культуре речи. На наш взгляд, существует прямая зависимость между процессом развития Я-концепции и приобретением, приращением знаний. Знание, построенное на отражении извне, нельзя считать собственным, только выстроенная самой личностью индивидуальная конструкция, образ знания, которым человек придает собственный смысл, присваивая его через опыт, соотнося с полученной информацией, и есть знание, приобретенное личностью в процессе диалога с текстом учебника, с лекцией преподавателя и с любым другим текстом культуры. Поэтому знание всегда личностно, а значит уникально: один и тот же факт вызывает разные ассоциативные и логические ряды в сознании индивида в зависимости от психических различий, интеллектуального и культурного уровня развития, мотивации, целей, личностных установок и проч. Приобщая учащегося к лингвистическим знаниям в рамках дисциплины «Русский язык и культура речи», знакомя студентов с базовыми языковыми понятиями в области фонетики, лексики, морфологии, грамматики – преподаватель не может обойти вниманием теорию коммуникации, риторiku, деловое общение, межкультурную коммуникацию, лингвокультурологию, которые расширяют социокультурную и коммуникативную компетенцию будущего менеджера и входят в качестве составной части в общую профессиональную подготовку студентов-экономистов. Текстуально-диалогический принцип работы с информацией – один из базовых психолого-педагогических принципов развития коммуникативных навыков студентов на занятиях по русскому языку и культуре речи. Причем, специфика учебного материала - текста - определяет выбор психических структур, на которых формируются знания и мировоззренческие установки личности. Учебный материал подается не только через призму общественно-исторического знания, он отражает субъектный опыт преподавателя как источника информации. Включение речевой деятельности студента в структуру коммуникативной деятельности по созданию, трансформации, интерпретации «чужого» текста, постановка учащегося в предлагаемые обстоятельства и создание мотива речи за счет возбуждения эмоциональной сферы личности, пробуждение интереса к предмету речи и адресату, опосредованному участнику виртуального

или реального диалога, при правильной организации поиска совместной истины, когда рождаются личностные смыслы, дающие простор для развития креативного мышления, а также обучение логике рассуждения, приветствие пробуждения воображения и ассоциативных рядов формирует у студентов целевую психологическую установку на сотрудничество, на сознательное усовершенствование собственной речи путем редактирования текста. В синтезе существующих точек зрения диалог, без сомнения, представляет собой одно из фундаментальных феноменов социальной жизни вообще и наиболее продуктивную форму педагогического взаимодействия в частности. Действительно, диалог включает в себя и кооперацию (соединение усилий), и корпорацию (взаимная ответственность), и коллективизм (сопричастность), и коммуникацию (соединение, стягивание), что в совокупности помогает реализовать вечное и вполне объяснимое стремление человека как субъекта собственной деятельности усилить свой интеллектуальный потенциал, создавая на основе перечисленных свойств эффект дополнительного расширения возможностей, или синергии.

Действительно, студент усваивает, вернее "присваивает" знания по уникальному в смысле возможностей интеллектуального, духовного, нравственного развития предмету, каким является русский язык и культура речи, в многообразии оттенков и аспектов представления фактического и фактологического материала, «присвоившего» себе накопленные обществом этические, риторические, философские, психолого-педагогические, лингвистические и т.д. мировоззренческие и научные концепции, без обращения к которым не обходятся ни одно занятие по русскому языку и культуре речи. Трудно отрицать понимание того, что знания становятся актуальными для человека, т.е. приобретают для него субъективный, личностный смысл только в том случае, когда понятия, идеи, нормы становятся ему внутренне близкими, а главное, когда они «отфильтрованы» не только его сознанием, но и когда они «пропущены» через его душу, когда они затронули эмоциональную сферу личности. Только в этом случае можно говорить о действенности знаний: человек - не системный блок персонального компьютера, он должен «откликнуться» на услышанное, в противном случае знание остается только словесным знанием, «отправленным» человеком в долгосрочную память с пометкой «до востребования». Знания, приобретенные личностью в процессе активного сотворчества субъектов образования в ходе диалога мнений, идей, научных и мировоззренческих точек зрения, — это не нечто "знаемое" и "понимаемое", это знания, перешедшие во внутреннюю позицию личности. Посредством содержания дисциплины «Русский язык и культура речи» можно организовать речевую деятельность студентов таким образом, чтобы она была не только связана со всеми сторонами человеческого сознания, но и включала моторные двигательные компоненты умственной деятельности, а именно: перцептивную, которая необходимым способом может сформировать целостный образ того или иного предмета изучения; мнемическую, активизирующую процесс припоминания, запоминания нужного лингвокультурологического и иного материала; мыслительную, при помощи которой происходит решение мыслительных задач; имажитивную, включающую образное эмоциональное, творческое начало умственной деятельности индивида. Процесс экстернизации, преобразования внутренней речемыслительной деятельности личности, направленный вовне на активное изменение внешнего мира, - признак становления диалогического сознания. Причем, сознание, на каком бы уровне оно ни находилось, всегда имеет своим результатом определенную оценку, некое знание о способах действия в той или иной ситуации общения. Оно, это знание, может функционировать лишь в понятиях, суждениях, умозаключениях, гипотезах, теориях, отражающих наиболее существенные, закономерные связи и отношения управленческого поля, в рамках которого предстоит действовать будущему менеджеру.

Bibliography

1. Asmolov, A.G. Cultural-historical psychology and design worlds. - Moscow: The meaning of IC "Academy", 2002.
2. Slobodchikov, V.I. Essays Psychology obrazovaniya.-2-ed., revised. and add. - Birobidzhan: Univ BGPI, 2005.
3. Cognitive Training: Current Status and Prospects, Ed. T. Galkina, E. Loarera. - M.: Institute of Psychology RAS, 1997.
4. Vygotsky, L.S. Thought and language. Psychological research. - M.: ed. APN RSFSR, 1995.
5. Wundt, An Introduction to Philosophy. - M., 2001.
6. Gardner and Lambert Experimental study of the readability // Methods of teaching foreign languages abroad. - M.: Progress, 1976. - V. 3.

Article Submitted 19.12.10

УДК 378

Ю.Н. Кабанов, канд. биол. наук, зав. каф. физической культуры, САУМК, г. Новосибирск, E-mail: mba3@sibmail.ru

МЕЖДУНАРОДНАЯ ДЕТСКАЯ ОЛИМПИАДА КАК ПРИМЕР СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Международная детская олимпиада в Сибири - Сибириада - это уникальная форма социокультурной деятельности, которая включает олимпийское образование, физическое воспитание и социокультурное развитие. Показаны возможности данной формы организации детского и юношеского досуга.

Ключевые слова: социокультурная деятельность, олимпийское движение, сибириада.

В наше сложное и нестабильное время проблема воспитания молодого поколения приобретает особую актуальность, и важная роль здесь принадлежит социокультурной деятельности, поскольку только в условиях досуга потенциал молодого поколения проявляется особенно ярко.

Отечественный и международный опыт показывает, что одним из эффективных методов осуществления идеи интегрального воспитания является олимпийское образование и его составная органическая часть - комплексные игры-праздники, особенно детские, способные соединить в себе радость движения с художественным творчеством и универсальностью знаний [1-3].

Олимпийское образование - органичная часть народного образования, сочетающая в себе как основу физическую подготовку, так и дополняющая эстетическое, нравственное и духовное воспитание подрастающего поколения - учащейся молодежи по формуле «Спорт - Искусство - Интеллект», впервые предложенной Ю.П. Симаковым в 1995 г. [4; 5]. По аналогии с названием «Олимпиада» возник термин «Сибириада», который несёт в себе чувство гордости за родной край - Сибирь. Игры Сибириады представляют собой уникальное троеборье, включающее спортивные, интеллектуальные и художественные состязания детей и подростков.

Международная детская сибириада (МДС) - это детский олимпийский праздник и одновременно школа олимпийского образования детей. Лучшие выпускники школы МДС стали участниками Олимпийских и параолимпийских игр. Ирина Чашина и Елена Кронфельд прошли олимпийский путь от детской Сибириады (Новосибирск - 93 и Абакан - 95) до 27-й Олимпиады в Сиднее - 2000. Международная детская сибириада (МДС) стала пробным камнем в закладке сибирского олимпийского здания, в формировании системы детского сибирского олимпийского движения, в распространении идеалов и принципов олимпийского образования. МДС способствует реализации основополагающих принципов олимпизма, сформулированных в Олимпийской Хартии, соединяет спорт с культурой, искусством и образованием, ставит его на службу гармонического воспитания детей и молодежи, осуществляя таким образом социокультурные функции.

Старт первой Сибириаде был дан в 1993, хозяином выступил Новосибирск. Эстафета проведения Сибириад 1995, 1997 и 1999 годов продолжилась в Абакане (Республика Хакасия), Тюмени и Омске. В 2002 году Сибириаду снова принимает город на Иртыше, затем снова Новосибирск в 2004, 2006, 2008 и 2010 гг.

В основу концепции Международной детской сибириады [5], разработанной Ю.П. Симаковым, положены гуманистические идеи Пьера де Кубертена, философия олимпизма и прин-

ципы олимпийского движения, сформулированные в Олимпийской хартии 1991 года и, в частности, направленные на соединение спорта с культурой и образованием, устремленные «к созданию образа жизни, основывающегося на радости от усилия, на воспитательной ценности хорошего примера и уважения к всеобщим основным этическим принципам» [6, с. 3]. Концепция МДС отражает стремление способствовать более прочному соединению в единый процесс двух фундаментальных элементов гармонического воспитания - духовного и физического - и делать это на той стадии развития ребёнка, когда начинается активный и в известной мере осознанный процесс формирования его личности, то есть в возрасте 12-13 лет. Сибириада предлагает мальчикам и девочкам готовиться и проверять свои способности в спортивном, художественном и интеллектуальном состязаниях со своими сверстниками различных народов и стран, завоевывать в честной и благородной игре почётный титул абсолютного победителя - сибиряника (по аналогии с античными Олимпийскими играми - олимпионика), а также стать победителем в отдельном виде спорта, художественном или интеллектуальном конкурсе. Особое место в Сибириаде занимают соревнования детей-инвалидов, что значительно повышает гуманную значимость этого праздника.

Целями Международной детской сибириады являются: ориентация общественного сознания на формирование здорового образа жизни детей и родителей, организационное совершенствование процесса физического, эстетического и духовно-нравственного воспитания в семье и школе, содействие распространению и развитию олимпийского образования в Сибирском регионе, воспитание подрастающего поколения на основе принципов гуманизма, единства интеллектуально-го, эстетического и физического развития.

Задачи:

- популяризация идеи и принципов олимпийского образования и распространение олимпийских традиций среди учащихся общеобразовательных школ Сибирского региона;
- содействие формированию личности в системе универсальной триады «Спорт - Искусство - Интеллект»;
- приобщение детей и подростков к регулярным занятиям физической культурой и спортом;
- определение абсолютных победителей в многоборье спортивных, интеллектуальных и художественных состязаний.

Сибириада - это и праздник, и своеобразный смотр состояния олимпийского образования в Сибирском регионе. Введение олимпийского образования в образовательные учреждения, - процесс сложный, требующий длительного периода экспериментов, научных обобщений, практической

апробации и решения других проблем. К числу наиболее важных вопросов, требующих незамедлительного решения на начальном этапе освоения олимпийского образования как учебной дисциплины, на наш взгляд, следует отнести: подготовку кадров для всех уровней образования; разработку учебной документации - учебных программ и методических указаний к ним, причем, дифференцирование от дошкольных учреждений до вузов на принципах последовательности и преемственности от одной ступени образования к другой, как в историко-организационном, философском, социологическом, так и в практическом разделах; а также, следует подумать и над усовершенствованием программы Международной детской сибиряды. Поступают предложения из ряда регионов о том, чтобы наряду с летней проводить зимнюю Сибиряду. В некоторых регионах возникли и успешно проводятся свои, так сказать, мини-сибиряды, городские, районные, школьные. Жаль, что до Исполкома СОА не доходит информация об этих исключительно нужных и, несомненно, интересных делах, особенно проводимых на уровне детских садов, школ, ПТУ. О таких мини-играх, об этом ценном опыте надо говорить во весь голос, широко используя средства массовой информации; о них необходимо сообщать в Исполком Сибирской олимпийской академии, чтобы иметь возможность изучать и обобщать накопленный опыт, делать его общим достоянием.

Раздел учебной программы по истории Сибиряды подготовлен в соответствии с совместным приказом Министерства образования РФ Олимпийского комитета России от 5 марта 1994 года. В процессе составления и систематизации программного материала использовались рекомендации Ю.П. Симакова, его матрица для разработки учебных программ по олимпийскому образованию и методические советы, раскрытые им в учебном пособии «Олимпиада и олимпийцы» [13; 14], а также результаты экспериментальной апробации программного материала в средних школах № 2, 30 и 59 г. Омска. Учебная дисциплина «Олимпийское образование», введенная Олимпийским комитетом России и Министерством образования Российской Федерации, начинает занимать ведущие позиции в учебно-воспитательной работе с детьми и подростками. Разработанная Олимпийским комитетом России программа «Основы олимпийских знаний» дополнена вопросами о Сибирском олимпийском движении. Программный материал «Олимпийское движение в Сибири» содержит познавательную информацию о спорте и спортсменах Сибирского региона, Омской области и города Омска, знакомит учащихся с содержанием и деятельностью Сибирской олимпийской академии (СОА), с особенностями региональных детских Игр, раскрывает практический опыт олимпийского образования молодого поколения сибиряков.

«История Сибиряды» - один из разделов программы олимпийского образования школьников Сибири, направлен на изучение вопросов возникновения и развития детского сибирядного движения.

Основные положения Хартии МДС, программа троеборья «Спорт - Искусство - Интеллект», организация и проведение детских Олимпийских игр, символика и атрибутика Игр Сибиряды разработаны Ю.П. Симаковым [4 - 6].

Цель программы олимпийского образования - совершенствование процесса физического, интеллектуального и нравственно-эстетического воспитания школьников на идеалах и принципах олимпизма.

Задачи программы:

1. Сформировать систему знаний о возникновении и развитии Игр детской Сибиряды.
2. Создать представление о системе троеборья «Спорт - Искусство - Интеллект» и развивать соответствующие умения.
3. Активизировать школьников к самостоятельной работе по развитию физических, интеллектуальных и эстетических способностей.
4. Содействовать формированию основ здорового образа на идеалах и ценностях олимпизма.

В ходе систематизации учебного материала по истории Сибиряды выделены и обозначены основные направления формируемых знаний и умений, которые распределены в следующей последовательности: 1) История детской Сибиряды и общие теоретические сведения о детских спортивных праздниках; 2) Цели, задачи и основные положения МДС; 3) Хартия МДС - правила и официальные разъяснения условий празднования Игр Сибиряды; 4) программа троеборья «Спорт - Искусство - Интеллект»; 5) сценарии торжественного открытия и закрытия детского олимпийского праздника; 6) система определения победителя и призеров в личном и командном первенстве, церемония награждения; 7) символика и атрибутика Сибиряды; 8) характеристика Игр Сибиряды, проходивших в Новосибирске, Абакане, Тюмени, Омске и обобщение опыта олимпийского образования детей школьного возраста.

Содержание курса истории Сибиряды учащиеся 1-4 классов осваивают в форме сюжетных и подвижных игр, познавательных заданий и бесед, интеллектуальных конкурсов и викторин, экскурсий и других форм внеклассных занятий. В основном, младшие школьники приобщаются к сибирядному движению, знакомясь с символикой и атрибутикой Сибиряды, и закрепляют свои знания, принимая участие в школьных мини-сибирядах. Дети 5-7 классов вовлекаются в систему сибирядного движения, как правило, в процессе внеклассных занятий, но возможно и в учебное время на уроках физкультуры и других учебных предметах. Учащиеся 10-13 лет принимают участие в городской и региональной Сибиряде, в этой связи, увеличивается количество часов на изучение теоретических вопросов, посвященных теме олимпизма в Сибирском регионе. Учитель проводит занятия по основам олимпийских знаний и создаёт представление о детской Сибиряде, используя игровые средства, познавательные задания, кроссворды и головоломки. Школьники 8-9 и 10-11 классов свои познания в области Международной детской сибиряды углубляют и совершенствуют на учебных занятиях или во время внеклассных мероприятий в форме лекций, бесед, экскурсий, семинаров и т.д. С целью закрепления пройденного материала используются интеллектуальные и сюжетные игры. Старшеклассники принимают участие в организации и проведении школьных и городских Сибиряд в качестве помощников учителя, закрепляя элементарные навыки инструктора по спорту, спортивного журналиста, спортивного режиссёра и т.д.

Программа МДС включает три вида состязаний: спортивные, интеллектуальные, и художественные. Каждый участник МДС проходит все три тура.

ПЕРВЫЙ ТУР - СПОРТИВНАЯ ПРОГРАММА «О, СПОРТ! ТЫ - ВЫЗОВ!».

В спортивной программе дети выполняют тесты по физической подготовке и беговые эстафеты с элементами гимнастики, баскетбола и легкой атлетики. Данные тестирования фиксируются в личном зачёте участника итоги беговых эстафет - в командном зачёте. Первая часть спортивной программы - выполнение тестов по физической подготовке. Оцениваются двигательные и физические способности школьников: скоростная сила (бег 60 м, с; прыжок в длину с места, см); силовые способности (девочки - из седа согнув ноги, руки скрестно на плечах опускание и поднятие туловища, количество раз за 30 сек.; юноши - подтягивание, количество раз); гибкость (наклон вперёд сидя, см); общая выносливость (бег 1000м, мин.)

Вторая часть спортивной программы состоит из беговых эстафет с преодолением препятствий, направленных на совершенствование двигательных умений и развитие координационных и физических способностей школьников. Комплексы физических упражнений «Челночный бег», «Баскетбол», и «Туннель» составлены на основе программного материала школьной физической культуры и включают двигательные действия из разделов учебной программы: легкая атлетика,

баскетбол и гимнастика. Время выполнения двигательных заданий фиксируется секундомером.

ВТОРОЙ ТУР - ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ ПРОГРАММА «О, СПОРТ! ТЫ - ПЛОДОТВОРНОСТЬ!». Интеллектуальные состязания состоят из трёх частей: 1) сочинение по теме: «О, спорт! Ты благородство!»; 2) викторина эрудитов по занимательной математике, по истории, географии и биологии; 3) конкурс знатоков олимпизма. Время, отведённое на сочинение и интеллектуальные конкурсы, соответственно 40 и 20 минут. Оцениваются раскрытие темы сочинения, количество правильных ответов конкурсов эрудитов и знатоков олимпизма. Общая сумма баллов заносится в протоколы личного и командного первенства. Интеллектуальный конкурс «Эрудит» включает в себя вопросы по общеобразовательным дисциплинам и основам олимпийских знаний и представлял собой письменную викторину. Этот конкурс органически связан с программами по олимпийскому образованию, которые осваивают образовательные учреждения России.

ТРЕТИЙ ТУР - ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ПРОГРАММА «О, СПОРТ! ТЫ - ЗОДЧИЙ!» Участники представляют «Визитную карточку школы», где раскрываются хореографические, вокальные, ораторские и другие способности детей. Содержание и построение художественного выступления «Визитная карточка школы» должны соответствовать тематике спорта, олимпизма или здорового образа жизни. Выступление команды до 3-х минут. Результаты командного выступления в художественной программе включаются в личный зачёт участника. Художественный конкурс включает два вида соревнований: танец и песню, как в сольном, так и в групповом исполнении. В случае группового исполнения каждому участнику присуждались медали и начислялись очки в зависимости от места, занятого дуэтом или ансамблем по аналогии зачёту в командных спортивных соревнованиях. Такой критерий оценки позволяет привлечь к участию в художественном конкурсе максимальное число девочек и мальчиков, в том числе детей-инвалидов.

Школьники, принявшие участие в спортивной, интеллектуальной и художественной программе МДС и набравшие наименьшее количество очков по сумме мест, становятся победителями в комплексном зачёте и удостоиваются титула «Сибиряника» с вручением медали «Сибиряник», диплома, памятного листа Сибиряды и ценного подарка. Имена заносятся в «Книгу почёта Сибирской олимпийской академии». Участники, занявшие вторые и третьи места, награждаются медалями и дипломами «Лауреат МДС», и школьники, занявшие четвёртые, пятые и шестые места награждаются медалями и дипломами «Кавалер МДС». Участникам, занявшим 1-3 места в отдельных видах программы МДС, вручаются дипломы соответствующих степеней и памятные значки. Всем участникам Международной детской сибиряды вручаются сертификаты МДС.

Подводя общие итоги многолетних проводений Игр Сибиряды, отмечено, что спорткомитеты Сибири совместно с органами образования, культуры, здравоохранения регио-

нальных администраций сохранили накопленные советской системой физического воспитания и Международным олимпийским движением формы физкультурно-оздоровительной и воспитательной деятельности. Продолжена традиция по привлечению детей к гуманистическим идеалам олимпизма, привитию им живительной силы духа, физической и нравственной гармонии человека. Особую благодарность Сибиряде выразили дети-инвалиды и их родители за радость общения со всеми детьми и с детьми-инвалидами из других регионов.

Президенту Международного олимпийского комитета Хуану Антонио Самаранчу, за признание гуманистической идеи детского форума "Сибиряда", которое было высказано в его Послании из Лозанны 10 июня 1993 года участникам Новосибирской Сибиряды. «Воспитание детей, - говорилось в послании Х.А. Самаранча, - является одной из главнейших задач общества. Эти дети, которые участвуют в Сибиряде и воспитываются на олимпийских идеалах, вырастут в спортсмен-олимпийцев завтрашнего дня». Шамиль Тарпищев выразил надежду, что детский праздник станет традиционным: «Сибирь из покон веков славилась выдающимися людьми и талантливыми спортсменами, и сегодня, когда всех беспокоят судьбы нового поколения, физкультурно-спортивные работники и тренеры Сибири постоянно совершенствуют формы и методы работы, одной из них является Детская Сибиряда» [7; 8].

Обобщая результаты детского олимпийского движения, необходимо отметить благотворное воздействие олимпизма на воспитание и образование детей. Олимпийское образование в какой-то мере должно возродить лучшие традиции, формы и методы отечественной системы физического воспитания и народного образования. Сибиряда сплотила работников спорта с деятелями культуры, образования, здравоохранения, хозяйственными и коммерческими структурами, содействовала творческой интеграции во имя поставленной цели. Проведение Сибиряды укрепило деловые и товарищеские связи с коллегами по профессии из многих городов не только Сибири, но и России.

Сибиряда - это уникальная форма социокультурной деятельности, включающей олимпийское образование, которая органично вписывается в процесс физического воспитания и приобретает значение, выходящее за рамки одного лишь олимпийского движения. Эта социально-педагогическая деятельность призвана формировать и совершенствовать у детей и подростков определенную, связанную со спортом гуманистическую систему знаний, способностей, интересов, потребностей. Игры детской сибиряды вселяют уверенность в правоту нашего общего дела по сохранению и спасению детей и подростков от тлетворного влияния суррогатов западной, особенно американской массовой информации. Мы противопоставляем этой идеологической экспансии, несущей нашей молодежи нравственную и духовную деградацию и физическое вырождение, нашу подлинно народную, человеческую культуру.

Bibliography

1. International Children's Siberiade / Siberian Olympic Academy, Byull. - 1993. - № 3.
 2. Mikhalev, V. Siberian Olympic Academy and Olympic Education issues // Children and the Olympic Movement: Proceedings of the symposium. children. Siberiade - 93, July 5-7, 1993 - Novosibirsk, 1993.
 3. Salnikov, V.A. The role of the Olympic movement in educating the younger generation // Children and the Olympic Movement: Proc. Proceedings. and messages. Intern. Scient. symposium. 11-14 June 1997: III Intern. children. Siberiade. - Tyumen, 1997.
 4. Simakov, J.P. International Children's Siberiade as the practical realization of the Olympic education / children and the Olympic Movement: Proceedings of the symposium. Conf. II Intern. children. Siberiade. - Abakan: SOA, Khakassia, Univ them. N.F. Katanov, 1995.
 5. Simakov, J.P. International Children's Siberiade: from Vision to Tradition // Children and the Olympic Movement: Proc. Proceedings. and messages. Intern. Scient. symposium. 11-14 June 1997: III Intern. children. Siberiade. - Tyumen, 1997.
 6. Charter of the International Children's Siberiade (MDS) / comp. Y.P. Simakov, Russian Olympic Committee. - Omsk, Novosibirsk, 1995.
 7. Samaranch welcomed Siberiade / Olympic Gazette. - 1993. - № 13.
 8. Taking care of children // Olympic Gazette. - 1995. - № 31.
- Article Submitted 19.12.10

УДК 378

*И.Э. Соколовская, канд. психол. наук, доц. АНО ВПО «Православный институт св. Иоанна Богослова», г. Москва,
E-mail: iren3d@yandex.ru*

РОЛЬ РЕЛИГИОЗНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ КАРТИНЫ МИРА ЧЕЛОВЕКА XXI ВЕКА

В современном российском обществе дальнейшее формирование картины мира Человека XXI века требует соединения научной и практической психологии с традициями и опытом христианства, и в частности, православного. Необходима опора на заповеди Божии и на тысячелетний святоотеческий опыт. Эта задача, в первую очередь, должна проявляться в сфере образования. Духовно-ориентированное образование отвечает на запросы времени, идет навстречу нуждам жизни и пытается подготовить людей нового склада, с высокими нравственными навыками и понятиями.

Ключевые слова: духовно-ориентированная психология, святоотеческая психология, картина мира человека.

В обществе немало людей с достаточно высоким уровнем знаний, но недостаточно высоким уровнем нравственности: ведь, к сожалению, понятие «образованный человек» не всегда совпадает с понятием «высококультурная личность». Поэтому формирование культуры и пробуждения нравственности личности через развитие её духовного мира остаётся актуальной задачей процесса формирования картины мира человека XXI века. Постоянно приходится сталкиваться с тем, что Личность и существование Человека невозможно описать и целюно понять, опираясь на светскую психологию. Да она и сама отказалась от этой задачи, обратив своё внимание целиком на проявления человеческого Духа, и забыв о нём самом, из-за чего подчас правильным и метким наблюдениям и выводам не хватает той глубины и завершённости, которые привели бы Человека к пониманию подлинной реальности. Протоиерей Василий Зеньковский, в своей книге «Психология детства» сумел соединить Дух с психикой и телом так последовательно и гармонично, что получающаяся картина поражает своей цельностью. Можно сказать, что он одухотворил психику. И хотя психология не может вместить Дух, однако, без этого самого одухотворения она становится мертва и дисфункциональна, то есть не может приблизить Человека к его истинному бытию.

Около трёх тысячелетий назад перед наукой была поставлена проблема: "Познай себя, Человек", но Человек, как сущность, до сих пор так и остаётся непознанным. Главное, что он до сих пор не знает своего предназначения в этом мире. Картину К. Малевича "Черный квадрат" называют магической именно потому, что он изобразил в ней часть стены преткновения, отделяющей материальный мир от духовного, стены, в которую уткнулись материалисты. Именно за ней находятся полностью неизученные два главных, живых мира: духовный мир и мир разума.

Мир в XX веке жил и вошел в XXI век с мифами: что мозг мыслит; что существуют силы добра и зла; что есть некая сущность – дьявол, сатана; что человек произошёл от обезьяны, а труд превратил его в человека; что живой мир развивался эволюционно; что стихийные преобразования и катастрофы происходят случайно; что запись мыслей возможна только с помощью буквы и слова; что невидимый духовный мир можно пощупать и измерить материальными приборами. Удивительно, но электротехника не знает, из какого источника черпаются миллиарды киловатт электроэнергии, а психология не знает, что такое душа; физика – наука о природе, но изучает только неживую часть природы и явления, происходящие также в ее неживой части; математика – наука о величинах и качествах, ограничилась измерением также только материального мира; антропология – человековедение, изучает не живого человека, а его останки, извлеченные из земли во время раскопок; филология – наука о любви, даже не сформулировала, что такое любовь, а занялась словесностью, причем мертвой, на основе мертвой буквы; педагогика – наука о воспитании детей и молодежи, не изучает виды способностей, талантов, суть предназначения человека в жизни, обучая всех непо-

нятно каким образом сформированному пакету общеобразовательных знаний, который в основной своей части в жизни оказывается бесполезным; метафизика – наука о мире невещественном, неземном, о духе, имеет статус отверженной; мистика – учение о таинственном, загадочном, сверхъестественном, вообще гонима.

Актуальность появления в российском обществе таких дисциплин как православная психология, основы православной культуры созрела вместе с изменением мировоззрения и психолого-педагогов и священников. Однако внедрение религиозных образовательных программ в школы едва ли сможет стать гарантией морального здоровья всего общества, поскольку невозможно сравнить влияние школьных уроков по «Основам православной культуры» с воздействием на детское сознание современных средств медиа. В то же время, по мнению современных христианских педагогов и теологов о. Константина (Зелинского), диакона Андрея (Кураева), о. Евгения (Шестуна) введение в общеобразовательную государственную систему религиозно-нравственных дисциплин может приостановить тенденцию нравственного самоуничтожения, реально существующую в нашем обществе. Противники религиозного воспитания основывают свои возражения на принципе светскости нашего государства. В связи с этим необходимо определить значение данного понятия, которое, являясь культурно – историческим и юридическим, появилось в Западной Европе в результате политической и философской революции с целью упразднения власти духовенства над обществом. Иного смысла в этом понятии нет. Светский характер государства предполагает отсутствие всякого клерикального вмешательства в политику, свободу граждан от какой бы то ни было юридической власти религиозных организаций. История свидетельствует, что такой порядок не влечет за собой запрета религии как таковой и веры людей в Бога. В современной России школа отделена от Церкви, но данное положение не означает, что в школьных программах не может присутствовать религиозная тематика, поскольку она отражает исторические корни жизни общества и ориентирована на духовно-нравственное воспитание детей. Русскую культуру, основанную на православии, невозможно понять без обращения к наследию христианства. Исключение из воспитания и образования этих основ приводит к тому, что молодое поколение оказывается вне мировой культуры и истории. За последние 15 лет в Российском государстве в связи с кризисом переходного этапа, обострились социальные болезни общества: алкоголизм, наркомания, социальное сиротство, преступность, безнравственность. В связи с этим государство принимает ряд программ, практических и законодательных мер. В решении этих проблем задействованы практически все общественные институты, в том числе и Русская Православная Церковь. Свыше 20 тысяч священнослужителей помогают духовно-нравственному возрождению нашего общества. В Социальной концепции РПЦ прописаны областями сотрудничества Церкви и государства: забота о сохранении нравственности в обществе; духовное, культурное, нравственное и патриотическое

образование и воспитание; дела милосердия и благотворительности, развитие совместных социальных программ; попечение о воинах и сотрудниках правоохранительных заведений, их духовно-нравственное воспитание; работа церковных и светских средств массовой информации; поддержка института семьи, материнства и детства; противодействие деятельности псевдорелигиозных структур, представляющих опасность для личности и общества и многие другие. Воспитание и образование являются социальными институтами передачи опыта от одного поколения к другому, отсюда следует, что на переломных этапах развития общества обнажаются вопросы исторических корней и культурных традиций. История отечественного образования базируется на ортодоксальных идеях христианства, которые были искусственно выведены за рамки социальной жизни в советский период развития педагогики. Изменения современной социокультурной ситуации заставляют искать более действенные подходы к воспитанию в средней и высшей школе.

Исследуя философско-педагогические представления о развитии духовного мира, мы сочли целесообразным обратиться к трудам психолога и педагога русского зарубежья В.В. Зеньковского, который показал недостаточность и поверхностность традиционного педагогического натурализма. Возврат к обоснованию педагогики в целостном христианском мировоззрении, привлечение идей христианской антропологии, преодоление секуляризации педагогики, ее отделения от веры он считал основной задачей, в разрешении которой - ключ к плодотворному творчеству в сфере воспитания. Важнейшей темой психологии, по мнению В.В. Зеньковского, является духовная жизнь в детстве. «...Детство есть определённая фаза в духовном созревании ребёнка, которое идёт уже в течение детства». Он полагал, что «если на духовной жизни в детстве неизбежно сказываются общие черты детства, то всё это духовное содержание детства не может быть охарактеризовано, как низшая, предварительная фаза духовного развития. Дитя не только не стоит ниже нас, но, по словам Христа, мы не можем достигнуть идеала, если не станем, как дети, и это значит что детская духовная жизнь, духовная организация, как тип, ближе стоит к идеалу, чем наша. Из этого, конечно, совсем нельзя сделать того вывода, что хорошо было бы, если бы дитя всегда оставалось ребёнком: развитие детской души, несущее с собой неизбежное разрушение начальной целостности духа, необходимо, чтобы от наивной духовной жизни, через страдания и грехи, дойти до сознательной духовной жизни». Проблему воспитания добра В.В. Зеньковский считает главной и основной в педагогике. В таком аспекте социализация личности, приспособление ее к жизни имеет чисто инструментальный характер, а цель воспитания должна составлять развитие в душе ребенка, подростка, юноши сил добра. Данная проблема по-разному рассматривается в рамках религиозного и светского воспитания.

Одним из главнейших принципов в психологии детства В.В. Зеньковский признает три основных моральных чувства, а именно: - любовь к людям (альтруизм), стыд и «чувство совести». Как считает автор – Эти чувства вносят в нашу душу моральный опыт, создают в нас непосредственное моральное ориентирование, дают моральную оценку в отношении трёх основных объектов моральной жизни: в отношении к самой личности; в отношении к другим людям; в отношении к культуре, как системе жизни, как к продукту активности. Надо признать, говорит автор, что условия морального созревания наших детей очень тяжелы ... низкий моральный уровень социальной среды создаёт величайшее препятствие для индивидуального морального процесса. Этот процесс связан с непрерывным взаимодействием с окружающей средой – и пока наше общество полно глубоких моральных и социальных противоречий, для наших детей необычайно труден путь цельного этического развития». И по сей день, эти высказывания автора звучат весьма актуально.

Протоиерей Василий Зеньковский раскрыл смысл христианского воспитания, его влияние на нравственное состояние общества, представляется, очевидным, что необходимо внедрять не только в школьную программу религиозные дисциплины, но и в Высшие учебные заведения. Правильное сочленение религиозного компонента и светского компонентов может обеспечить должный уровень нравственного, культурного и социального воспитания. Главным в педагогической концепции ученого были уважение и любовь к ребёнку, признание в нем личности, потенцией его духовных возможностей и интеллекта, а также требование бережного обращения к «делу воспитания человека в ребёнке». Homo Spiritalis et vivatis (лат. - Человек Духовный есть живой человек); Homo Spiritalis есть мера жизни. Такой подход может позволить педагогам совместно с воспитанниками решать не только ежедневные проблемы, но наполнять жизнь подлинным смыслом человеческого бытия.

В работе В.В. Зеньковского «Психология детства» (1924), сформулированы основные принципы православного воспитания и педагогики, предложены схемы построения системы педагогики, в которой необходимо использовать все богатство педагогических идей, выработанных как религиозной, так и логической педагогикой Западной Европы и Америки. Однако введение курса духовно-ориентированной психологии в Высших православных учебных заведениях встречает ряд объективных трудностей, замедляющих процесс ведения психологической подготовки будущих педагогов: отсутствие учебных программ, различие мировоззренческих позиций преподавателя психологии и студентов, преподавание психологии без учета содержания богословских дисциплин.

Большую роль в преподавании, как вы знаете, играет личность учителя. Для преподавания духовно-ориентированных дисциплин при подготовке психологов - это должен быть духовно-нравственный человек с широким кругозором знаний в философии, богословии, педагогике и психологии, опирающийся на святоотеческий опыт предшественников. Но это ещё не всё эта личность должна быть воцерковлённой, вести подвижнический образ жизни, всё-время духовно развиваясь. Это, конечно в идеале, но реально всё не так. На нашем опыте мы убедились, что важной проблемой является сформированность компетентности личного духовно-нравственного уровня и профессионально-педагогического уровня преподавателя.

Но также не менее важно и личное духовно-нравственное развитие студентов, которые в последствии станут детскими психологами и педагогами. Студенческий возраст (17 – 30 лет) функционально расположен между юностью и зрелостью. Это чрезвычайно значимый в становлении духовности этап, итогом которого является целостность поведения, внутреннее единство, понимание связи внутренних и внешних событий, солидаризирование с социальными нормативами и групповыми стремлениями. Проблемы студенческого периода жизни связаны с неопытностью, недостаточной ответственностью, тягой к простым ответам на сложные вопросы. Психология студенчества во многом носит культовый, групповой характер. Поэтому только всестороннее информирование сумеет уберечь студентов от негативных последствий оккультного, сектантского влияния, предупредит вовлечение молодёжи в религиозные деструктивные объединения и культы.

Воспитать ребенка - это значит раскрыть его личность, "но не в линиях так называемого "гармонического" развития естества, а в линиях внутренней иерархичности в человеке". Это означает, что воспитание - это обязательно воспитание физическое, нравственное социальное, религиозное, моральное, эстетическое, сексуальное, имеющие, однако "инструментальное значение в развитии основного начала в личности - духовной жизни" [1, с. 153].

"Тема религиозного воспитания есть основная тема педагогики, все остальное - развитие интеллекта, накопление знаний, усвоение технических и социальных навыков, развитие

характера - является лишь частью этой общей и основной педагогической задачи... Следить за ростом и ритмом внутренней жизни в детях, видеть во всем внешнем воспитательном и образовательном материале лишь средства раскрытия и укрепления духовных сил в ребенке - таков путь школы" [2, с. 38-39] и таков педагогический завет нам, ищущим сегодня новые пути образования и воспитания.

В своём труде «Психология детства» о.Василий показывает, что ребёнок это существо изначально духовное, что это существо несет в себе Дух, и именно он является центром Человека. Он говорит о том, что существует не только личность, не только эмпирический опыт, но что существует и духовные реалии, действия которых в человеке, начиная с самого детства, являются фундаментальными и определяющими для становления Личности. Психология обычно рассматривает взаимодействие биологического и социокультурного развития. А у святых отцов на первом месте – духовное становление, которое влияет и на биологическое и на социальное. Оно пронизывает душевное и телесное в природе человека.

Таким образом, человек не знает, что ему необходимо достичь совершенства, не знает, каким образом он сможет этого достичь. Как сказано в Нагорной проповеди Иисуса Христа: "Итак, будьте совершенны, как совершенен Отец ваш Небесный".

Настало время вновь вернуться к требованию, которое произнёс Архимед: "Дайте мне точку опоры, и я переверну мир". Сегодня мы можем уточнить эту просьбу: "Науке вновь нужна точка опоры на духовно-интеллектуальное ядро человечества и тогда можно будет перевернуть мир во многом ложных или необоснованных мировоззрений неживого материального мира, человек сможет стать Георгием Победоносцем, в борьбе со злом действующим по указующему Персту Господа", не зря этот образ помещен в российский герб – в сердце двуглавого орла.

В заключении, следует сказать, что в современном обществе, и в российском в частности, есть позиция, согласно которой дальнейшее формирование картины мира Человека XXI века требует соединения научной и практической психологии с традициями и опытом христианства, и в частности, православного. Здесь должна быть и опора на заповеди Божии и на тысячелетний святоотеческий опыт. Естественно, что эта задача, в первую очередь должна появляться в сфере образования, так как квалифицированных специалистов – духовно-ориентированных психологов пока ещё очень мало, если отметить их количество с психологами светскими. Духовно-ориентированное образование отвечает на запросы времени, идет навстречу нуждам жизни и пытается подготовить людей нового склада, с высокими нравственными навыками и понятиями.

Bibliography

1. Zenkovskiy, V.V. Parenting issues in the light of Christian anthropology. - Paris, 1934.
2. Zenkovskiy, V.V. Russian pedagogy in the XX century. - Paris, 1960.

Article Submitted 19.12.10

УДК 612

В.К. Макуха, проф. НГТУ; **О.Г. Фетисова**, фониатор; **С.С. Дериглазов**, магистрант НГТУ; **М.Г. Чухрова**, проф. НГПУ, г. Новосибирск, E-mail: mba3@sibmail.ru

ОБЪЕКТИВИЗАЦИЯ ГОЛОСОРЕЧЕОБРАЗОВАНИЯ У ДЕТЕЙ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ

Своевременное выявление и коррекция нарушений голосоречеобразования у детей способствует профилактике психосоматической патологии, и обеспечивает контроль за здоровьем подрастающего поколения.

Ключевые слова: голосоречеобразование, ритмические, темпоритмические, ритмонтонационные составляющие речи.

В основных направлениях модернизации Российского образования говорится о том, что «от уровня коммуникативной культуры человека зависит процесс развития личности». Авторитетные отечественные специалисты в области фониатрии и фоно-логопедии (Василенко Ю.С., Орлова О.С., Рудин Л.Б., Иванченко Г.Ф. и др.), говоря о недостаточном внедрении в клиническую практику методов объективной оценки клинико-функционального состояния голосоречевого аппарата (в то же время, осознавая актуальность проблемы, начали в 2010 года издание междисциплинарного научно-практического журнала «Голос и речь» под редакцией Л. Б. Рудина), подчёркивают, что в настоящее время в России нет современных акустических программ для оценки качества голоса. Вместе с тем, создание адекватных акустических программ необходимо для экспертной оценки голосоречеобразования. Отсутствие подобных программных средств затрудняет диагностику и правильную интерпретацию голосоречевой информации [1 - 6].

У современных детей школьного возраста голосоречевые нарушения проявляются в дисбалансе ритмической, темпоритмической, ритмонтонационной составляющей речи, а также в дикционных нарушениях и выраженных нарушениях индивидуального тембра голоса. Коммуникативные расстройства речи, голоса, языкового общения создают серьёзные трудности при обучении в школе, создают проблемы социаль-

ной адаптации и ограничения в выборе профессии. Как показали наши собственные исследования, нарушения соматического здоровья и психоэмоциональный дисбаланс всегда сочетаются с определенными изменениями/нарушениями голосоречеобразования.

В Российской Федерации известны работы научной школы профессора В.П. Морозова, направленные на выявление вокальной одарённости певцов с помощью спектрального анализа голоса. Однако, поскольку вокал является строго формализованным видом звукоизвлечения (звук должен производиться на строго определённых частотах — нотах), то по методу В.П. Морозова производится анализ относительной мощности звука в определённом частотном интервале (так называемая «высокая певческая форманта», находящаяся в частотном диапазоне 2500 — 3000 Гц). В то время как при обычном разговоре у человека спектральное распределение голоса не привязано к абсолютным значениям частот, а является его индивидуальной характеристикой. Наши эксперименты подтвердили это положение — пользуясь только выявлением относительной интенсивности в частотном диапазоне 2500 — 3000 Гц, нам не удалось классифицировать детские голоса на: «с нарушением голосоречеобразования» и «без нарушений голосоречеобразования».

За рубежом известны исследования по анализу патологии голоса. Например, в лаборатории голоса и речи Massachusetts Eye and Ear Infirmary (МЕЕИ) создана база данных, содержащая записи протяжного “ah” и 12 секундный фрагмент тестового текста, записанные у 700 персон. На создание базы ушло много лет. База содержит записи образцов с органическими, неврологическими, травматическими, психологическими и другими патологиями. Авторы отмечают важность выполнения одинаковых условий при записи образцов: уровень внешнего шума, расстояние до микрофона, требования к обработке сигнала и так далее. Совершенно очевидно, что для русского языка использовать эту базу данных невозможно. Кроме того, собственно о приборе для объективного выявления патологии голоса ничего не сообщается [7].

Остальные работы зарубежных учёных в качестве объекта исследования практически всегда используют звук “а”. Это даёт возможность судить о патологии голоса, но не голосоречеобразования. Во всех доступных нам источниках информации нам не удалось обнаружить приборной реализации устройства, позволяющего в автоматическом режиме объективизировать дефекты голосоречеобразования, которые указывают на органы-функциональные расстройства.

Диагностика голосоречевой функции, которая в настоящее время не имеет широкого распространения в силу объективных причин (отсутствие специалистов, приборов, знаний в этой области) может приобрести важное прикладное значение в разных разделах медицины, например, в педиатрии, в психофизиологии. Известно, что за темпоритмическую организацию речи отвечают определенные области коры головного мозга. Физиологические механизмы, с помощью которых голосовой аппарат воспроизводит речь, находят свое отражение в таких чисто психофизиологических следствиях, как изменение артериального давления, частоты сердечных сокращений, частоты дыхания, изменение тонуса мышечной мускулатуры и т.п. Эмоциональное состояние человека, которое выражается его голосом, зависит от активности лимбической системы головного мозга. Между частями лимбической и голосоречевой систем существуют связи, которые обуславливают положительные и отрицательные эмоции при воспроизведении звуков. Экспертная оценка голосоречеобразования позволяет быстро, неинвазивно и незаметно для пациента диагностировать его психофизиологическое и психоэмоциональное состояние. Особенности голосоречеобразования отражают функциональное состояние центральной нервной системы настолько объективно, что не могут быть подделаны или исправлены волевым усилием. Анализ голосоречеобразования может стать абсолютным «детектором лжи», при этом не будет необходимости присоединять к телу человека датчики. Сведения о количественном и (или) качественном возрастании нарушений голосоречеобразования служат признаком появления изменений/нарушений в функционировании соматической и психоэмоциональной сферах. Особенно важно это при диагностике состояния маленьких детей, которые пока не в состоянии сообщить о своих ощущениях и переживаниях. Экспертная оценка голосоречеобразования может помочь и быть определяющей в диагностике индивидуального развития ребенка, прежде всего, в становлении его соматического здоровья, состояния иммунитета, развития интеллекта. По нашим данным, оценка голосоречеобразования позволяет предвидеть и диагностировать такие состояния и заболевания, которые пока еще не манифестировали клинически. А это значит, можно вовремя подключить превентивные мероприятия.

Если своевременно диагностировать нарушения голосоречеобразования и направить усилия на коррекцию отклонений, то можно своевременно привести голосоречевую функцию в норму и, следовательно, дать возможность ребёнку развиваться в условия нормальной психофизиологии. Коррекция голосоречеобразования, за счет физиологической обратной связи, нормализует психосоматические взаимоотношения, оздоравливая весь организм. Проблема заключается в том, что

диагностику на ранней стадии нарушения голосоречеобразования проводят психиатры и логопеды, как правило, без присутствия фонопеда (число которых в России ограничено). Узкие специалисты могут выявить только те нарушения, с которыми знакомы. Навыки и умения этих специалистов представляют собой сплав таланта и наработанных за многие годы методик, и, тем не менее, это субъективная оценка. А методика вполне может быть объективизирована и унифицирована с помощью программно-аппаратного сопровождения, и быть доступной даже не специалисту. Назрела необходимость широкого внедрения аппаратно-программного комплекса и методик, с помощью которых можно было бы проводить массовые скрининговые обследования детей (а в перспективе – и взрослых), избавляя от этой сложной работы специалистов высшей квалификации и давая возможность, в идеале, охватить всех школьников России. После выявления детей с нарушением голосоречеобразования они могут быть направлены на консультацию к квалифицированному специалисту для коррекции состояния ребенка. При этом эффективность мероприятий по коррекции может быть оценена с помощью аппаратно-программного комплекса и методик по его применению.

Разработанный аппаратно-программный комплекс представляет собой электронное устройство, записывающее на электронный носитель в цифровом виде тестовые тексты, произносимые обследуемым ребёнком. После записи образца речи производится его обработка с использованием методов цифровой обработки сигналов и его анализ (с помощью различных вариантов кластерного анализа), в результате которого формируются автоматизированные заключение либо об отсутствии патологии, либо о наличии и виде патологии.

Как известно, голосоречевой аппарат принято условно делить на два отдела — центральный и периферический. К *центральному отделу* относится головной мозг, речевые отделы которого посредством проводящих нервных путей тесно связаны с периферическим отделом. Центральный отдел воспринимает информацию от периферического отдела и управляет его деятельностью. К *периферическому отделу* образования голоса и речи относятся органы дыхания, голосообразования и артикуляции. Соответственно нарушения голоса можно разделить на органические (вызванные, в основном, анатомическими изменениями или хроническими воспалительными процессами голосового аппарата) и функциональные (вызванные нарушениями центрального отдела голосоречевого аппарата). Наиболее распространены и опасны функциональные нарушения. Физической реализацией деятельности голосоречевого аппарата являются звуковые колебания, которые характеризуются рядом параметров. В эти параметры входят как физические величины (амплитуда и спектр колебаний), несущие объективную информацию, так и психофизиологические, учитывающие восприятие звука человеком.

Таким образом, анализируя физические параметры звуковых колебаний, можно получить объективную информацию о характеристиках речи. Последние достижения в области математических методов анализа (в частности, кластерного анализа) и средства электроники (процессоры цифровой обработки сигналов) дают возможность в режиме реального времени получить характеристики речи. Имеется реальная возможность выявления патологии голоса на основе спектрального анализа. Для этого авторами предложен алгоритм, в соответствии с которым вводится коэффициент голосовой гармонизации, вычисляемый по формуле:

$$K_{h1,h2...hm-1,l,2...ln} = \frac{\sum_{1,2...m}^h P_{h1} \cdot P_{h2} \dots P_{hm}}{\sum_{1,2...n}^l P_{l1} \cdot P_{l2} \dots P_{ln}}, \quad \text{где } h1, h2...hm$$

— номера относительно высокочастотных обертонов, $l1,$

$l2...lm$ — номера относительно низкочастотных обертонов, P_{hi} — энергия i -того относительно высокочастотного обертона, P_{lj} — энергия j -того относительно низкочастотного гармоника или обертона, $P_{h1}, P_{h2}...P_{hm}$ — высокочастотный набор, $P_{l1}, P_{l2}...P_{ln}$ — низкочастотный набор.

Для нормы и патологии эти коэффициенты достоверно отличаются. Поставлена задача использования кластерного анализа голосоречевых образцов с точки зрения темпоритмического анализа и более дифференцированной оценки дефектов.

В процессе выполнения данной задачи проведено массовое обследование школьников для создания базы данных голосоречевых образцов. База данных содержит репрезентативные выборки образцов голосоречевого поведения в норме и с наличием дефектов, для которых проводится диагностика. Записи голосоречевых образцов классифицируются с помощью метода экспертных оценок. В качестве экспертов выступают специалисты высшей квалификации в области фонопедии, а также высококвалифицированные педиатры. Используются данные объективного лабораторного и функционального обследования испытуемых, как здоровых, так и с наличием верифицированного диагноза. После наполнения базы и классификации образцов производится кластерный анализ для выявления корреляции между видами дефектов и особенностями информационных характеристик голосоречевых образцов, относящихся к данному виду патологии. Результатом данной работы являются алгоритмы анализа информационных харак-

теристик записанных образцов речи и формирование заключения по обследуемому ребёнку. По результатам исследований (проводились обследования 50 детей в возрасте 7 – 10 лет в средних школах № 47 и № 58 г. Новосибирска) было предложено выявлять патологии в частности, иммунного статуса и респираторной системы с помощью введённого авторами проекта расчёта коэффициентов голосовой гармонизации. Этот коэффициент позволяет учитывать индивидуальные особенности голоса человека и, по сути, представляет отношения спектральной плотности голоса в ряде высокочастотных формант к спектральной плотности в ряде низкочастотных формант. Выявлены высокие значимые корреляции с верифицированными объективными нарушениями соматического статуса.

Аппаратно-программный диагностический комплекс в совокупности с методиками выявления нарушений голосоречеобразования у детей способствует раннему выявлению и своевременной коррекции психосоматической патологии, что обеспечивает контроль за здоровьем подрастающего поколения. Диагностический комплекс может применяться для скрининговых обследований детских коллективов с целью выявления нарушений иммунитета, заболеваний сердечно-сосудистой, дыхательной, выделительной и пищеварительной систем, а также психозоматических нарушений. Применение предлагаемого решения позволит существенно сократить трудозатраты при обследовании и коррекции выявленных нарушений, повысить эффективность коррекционных мероприятий и, в конечном итоге, повысить уровень психосоматического и интеллектуального здоровья подрастающего поколения.

Bibliography

1. Shevtsova, E.E. Technology of intonational aspects of speech / E.E. Shevtsova, L.V. Zabrodina. - M.: AST: Astel, 2009.
2. Interdisciplinary scientific and practical journal "Voice and Speech" / ed. L.B. Rudin. - M.: OOO "Publishing Group" Border", 2010. - Vol. 1.
3. Anikeeva, Z.I. Prospects for the development foniatricheskoy Service of Russia at the present stage / Z.I. Anikeeva, L.B. Rudin / Interdisciplinary scientific and practical journal "Voice and Speech" / ed. L.B. Rudin. - M.: OOO "Publishing Group" Border". - 2010. - Vol. 1.
4. Anikeeva, Z.I. Enhancing the effectiveness of work processes ambulatory ENT admission in the OMC / Z.I. Anikeeva, S.N. Avdeev, V.A. Vasilinenko // Actual questions of Phoniatics: Proceedings of the All-Russian Conference with international participation. - Samara, 2003.
5. Anikeeva, Z.I. The main directions of development foniatricheskoy Service of Russia / Z.I. Anikeeva, I.V. Pleshkov / Russian otorhinolaryngology. - 2003. - № 4 (7).
6. Vasilenko, Y.S. Voice. Foniatricheskie aspects. - M.: Energoizdat, 2002.
7. Ermolaev V.G. Guide Phoniatics / V.G. Ermolaev, N.F. Lebedev, V.P. Morozov. - M.: Medicine, 1970.
8. Journal of the Voice and Speech "- 2010. - № 2 (2). - [WEB-document], - URL: [http://www.voiceacademy.ru/publishing/v_and_s2.html] (12.10.2010)

Article Submitted 19.12.10

УДК 159.96

О.А. Шамшикова, канд. психол. наук, доц., зав. каф. общей психологии и истории психологии НГПУ;
Т.В. Белашина, асп. каф. НГПУ, Новосибирск, E-mail: kafedra_psi@mail.ru

АДАПТАЦИЯ ФРАЙБУРГСКОГО ОПРОСНИКА ИССЛЕДОВАНИЯ ФАКТОРОВ АГРЕССИИ (FAF)

Представлена адаптация фрайбургского опросника исследования факторов агрессии (FAF) ($n = 300$). Произведена оценка психометрических свойств: шкалы проверены на внутреннюю согласованность, устойчивость, проанализирована дискриминативная способность пунктов. Подтверждена конструктивная (конвергентная) и факторная валидность опросника.

Ключевые слова: агрессия, теория социального научения, надежность, валидность, дискриминативность, факторный анализ.

Анализ психологической и социально - философской литературы, посвященной проблеме человека, показывает, что вопросы, связанные с проявлением агрессии, рассматриваются в рамках многих исследований [1 - 4]. Давая определение агрессии, ряд исследователей стремятся сделать это на основе изучения поддающихся объективному наблюдению и измерению явлений, чаще всего актов поведения. Например, А. Басс определяет агрессию как «реакцию», — в результате которой

другой организм получает болевые стимулы [4, с. 47], а Г. Кауфман как «физическое действие или угрозу такого действия со стороны одной особи, которые уменьшают свободу или генетическую приспособленность другой особи» [4, с. 49].

Сегодня в литературе существует несколько теоретических подходов, объясняющих агрессивное поведение. Это теории влечения (или инстинкта), фрустрационная теория агрессии и теории социального научения.

Концепции агрессии, разработанные в русле теорий социального научения, происходят от теоретических представлений S - R-типа (прежде всего от К. Халла): в них различным образом определяются и по-разному связываются между собой компоненты поведения, ответственные за его побуждение и направление. Наиболее влиятельными представителями этого течения являются Л. Берковитц и А. Бандура. Первоначально, Л. Берковитц стоял на позициях, тесно связанных с фрустрационной теорией агрессии. Отказавшись от не выдерживающего критики постулата о том, что фрустрация всегда ведет к агрессии, он ввел две промежуточные переменные, одна из которых относилась к побуждению, а другая — к направленности поведения, а именно: гнев (как побудительный компонент) и пусковые раздражители (запускающие или вызывающие). Гнев возникает, когда достижение целей, на которые направлено действие субъекта, блокируется извне. Однако сам по себе он еще не ведет к поведению, определяемому побуждением данного типа. Чтобы это поведение осуществилось, необходимы адекватные ему пусковые раздражители, а адекватными они станут лишь в случае непосредственной или опосредованной (например, установленной с помощью размышления) связи с источником гнева, т. е. с причиной фрустрации. Таким образом, основополагающей для Л. Берковитца здесь оказывается концепция поведения как следствия толчка, вписывающаяся в парадигму классического обусловливания. Сам он дает следующее определение: «Сила агрессивной реакции на какое-либо препятствие представляет собой совместную функцию интенсивности возникшего гнева и степени связи между его побудителем и пусковым признаком» [4, с. 67].

Более поздние теоретические подходы, базирующиеся на теории социального научения, в значительной мере объединяет их отказ от подчеркнутой простоты и строгости S - R-механизма за счет расширения роли когнитивных процессов в осмыслении ситуационной информации — тенденция эта восходит к Ф. Хайдеру. К этим процессам относятся атрибуция состояний эмоционального возбуждения, интерпретация намерений других людей, объяснение, как своего, так и чужого действия диспозиционными или ситуационными факторами, обозначение поведения как агрессии.

На сегодняшний день в практике психодиагностики представлено достаточно большое количество опросников, направленных на исследование различных аспектов агрессивного поведения. К ним можно отнести:

1. Опросники, направленные только на исследование агрессии: опросник А. Басса-А. Дарки, позволяющий дифференцировать проявления агрессии и враждебности; опросник Л.Г. Почебут на диагностику агрессивного поведения; опросник эмоциональности — ЕМІ, позволяющий измерять агрессивное настроение; Ханд-тест; тест Ассингера.

2. Опросники, содержащие в своей структуре шкалы агрессии: опросник FPI содержит несколько шкал (спонтанная агрессия, реактивная агрессия), направленных на выявление агрессивных тенденций; Миннесотский многопрофильный личностный опросник — MMPI, направленный на измерение «враждебности»; тест Розенцвейга, направленный на измерение тенденций реагирования на конфликтные и фрустрирующие ситуации: экстра-, интра- и импунитивные направления агрессии.

Таким образом, все представленные опросники направлены на исследование различных форм агрессии и агрессивности.

Материал, представленный в данной статье, отражает стандартизацию Фрайбургского опросника исследования факторов агрессии (FAF) - Hampel R., Selg H. [5], позволяющего измерять *готовность* к проявлениям агрессии.

Целью исследования является адаптация и стандартизация Фрайбургского опросника исследования факторов агрессии (FAF).

Проверялись исследовательские гипотезы:

1. Опросник FAF является гипотетическим конструктом, отражающим объективную шкалу агрессии испытуемых.

2. Пункты опросника FAF могут рассматриваться как вербальные стимулы, ответы на которые метрически анализируемы и могут считаться эмпирически проверенными индикаторами готовности испытуемых к проявлению агрессии.

3. Адаптация опросника FAF на российской выборке будет иметь свою специфику и возможно потребует модификации исходного варианта, представленного разработчиками теста.

МЕТОДИКА

Методика FAF (Hampel R., Selg H.) создана на основе результатов исследования личности, проведенного в г. Фрайбурге. Как отмечает П. Кутер, «она предоставляет возможность определить готовность к проявлению агрессии, наличествующей у испытуемого на момент исследования» [5, с. 14].

В методике FAF авторы выделяют следующие факторы:

1. Спонтанная агрессия
2. Реактивная агрессия
3. Возбудимость (с признаками раздражительности и ярости)
4. Депрессивность (самоагрессия)
5. Торможение агрессии, совестливость, сдержанность.

Первые три фактора сведены в общее значение «сумма агрессии» и являются показателем готовности к проявлению агрессии.

Немецкоязычный вариант FAF состоит из 77 «Я-высказываний» с альтернативными ответами «да» и «нет», среди которых 10 относятся к шкале «открытости, лжи» и 1 (первый) вопрос нейтральный, вводный. Содержание вопросов отражает только агрессивное поведение и переживания. Испытуемому предлагается выразить свое мнение на основе самооценки [5].

Как особо подчеркивают Hampel R. и Selg H., «FAF является запрограммированным средством, с помощью которого испытуемый может проверить и детализировать свою готовность к проявлению агрессии. Утверждения FAF должны рассматриваться как вербальные стимулы, а ответы, как вербальные реакции» [5, с. 16].

FAF не рассматривается как средство, измеряющее фактическую агрессию (поведенческую). Скорее, ответы испытуемых могут рассматриваться как метрически анализируемые и эмпирически проверенные индикаторы размеров агрессии, значения которых могут быть подтверждены разными способами.

Экспериментальной базой исследования служили ВУЗы г. Новосибирска: Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирский государственный технический университет, Сибирский государственный университет телекоммуникаций и информатики. *Экспериментальная выборка* составила 300 человек в возрасте от 17 до 26 лет, из них 200 женщин и 100 мужчин.

Структура опросника. Представленный к стандартизации опросник состоит из 77 «Я-высказываний» и содержит шесть шкал: спонтанная агрессия, реактивная агрессия, возбудимость, депрессивность, торможение агрессии, откровенность. Каждое утверждение оценивается по дихотомической шкале (Да - Нет).

Процедура адаптации и стандартизации проводилась в несколько этапов.

На первом этапе исследования был осуществлен прямой перевод текста опросника и инструкции к нему. Также, была проведена экспертная оценка соответствия переведенного материала оригиналу. *На втором этапе* оценивались психометрические свойства опросника: дискриминативность; надежность одномоментная и ретестовая (по шкалам и отдельно по утверждениям); валидность (конструкторная и факторная). *На третьем этапе* осуществлялась стандартизация методики. При переводе первичных оценок в стандартные была использована шкала стенов.

В исследовании наряду с опросником, представленным к адаптации, использовались методики:

Опросник А.Басса-А.Дарки в адаптации А.К. Осницкого [7], предназначенный для диагностики агрессивных и враждебных реакций.

Фрайбургский личностный опросник FPI (форма В) [7], направленный на диагностику состояний и свойств личности, имеющих первостепенное значение для процесса социальной адаптации и регуляции поведения.

Опросник Г. Айзенка в адаптации В.М. Русалова [8], направленный на исследование экстраверсии-интроверсии и нейротизма.

16PF – Опросник Р. Кеттелла [9], предназначенный для измерения шестнадцати факторов личности и позволяющий провести многогранное исследование черт, которые называют конституционными факторами.

Статистическая обработка данных проводилась с использованием SPSS 13.0 for Windows.

РЕЗУЛЬТАТЫ

На первом этапе при составлении утверждений FAF мы ориентировались на требования к разработчикам тестов, представленным в работах А. Анастаси, А.А. Бодалева, Л.Ф. Бурлачука, П. Клайна и др.: утверждения не должны быть двусмысленными, излишне абстрактными, каждое должно обращаться к личному опыту респондентов и т.п. [10]. В результате было сформулировано 77 утверждений для проведения дальнейшего исследования.

Результаты второго этапа исследования позволили сделать вывод о том, что не все утверждения соответствуют требованиям дискриминативности. Так, 7, 29 и 57 пункты выходят за рамки критического значения коэффициента ϕ и не отвечают требованиям устойчивости. В связи с этим, данные пункты были исключены из русифицированной версии опросника. Поэтому модифицированная версия опросника FAF для русскоязычной выборки составила 74 пункта, образующих 6 шкал.

Таблица 1

Ретестовая надёжность отдельных пунктов опросника FAF

№	коэфф.	знач.	№	коэфф.	знач.	№	коэфф.	знач.
1	0,58	**	27	0,54	**	53	0,71	**
2	0,67	**	28	0,71	**	54	0,64	**
3	0,68	**	29	0,91		55	0,62	**
4	0,63	**	30	0,54	**	56	0,67	**
5	0,56	**	31	0,71	**	57	0,91	
6	0,68	**	32	0,71	**	58	0,30	**
7	0,99		33	0,69	**	59	0,64	**
8	0,69	**	34	0,71	**	60	0,67	**
9	0,68	**	35	0,65	**	61	0,71	**
10	0,61	**	36	0,56	**	62	0,60	**
11	0,31	**	37	0,60	**	63	0,71	**
12	0,54	**	38	0,70	**	64	0,68	**
13	0,71	**	39	0,34	**	65	0,63	**
14	0,58	**	40	0,53	**	66	0,66	**
15	0,54	**	41	0,69	**	67	0,71	**
16	0,71	**	42	0,69	**	68	0,60	**
17	0,67	**	43	0,71	**	69	0,64	**
18	0,71	**	44	0,67	**	70	0,67	**
19	0,71	**	45	0,71	**	71	0,58	**
20	0,71	**	46	0,67	**	72	0,67	**
21	0,68	**	47	0,71	**	73	0,71	**
22	0,64	**	48	0,65	**	74	0,57	**
23	0,71	**	49	0,71	**	75	0,71	**
24	0,63	**	50	0,71	**	76	0,65	**
25	0,71	**	51	0,31	**	77	0,65	**
26	0,70	**	52	0,71	**			

Примечание. ** $p < 0,01$.

Анализ внутренней согласованности и устойчивости шкал, произведенный на этом этапе, позволяет говорить о том, что все шкалы опросника обладают ретестовой устойчивостью (табл. 2), об этом свидетельствуют высокие показатели коэффициентов корреляции по всем шкалам ($p < 0.001$).

Таблица 2

Показатели надежности опросника FAF

Шкала	α -Кронбаха	г-Спирмена
Спонтанная агрессивность	0,61	0,791***
Реактивная агрессивность	0,62	0,843***
Возбудимость	0,61	0,741***
Самоагрессия	0,62	0,824***
Торможение агрессии	0,60	0,813***
Открытость	0,62	0,742***

Примечание. *** $p < 0,001$.

Оценка конструктивной валидности шкал проводилась с учетом сформулированных в результате теоретического анализа литературных источников по проблеме агрессивности [3, 5], предположений о том, что должна наблюдаться корреляция со шка-

лами методики FPI, факторами опросника Р. Кэттелла, диагностирующими агрессивные проявления. Ожидалось также, что шкалы FAF будут коррелировать со шкалами опросников Г. Айзенка и А.Басса-А.Дарки (табл. 3).

Таблица 3

Корреляционная связь между показателями по шкалам опросника FAF и методик, привлеченных для оценки конструктивной валидности

Шкалы опросника FAF	Шкалы методик, привлеченных для оценки конструктивной валидности	г-Спирмена
Спонтанная агрессия	Косвенная агрессия (Опросник А.Басс-А.Дарки)	0.497**
	Раздражение (Опросник А.Басс-А.Дарки)	0.450**
	Спонтанная агрессия (Фрайбургский личностный Опросник FPI (форма В))	0.656***
	Замкнутость-общительность (Опросник 16PF - Р. Кеттелла)	-0.583***
Реактивная агрессия	Физическая агрессия (Опросник А.Басс-А.Дарки)	0.611***
	Вербальная агрессия (Опросник А.Басс-А.Дарки)	0.360**
	Реактивная агрессия (Фрайбургский личностный Опросник FPI (форма В))	0.526***
	Экстраверсия-интроверсия (Опросник Г. Айзенка)	0.576***
Возбудимость	Вербальная агрессия (Опросник А.Басс-А.Дарки)	0.550**
	Косвенная агрессия (Опросник А.Басс-А.Дарки)	0.663***
	Раздражительность (Фрайбургский личностный Опросник FPI (форма В))	0.661***
	Замкнутость-общительность (Опросник 16PF - Р. Кеттелла)	-0.318**
Самоагрессия	Обида (Опросник А.Басс-А.Дарки)	0.398**
	Чувство вины (Опросник А.Басс-А.Дарки)	0.446**
	Депрессивность (Фрайбургский личностный Опросник FPI (форма В))	0.572***
	Нейротизм (Опросник Г. Айзенка)	0.413**
	Доверчивость, подозрительность (Опросник 16PF - Р. Кеттелла)	-0.337**
Торможение агрессии	Физическая агрессия (Опросник А.Басс-А.Дарки)	-0.370**
	Чувство вины (Опросник А.Басс-А.Дарки)	0.494***
	Замкнутость-общительность (Опросник 16PF - Р. Кеттелла)	0.342**
Сумма агрессии	Физическая агрессия (Опросник А.Басс-А.Дарки)	0.617***
	Вербальная агрессия (Опросник А.Басс-А.Дарки)	0.422**
	Косвенная агрессия (Опросник А.Басс-А.Дарки)	0.621***
	Нейротизм (Опросник Г. Айзенка)	0.311**

Примечание. *** $p < 0,001$, ** $p < 0,01$.

При детальном рассмотрении, переменная *спонтанная агрессия* наиболее тесно коррелирует с параметрами *косвенная агрессия*, *раздражение* и *спонтанная агрессия*. Это может быть объяснено тем, что содержание шкалы «спонтанная агрессия» отражает уровень фантазируемой вербальной или физической агрессии по отношению к другим людям или животным и слабый самоконтроль собственных действий. Поэтому, чем выше уровень спонтанной агрессии, тем выше готовность при малейшем возбуждении к проявлению вспыльчивости, резкости, грубости, выражению зависти, ненависти к окружающим, обусловленные чувством гнева или недовольства, также возможно использование окольным путём направленных против других лиц неупорядоченных взрывов ярости (смещение агрессии).

Переменная *реактивная агрессия* значимо коррелирует с параметрами *физическая агрессия*, *вербальная агрессия* и *реактивная агрессия*. Это может быть связано с тем, что переменная *реактивная агрессия* отражает решительное стремление к реакции при неконформистской установке. Это свидетельствует о том, что при возрастании реактивной агрессии наиболее полно проявляет себя оппозиционная форма поведения, которая чаще всего направлена против авторитета и руководства и может нарастать от пассивного сопротивления до активных действий против требований, правил, законов.

Переменная *возбудимость* наиболее плотно коррелирует с параметрами *вербальная агрессия*, *косвенная агрессия* и *раздражение*. Это может свидетельствовать о том, что повышенная возбудимость, ведёт к накалу эмоций, которые являлись в виде гнева, ярости, невозможности управлять аффектом, низкой толерантностью фрустрации и может проявляться как в использовании прямых физических действиях, так и окольным путём (например, в использовании сплетен, «злых» шуток, крике и др.).

Переменная *самоагрессия* показывает значимые связи с параметрами *чувство вины*, *обида*, *депрессивность*, *нейро-*

тизм. Это может говорить о том, что при возникновении чувства обиды, зависти или ненависти к окружающим появляется необходимость выплеска негативных эмоций (ярость, гнев), но это перекрывается чувством вины, проявляющемся в убеждении человека, что он является плохим, поступает плохо, вредно, злобно или бессовестно и способствует возникновению самоупрёков и депрессивных настроений (агрессии, направленной против себя).

Торможение агрессии напрямую связано с *чувством вины* и, возможно, проявляется в убеждённости человека в том, что агрессивное поведение – это плохо и «хорошему» человеку необходимо сдерживать свои порывы. И это подтверждает обратная зависимость между переменными *торможение агрессии* и *физическая агрессия*.

Переменная *сумма агрессии* значимо коррелирует с параметрами *физическая агрессия*, *спонтанная агрессия* и *косвенная агрессия*. Анализ данных показывает, что *сумма агрессии*, как готовность к проявлению агрессивных действий по отношению к внешнему миру, может проявляться через непосредственное использование физической силы, различные вербальные реакции, через проявления вспыльчивости, резкости, грубости, а также через склонность к недоверию и ожиданию агрессивных действий со стороны других людей, проявление зависти, ненависти или недовольства.

При исследовании факторной валидности было выявлено два фактора, которые имеют собственные значения больше единицы и объясняют 63% дисперсии (Табл. 3). Данное факторное решение было предложено статистической программой SPSS и на наш взгляд оно является оптимальным, поскольку учитывает как высокие собственные значения факторов, так и высокий процент объясняемой ими дисперсии. Для оценки факторной модели был использован критерий Кайзера-Мейера-Олкина (детерминант равен 0,715), критерий Бартлетта ($\chi^2=180,407$; $df=0,0$). В таблице 3 представлены зна-

чения суммарной дисперсии по результатам факторного анализа.

Таблица 4

Компоненты суммарной дисперсии

	Фактор	
	1	2
Спонтанная агрессия	0,784	-0,039

Реактивная агрессия	0,559	-0,344
Возбудимость	0,723	-0,064
Самоагрессия	0,605	0,414
Торможение агрессии	-0,053	0,753
Открытость	0,471	-0,021

Таблица 5

Факторные нагрузки по шкалам опросника FAF

Фактор	Исходные собственные значения			Суммы квадратов факторных нагрузок после вращения		
	Значения	Процент от общей дисперсии %	Накопленный процент %	Значения	Процент от общей дисперсии %	Накопленный процент %
Спонтанная агрессия	2,542	42,363	42,363	2,040	34,005	34,005
Реактивная агрессия	1,212	20,193	62,556	0,602	10,038	44,044
Возбудимость	0,755	12,588	75,143			
Самоагрессия	0,599	9,976	85,119			
Торможение агрессии	0,478	7,961	93,080			
Открытость	0,415	6,920	100,000			

По результатам факторного анализа было получено следующее: в 1-й фактор вошли параметры спонтанная агрессия, реактивная агрессия, возбудимость, сумма агрессии. Второй фактор оказался представлен переменной торможение агрессии.

1-й фактор описывает 63% дисперсии и представлен переменными спонтанная агрессия, реактивная агрессия, возбудимость, сумма агрессии. Таким образом, 1-й фактор отражает полную агрессию, и это подтверждают смысловые нагрузки шкал.

2-й фактор представлен переменной торможение агрессии, и вероятно, является противоположным по значению фактору 1 и отражает тенденцию к сдерживанию и подавлению агрессии.

Следующий этап работы по адаптации зарубежной методики на российской выборке связан со стандартизацией первичных оценок. В качестве процедуры использовалась нелинейная нормализация. Номер стенойны используется в качестве новой преобразованной тестовой оценки. Он показывает относительное положение испытуемого в нормативной выборке.

Перевод сырых баллов в стенойны осуществлялся с использованием программы SPSS и представлен в таблице 4.

Таблица 6

Результаты стандартизации опросника FAF (n=300)

Сырой балл	Стандартная оценка по шкалам					
	1	2	3	4	5	6
0	1	1	1	1	1	1
1	1	3	3	3	3	2

2	1	4	4	4	4	3
3	2	5	5	5	5	4
4	2	6	6	6	6	5
5	3	7	6	6	7	6
6	3	7	7	7	7	7
7	5	8	7	7	8	7
8	6	8	8	8	8	8
9	6	9	8	8	9	9
10	7	9	9	8	9	9
11	7	9	9	9		
12	8	9	9	9		
13	8			9		
14	9					
15	9					
16	9					
17	9					

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

При стандартизации опросника FAF ведущей являлась содержательная стратегия: подбирались утверждения, которые должны оценивать определенные психические состояния – готовность к проявлению агрессии.

После проведенного исследования мы можем утверждать, что все пункты опросника FAF соответствуют требованиям, предъявляемым к дискриминативности, подтверждена надежность опросника, все шкалы обладают высокой устойчивостью (табл.1). Выявлена конструктивная валидность опросника FAF. Методика включает пять шкал, позволяющих исследовать готовность к проявлению агрессивного поведения юношей в возрасте от 17.

Таблица 6

Расчет среднего и стандартного отклонения по шкалам опросника FAF

	Спонтанная агрессия	Реактивная агрессия	Возбудимость	Депрессивность	Торможение агрессии	Открытость	Сумма агрессии
Среднее	7,4238	5,3974	5,9669	4,5099	6,1589	7,1987	5,3451
Стд. отклонение	3,52219	2,59250	3,11858	2,68047	2,15126	1,7282	2,55231

Спонтанная агрессия (n=17; M=7,42; σ =3,52) - детализирует спонтанную агрессию. Высокие показатели по шкале свидетельствуют, о том, что у испытуемого высокий уровень

фантазируемой вербальной или физической агрессии по отношению к другим людям или животным. Он относительно не владеет собой, чувствует себя «сильным» когда не один, не-

редки тенденции садизма. Испытуемые с низкими показателями относятся к «владеющим» собой, спокойным до пассивности.

Показатели по шкале *реактивная агрессия* ($n=12$; $M=5,39$; $\sigma=2,59$) отражают реагировать агрессией в ответ на стимулы окружающей среды. Эта агрессия общественно санкционирована. Высокие показатели говорят о решительном стремлении к реакции при неконформистской установке. Низкие - об отклонении агрессивного стиля поведения.

Возбудимость ($n=12$; $M=5,96$; $\sigma=3,11$) - высокие показатели по данной шкале свидетельствуют о повышенной возбудимости, которая ведет к возрастающему гневу, ярости, присутствует недостаточность в управлении аффектом и низкая толерантность фрустрации. Низкие показатели говорят об уравновешенности, возможно, о флегматизме.

Самоагрессия ($n=13$; $M=4,51$; $\sigma=2,68$) - утверждения данной шкалы отражают самоупреки, возможные намерения самоубийства, депрессивные настроения, повышенную чувствительность, недоверие. Высокие показатели говорят о депрессивных чертах, неудовлетворенности, негативном отношении к жизни. Низкие - скорее об уравновешенном настроении, а также о нерелексированной уверенности в своей правоте.

Торможение агрессии ($n=10$; $M=6,15$; $\sigma=2,15$) - высокие оценки говорят о совестливости, низкие - скорее о скрупулезных установках в социальной области. Высказывания описывают торможение агрессии или общую скрытность. Фактор проявляет себя как противоположный 1.

Открытость ($n=10$; $M=7,19$; $\sigma=1,72$) - показывает, насколько испытуемый готов сотрудничать при проведении исследования.

Сумма агрессии ($M=5,34$; $\sigma=2,55$) представляет готовность к агрессии по отношению к внешнему окружению. Сложение сырых величин факторов 1-3 дают величину суммы агрессии.

Шкалы методики FAF обладают высокими показателями по устойчивости, высокими или умеренными показателями по согласованности; все пункты обладают хорошей дискриминативностью.

Таким образом, полученные при исследовании факторной валидности данные в совокупности позволяют говорить о методике FAF как о валидном инструменте, позволяющем исследовать готовность к проявлению агрессии.

ВЫВОДЫ

1. Опросник FAF ориентирован преимущественно на диагностику готовности респондентов к проявлению агрессии.

2. Ответы на пункты опросника метрически анализируемы и могут считаться эмпирически проверенными индикаторами готовности к проявлению агрессии.

3. Опросник характеризуется точностью измерений, устойчивостью, а также удовлетворительной внутренней согласованностью по всем шкалам.

4. Необходим дальнейший сбор материала для представления различных возрастных категорий в выборке в целях получения окончательных тестовых норм.

Bibliography

1. Baron, R. Aggression / R. Baron, D. Richardson. – St.-Petersburg, 2004.
 2. Kornilov, K.N. The doctrine about reactions of the person from the psychological point of view. – M., 1923.
 3. Lorenz, K. Aggression. – M., 1994.
 4. Andreeva, G.M. Foreign social psychology of the 20th centuries: Theoretical approaches / G.M. Andreeva, N.N. Bogomolova, L.A. Petrovsky. – M., 2002.
 5. Hampel, R. FAF: Fragebogen zur Erfassung von Aggressivitätsfaktoren / R.Hampel, H. Selg. – Gottingen, 1980.
 6. Selg, H. Diagnostik der Aggressivität. – Gottingen, 1968.
 7. Psychological diagnostics / K.M. Gurevich. – M., 2000.
 8. Rusalov, V.M. Modified personal questionnaire of Eysenck. – M., 1992.
 9. Practical work on the general, experimental and applied psychology / A.A. Krylov, S.A. Manichev. – St.-Petersburg, 2000.
 10. Anastazy, A. Psychological testing. – M., 2001.
 11. Klain, P. Help management on designing tests. – Kiev., 1994.
 12. Logvinenko, A.D. Measurements in psychology: mathematical bases. – M., 1993.
 13. Naledov, A.D. Mathematical methods of psychological research. Analysis and interpretation of data. – St.-Petersburg, 2004.
 14. Practical work on psycho-diagnostics. Differential psychometrics / V.V. Stolin, A.G. Shmelev. – M., 1984.
 15. Sidorenko, E.V. Methods of mathematical processing in psychology. – St.-Petersburg, 2000.
 16. Suhodolsky, G.V. Bases of mathematical statistics for psychologists. – Leningrad, 1972.
- Article Submitted 19.12.10

УДК 377.112-057.85

Е.В. Блохина, асп. Сибирского государственного университета путей сообщения, г. Новосибирск,
E-mail: helen1700@yandex.ru

РАЗВИТИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ССУЗОВ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОГО ТРАНСПОРТА

Рассматриваются основные направления работы по созданию условий для развития информационной компетентности преподавателей, формированию готовности к внедрению информационно-коммуникационных образовательных технологий, оценке эффективности их применения в педагогической деятельности.

Ключевые слова: информационно-педагогическая компетентность, информационно-коммуникационные образовательные технологии.

Модернизация образования акцентирует внимание на переориентации с понятий «подготовленность», «образованность», «общая культура», «воспитанность» на понятия «компетенция», «компетентность».

Э.Ф. Зеер [1] в составе профессиональной компетентности называет: социальную, коммуникативную, информационную, когнитивную, специальную, персональную. Принципиально важным является взаимообусловленность названных

компетентностей в ходе их развития в образовательном процессе.

Профессионально-педагогическая компетентность в исследованиях ряда ученых (Н.В. Кузьмина, И.А. Зимняя, А.К. Маркова, В.Н. Введенский, М.И. Лукьянова, А.В. Хугорской, Г.С. Сухобская, О.Н. Шахматова, В.А. Сластенин и др.) рассматривается с позиции разных подходов: личностно-деятельностного, системно-структурного, знаниевого и других. Понятие «профессиональная компетентность» трактуется, как основывающийся на знаниях интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека (И.А. Зимняя) [2]; система знаний и умений педагога, проявляющаяся при решении возникающих на практике профессионально-педагогических задач (Г.С. Сухобская) [3].

Большинство авторов (Ю. В. Варданын, И.Ф. Исаев, Э.М. Никитин, Е.Н. Шиянов, Т.А. Царегородцева и др.) придерживаются интегративного подхода, считая, что профессионально-педагогическая компетентность - интегральная характеристика профессиональных и личностных качеств педагога, отражающих уровень знаний, умений, опыт, необходимые для решения профессиональных задач, выполнения профессиональных педагогических функций в соответствии с принятыми в настоящий момент нормами и стандартами.

Переход на компетентностный подход в российском образовании заложен в федеральных государственных образовательных стандартах, в том числе и стандартах среднего профессионального образования, а также в проекте профессионального стандарта педагогической деятельности, разработанном Я.И. Кузьминовым, В.Л. Матросовым, В.Д. Шадриковым [4].

Отличие среднего профессионального от других ступеней образования состоит в подготовке руководителей среднего звена, в связи с чем образовательный процесс рассматривается как процесс овладения не только определенной суммой знаний и системой соответствующих умений и навыков, но и как процесс овладения компетенциями. Тогда как для преподавателей ссузов, в большинстве своем не имеющих педагогического образования, не всегда существует четкое понимание необходимых профессиональных компетенций.

Можно сформулировать общие требования к преподавателю среднего специального учебного заведения профессионального образования следующим образом:

- профессиональная компетентность, предусматривающая глубокие знания в предметной области;
- педагогическая компетентность, включающая в себя знания основ педагогики и психологии, владение современными методами, средствами, технологиями обучения;
- социально-экономическая компетентность, предусматривающая знание глобальных процессов развития и функционирования современного общества, основ экономики, социологии;
- коммуникативная и информационная компетентность, владение современными информационными технологиями;
- высокий уровень профессиональной и общей культуры.

О.П.Осипова [5] определяет термин «информационная компетентность» как «информационную и коммуникационно-технологическую компетентность» и выделяет, что к совокупности когнитивного, коммуникативного, исследовательского и технико-технологического компонентов необходимо добавить готовность к выполнению педагогической деятельности с помощью информационно-коммуникационных технологий. Иными словами, информационно-педагогическая компетентность подразумевает активное знание способов получения и передачи разнообразной информации, владение современными информационными технологиями в образовании, опирающееся на сложную совокупность профессиональных, методологических и общекультурных знаний и практических уме-

ний. Таким образом, можно определить информационно-педагогическую компетентность преподавателя ссуза как совокупность профессиональных, коммуникативных, личностных качеств преподавателя, позволяющих ему осуществлять свою профессионально-педагогическую деятельность и достигать высоких результатов в учебно-воспитательном процессе в условиях быстрого изменения информационной среды.

В средних специальных учебных заведениях железнодорожного транспорта накоплено большое количество технических и программных средств. Таким образом, на первые позиции выдвигается задача не столько технического оснащения образования, сколько развитие информационной компетентности педагогов, формирование их готовности к использованию информационно-коммуникационных образовательных технологий в своей профессиональной педагогической деятельности.

В связи с этим особенно важным являются создание организационно-педагогических условий, которые обеспечивают успешность формирования готовности преподавателей к использованию информационных компьютерных технологий в учебном процессе, реализация новых информационных технологий в обучении.

В данной статье остановимся на создании условий для развития информационной компетентности преподавателей в Новосибирском техникуме железнодорожного транспорта (НТЖТ) – филиале Сибирского государственного университета путей сообщения.

Профессиональные качества, определяющие информационно-педагогическую компетентность преподавателей НТЖТ обеспечиваются трехуровневой системой подготовки, включающей:

- начальный уровень, связанный с освоением технологий работы с офисными приложениями, основ сетевых технологий, включая работу с глобальными сетями (Internet, корпоративной сетью ОАО «РЖД»);
- базовый уровень, включающий освоение прикладных программных продуктов общего назначения, связанных с необходимостью внедрения информационных технологий в курсы фундаментальной и общетехнической подготовки (систем автоматизированного проектирования Компас и др.), изучение передовых отраслевых информационных технологий и автоматизированных систем управления движением поездов, перевозками, путевым хозяйством, устройствами СЦБ, неразрушающего контроля в путевом, вагонном и локомотивном хозяйствах (таких как ЭТРАН – электронная транспортная накладная, АСУ ЛР – автоматизированная система управления станцией и др.);
- профессиональный уровень, включающий освоение инструментальных средств автоматизации процесса подготовки учебно-методических материалов, гипертекстовых и мультимедийных средств обучения, программных средств, позволяющих организовать учебно-исследовательскую и проектную деятельность студентов (средства разработки сайтов, создания анимации и видео, такие как Macromedia Dreamweaver, Macromedia Flash, системы проектирования и проведения испытаний на прочность деталей, узлов и устройств - например SolidWorks и др.).

Развитие информационной компетентности преподавателей осуществляется, в том числе, на курсах, являющихся частью данной системы подготовки, на которых преподаватели проходят подготовку по освоению навыков работы с отдельными программными средствами, на семинарах педагогического мастерства, в процессе стажировки на предприятиях железнодорожного транспорта и т.д.

Система мероприятий, составляющих начальный уровень подготовки, предназначена для педагогических работников, не имеющих достаточных навыков работы с офисными приложениями, сетевыми технологиями и осуществляется с целью освоения преподавателями прикладных программ на пользовательском уровне и получения следующих показате-

лей оценки компетентности в области использования информационных технологий в обучении:

- понимание принципов работы персонального компьютера и периферийных устройств;
- владение современным программным обеспечением (как минимум, текстовым редактором, программой создания презентаций и другими офисными приложениями);
- владение основными принципами работы в сети Интернет (работа с браузерами и электронной почтой, умение вести самостоятельный поиск информации в Интернет, электронных справочниках и словарях, информационно-поисковых системах);
- владение методикой использования информационных компьютерных технологий в учебном процессе;
- понимание возможностей использования компьютерных средств в управлении учебным процессом.

Профессиональные качества, приобретенные на базовом уровне подготовки, как одна из составляющих информационно-педагогической компетентности, позволяют преподавателям решать вопросы целесообразности использования освоенных ими программных пакетов в процессе преподавания дисциплин и практик. Вследствие этого, проводится корректировка рабочих учебных программ и календарно-тематических планов.

Освоение преподавателями новых программных продуктов влечет за собой необходимость изменений инфраструктуры, поддерживающей процесс информатизации, например, с внедрением на предприятиях железнодорожного транспорта АСУ линейного района (АСУ ЛР) возникла необходимость адаптации данной информационной системы (ИС) для учебных целей. Например, на базовом уровне подготовки преподавателями НТЖТ было разработано техническое задание по созданию и оснащению компьютерного учебного полигона, имитирующего работу участка железной дороги с установкой ИС ГИД-Урал и АСУ ЛР, в дальнейшем полигон был дополнен установкой подключения к системе ЭТРАН. Процесс внедрения такого лабораторного комплекса включал в себя основательную переработку программ учебных дисциплин, разработку методических указаний по выполнению лабораторных и практических занятий с учетом открывшихся возможностей изучения имеющегося программного обеспечения.

Показателем эффективности развития информационной компетентности преподавателей в достижении ими информационно-педагогической компетентности на профессиональном уровне является разработка качественных электронных учебно-методических материалов. Это компьютерные обучающие программы (КОП), которые включают в себя дидактические, методические и информационно-справочные материалы по учебной дисциплине, и позволяют комплексно использовать их для самостоятельного получения и контроля знаний. Компьютерные обучающие программы дают возможность индивидуализировать и дифференцировать процесс обучения, по возможности, контролировать обучающегося, обеспечивать самоконтроль учебной деятельности, демон-

стрировать визуальную учебную информацию; моделировать технологические процессы и т.д.

В качестве поддержки деятельности преподавателей по внедрению информационных технологий в преподаваемые дисциплины на профессиональном уровне разработан единый дидактический и технологический подход к созданию и использованию электронных обучающих пособий, оформлению методических материалов, созданию базы электронных учебно-методических продуктов.

Создание компьютерных обучающих программ – одна из форм применения программных средств в образовательном процессе на профессиональном уровне. Эта работа осуществляется педагогическими работниками как индивидуально, так и также в рамках совместной проектной деятельности творческих групп преподавателей и студентов. Созданные КОП программы включают в себя лекционный материал, контроль знаний студентов в форме тестов и практических занятий, справочные системы поддержки принятия решения, оказания помощи будущим оперативным работникам железнодорожного транспорта.

В рамках проектной деятельности на профессиональном уровне информационно-педагогической компетентности преподаватели руководят учебно-исследовательской работой студентов с использованием таких программных средств, как SolidWorks, которые позволяют не только создавать модели узлов и деталей различных устройств и механизмов, но и проводить виртуальные испытания на прочность и анализ неисправностей.

Успешность использования информационных компьютерных технологий в качестве средства обучения зависит от того, насколько четко преподаватель представляет, какое место они должны занимать в системе взаимодействия «преподаватель-студент», владеет современными методиками их использования. Для обеспечения доступности ко всем электронным учебным пособиям и методическим документам, разработанным преподавателями на всех уровнях подготовки в области информационных технологий, создан ресурсный центр, являющийся, по сути, внутренним сайтом техникума.

Данный ресурсный центр предоставляет возможность доступа к каталогам по номенклатуре специальностей, содержащим базу учебно-методической документации и электронных продуктов, в том числе для работы в режимах синхронного, асинхронного и самостоятельного обучения студентов. Одновременно с этим, ресурсный центр используется как определяющий фактор уровня информационно-педагогической компетентности педагогов, в частности, через мониторинг наполняемости педагогическими работниками разделов ресурсного центра электронными учебными материалами и анализ качества их содержания и представления.

Создание условий для обеспечения готовности преподавателей к внедрению информационных технологий позволяют преподавателям осваивать современные информационные образовательные технологии на всех уровнях, проводить рефлексивную оценку эффективности их применения в собственной педагогической деятельности и ее коррекцию, создавать творческую атмосферу образовательного процесса.

Bibliography

1. Zeer, E.F. Modernisation of vocational education: the competence approach / E.F. Zeer, A.M. Pavlova, E.E. Symanyuk: teaching allowance. - Moscow: MPSI, 2005.
 2. Zimnyaya, I.A. Key Competencies - a new paradigm of education result survey [E/r]. - Mode of access. - <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>
 3. Suhobskaya, G. Modern socio-psychological and androgical approaches to adult education // New Knowledge. – 1997. - № 4.
 4. Professional standard of pedagogical activity (project). (Eds. Y.I. Kuzminov, V.L. Matrosov, V.D. Shadrikov) // Bulletin of Education. Collection of orders and instructions of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation. – 2007. - № 7.
 5. Osipova, O.P. The formation of the ICT competence of primary school teachers // Additional Education. - 2006. - № 6.
- Article Submitted 23.12.10

УДК 37.018.322.2:316.614

Г.Н. Пяткина, асп. ТГПУ, г. Томск, E-mail: Pgnik@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ-СИРОТ В ПРИЕМНОЙ СЕМЬЕ

В статье представлена концепция социализации детей-сирот в приемной семье, построенная на личностно-ориентированном и деятельностном подходах и включающая следующие педагогические условия: разработка индивидуальной программы; формирование вторичной привязанности; развитие познавательной деятельности; совершенствование профессиональной компетентности приемных родителей.

Ключевые слова: дети-сироты, социальное сиротство, приемная семья, социализация, педагогическая модель, педагогическое сопровождение.

Проблема сиротства в России за прошедшее 20-е столетие трижды вставало перед нашим обществом и государством во всей ее остроте. В зависимости от имевшихся социально-экономических, политических и педагогических ресурсов она решалась различными путями: в воспитательных учреждениях сиротского типа, в виде опекуна (попечительства), усыновления, в детских домах семейного типа, в замещающих профессиональных семьях. Достоинства и недостатки указанных форм воспитания сирот непрерывно изучались и анализировались. Результаты исследования, проведенного известным американским учёным Джорджем Боулби [1] в 1951 году выявили задержку эмоционального, когнитивного и социального развития детей в сиротских учреждениях интернатного типа и доказали необходимость отказа от них как модели воспитания. К такому же выводу привел и целый ряд отечественных исследований 80-х годов прошлого столетия.

Таким образом, научно доказано, что семья представляет собой незаменимый институт социализации ребёнка, позволяющей ему овладеть базовыми социальными ролями. Именно поэтому, в международном и российском законодательстве закреплён принцип приоритета семейного воспитания (п. 3 ст. 1 Семейного кодекса РФ) [2]. В целях реализации данного принципа с 1 марта 1996 г. В России наряду с усыновлением и опекой (попечительством) была введена ещё одна форма устройства детей – приёмная семья [3], что свидетельствует о стремлении государства создать широкие правовые возможности для максимальной реализации принципа семейного воспитания детей, согласно которому, дети, оставшиеся без попечения родителей, подлежат передаче на воспитание в семью. И только при отсутствии такой возможности они передаются в воспитательные учреждения (п. 3 ст. 1 и п. 1 ст. 123 СК РФ) [2]. Все это предполагает создание системы социально – педагогической помощи ребёнку, которая не допускала бы самой возможности его длительного проживания в детском сиротском учреждении.

Приоритетной формой семейного воспитания детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, бесспорно, является усыновление (удочерение) ребенка. Оно является индивидуальной формой семейного воспитания и носит бессрочный характер. К сожалению, не все нуждающиеся дети могут быть усыновлены (удочерены). Практика показывает, что больше шансов на усыновление (удочерение) у здоровых детей раннего возраста.

Приемная семья является самостоятельной формой семейного воспитания детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Поскольку отношения между приемными родителями и приемными детьми строятся на основании договора, истечение срока действия договора либо достижения ребенком совершеннолетия прекращают действие договора. Однако прекращение правовых отношений между приемными родителями и приемным ребенком не означает, что прекращаются фактические связи между ними. Практика показывает, что эти связи сохраняются [4].

Анализ научной педагогической литературы показал, что вопросам социализации детей – сирот в приёмной семье в педагогической литературе, особенно отечественной, не уделяется должного внимания. Работы таких авторов как Крас-

ницкая Г.С. [5], Холмогорова А.Б., Ослон В.Н. [6] затрагивают лишь отдельные аспекты, формирования у приёмных родителей комплекса личностно – профессиональных качеств, необходимых для работы с детьми в условиях семейных форм воспитания.

Это свидетельствует о том, что процесс социализации детей – сирот в приемной семье в значительной мере сдерживается наличием **противоречия** между потребностью педагогической практики в научно обоснованной педагогической модели социализации детей – сирот в приемной семье и недостаточной теоретической разработанностью условий ее создания и реализации. Для его преодоления необходимо разработать и обосновать содержание и структуру педагогической модели эффективной социализации ребенка в приемной семье.

В своем исследовании мы опираемся на концепции Мудрика А.В. [7], Головановой Н.Ф. [8], в которых социализация рассматривается как становление личности, как процесс усвоения индивидом образцов поведения, психологических установок, социальных норм и ценностей, знаний, навыков, позволяющих ему успешно функционировать в обществе. Предпринятый нами анализ этих концепций показывает, что социализация имеет три составляющие и отражает три параллельных процесса:

1) процесс приспособления (адаптации) человека как биологического существа к жизни в обществе (усвоения социальных норм и культурных ценностей того общества, к которому он принадлежит, включения в социальную практику).

2) процесс формирования личности – развитие и саморазвитие человека в процессе освоения и воспроизводства культуры, которое происходит на всех возрастных этапах.

3) процесс автономизации человека в обществе (обособление) – это процесс и результат становления человеческой индивидуальности.

Результат социализации личности ребенка можно рассматривать как сложный многоуровневый объект:

Первый уровень – **низкий**: слабое владение знаниями межличностного взаимодействия, неосознанный подход к построению отношений со сверстниками и взрослыми, критичность по отношению к социальным явлениям, неумение устанавливать отношения, обозначать устойчивость своих позиций в среде сверстников, отсутствие оценки взаимоотношений в совместной деятельности с позиций социальных норм.

Второй уровень – **средний**: проявление познавательной активности ребенка к знаниям социальных отношений, избирательном подходе к регулированию отношений на основе усвоенных социальных норм, умением ориентироваться в ситуациях, устанавливать свои позиции, взгляды, оценивать собственные и совместные действия.

Третий уровень – **высокий**: ярко выраженное стремление к знаниям социальных норм, отношений, соблюдение усвоенных норм в общении со сверстниками, взрослыми, умения регулировать отношения, утверждать себя в среде сверстников, взаимодействовать с другими людьми в соответствии с конкретной коммуникативной ситуацией, оценивать свои действия, корректировать поведение, обладают высоким уровнем

саморегуляции в обстановке общения и совместной деятельности.

Особую трудность в социализации детей-сирот в приемной семье представляет усвоение социальной роли семьянина. Отношение заботы, сотрудничества, поддержки взаимной ответственности должны становиться основными и обеспечивать формирование социальности ребенка в этом учреждении [9]. Из этого следует, что для социализации детей сирот необходимо обеспечить их включенность:

1. В реальные социальные отношения, т.е. возникновение у них личностного состояния по отношению к деятельности, несущее в себе объективный и субъективный компоненты. Объективным компонентом является собственно деятельность личности, субъективным - отношение личности к данной деятельности.

2. В процессе социального взаимодействия предоставить возможность ребенку более полно раскрыть себя в отношениях с окружающими.

Поскольку социально значимые отношения семьи с окружающим социокультурным пространством выстраиваются в континууме основных средовых ниш, деятельность семьи в конструировании процесса социализации детей, должна развиваться в следующих направлениях:

- в системе отношений, выстраиваемых семьей и социумом вокруг проблем сохранения социокультурного наследия данной семьи; межличностный и межкультурный диалог способствует в данном случае формированию этнокультурной идентичности;

- в системе взаимодействия семьи и социума по проблемам сохранения традиций семейной среды в трудовой деятельности – формирование профессиональной идентичности;

- в отношениях, организуемых между семьей, социумом, государственными и муниципальными учреждениями, хозяй-

ственными предприятиями в целях приобщения детей к значимым в семье видам трудовой, профессиональной деятельности – формирование социальной идентичности;

- в отношениях, направленных на формирование личностной идентичности, становление личности, способной самостоятельно и адекватно оценивать себя, события своей прошлой, настоящей и будущей жизни, планировать дальнейшие этапы саморазвития, ответственно принимать жизненно важные решения [10].

Суммируя вышеизложенное, можно утверждать, что для эффективной социализации детей-сирот в приемной семье необходимо реализовать следующую совокупность организационно-педагогических условий:

- разработать индивидуальную программу социализации с учетом особенностей ребенка, возникших у него проблем и педагогических ресурсов семьи;

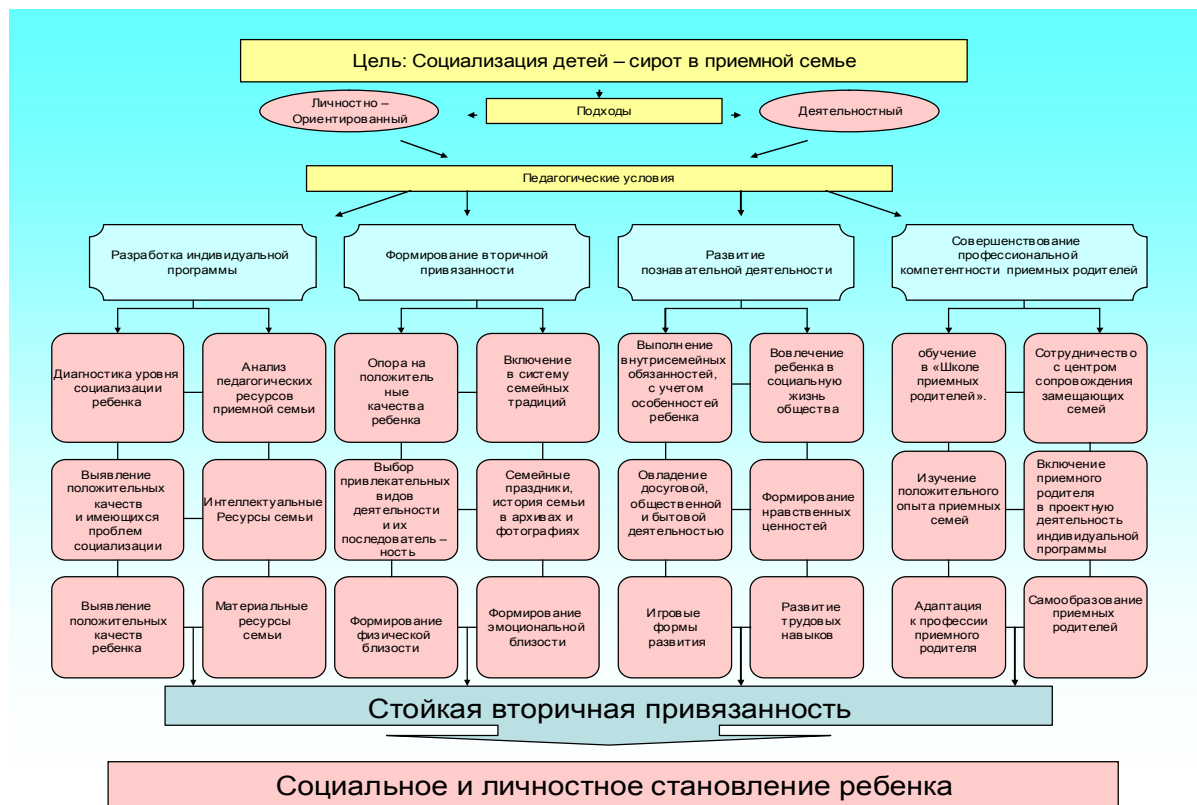
- последовательно формировать вторичную привязанность ребенка к приемным родителям и развивать его познавательную активность включением в игровые и трудовые внутрисемейные отношения;

- непрерывно, целенаправленно и системно совершенствовать профессиональную компетентность приемных родителей;

- подготовить дидактический комплекс для специалистов служб сопровождения ребенка и приемных родителей, позволяющий оперативно отслеживать динамику процесса социализации и вносить в него необходимые коррективы.

Выявленные организационно-педагогические условия, с учетом цели и принципов индивидуального развития ребенка (личностно-ориентированного и деятельностного), нами положены в основу педагогической модели социализации детей-сирот в приемной семье.

Рис.1. Педагогическая модель социализации детей-сирот в приемной семье.



Индивидуальная программа социализации детей-сирот в приемной семье представляет собой документ отражающий: наличие проблем в социализации ребенка, анализ педагогических

ресурсов приемной семьи (осведомленность родителей о методах воспитания детей-сирот, практическое их применение, эмоциональная окрашенность внутрисемейных взаимоотношений).

отношений, субъект - субъектные взаимодействия; *интеллектуальные ресурсы семьи* (уровень образования членов семьи, интеллектуальная среда, наличие домашней библиотеки и т.д.); *материальные ресурсы семьи* (уровень дохода, наличие собственной жилплощади, возможность предоставления ребенку его индивидуального места для игры и учебной деятельности, компьютер, возможность культурного досуга и т.д.); *диагностика уровня социализации ребенка* (осуществлялась с помощью разработанной методики «диагностика уровня социализации детей-сирот младшего школьного возраста в условиях приемной семьи», проведение которой позволяет выявить низкий, средний и высокий уровень социализации).

Одним из необходимых условий для успешной социализации детей-сирот в приемной семье является формирование *вторичной привязанности* у ребенка к его новым приемным родителям.

Привязанность - это первое социальное отношение с миром, оказывающее решающее влияние на то, как человек в дальнейшем будет относиться к окружающим людям, испытывать доверие к миру, воспринимать его как безопасное место, подходящее для жизни. На практике формирование привязанности заключается в следующем: *опора на положительные качества ребенка* (выявление индивидуальных особенностей ребенка согласно его возрасту, темпераменту и физическому развитию); *проведение семейных праздников*, беседа с детьми на тему *история семьи*, причем как его кровной, так и приемной. Ребенок должен сам понять и определиться, как ему относиться к его прошлой жизни. А приемные родители должны тактично помочь ему в этом. Необходимым этапом формирования привязанности является включением ребенка в систему *семейных традиций* (семейные праздники, выезд всей семьей на природу и т.д.).

Следующее условие, которое необходимо было реализовать для успешной социализации детей - это обеспечить *развитие познавательной деятельности*, которое включало в себя: *выполнение внутрисемейных обязанностей с учетом возраста ребенка, развитие игровых и трудовых навыков*.

Успешная реализация совокупности организационных педагогических условий зависит в значительной степени от профессиональной компетентности приемных родителей. Существенное внимание в нашей работе мы уделяли обучению родителей умениям распознавать симптомы нарушения психологического здоровья ребенка, симптомы возникающих изменений, психологического дискомфорта в семье, умениям адекватно и грамотно реагировать на эти изменения и т.д.

При подготовке эксперимента за основу были выбраны следующие показатели: 1) возраст приемного ребенка от 7 до 10 (полных) лет, 2) здоровье ребенка: к исследованию привлекались только физически здоровые дети (не инвалиды). Выбор этих показателей объясняется тем, что большинство детей-

сирот в приемных семьях составляют именно эту группу (младшего школьного возраста). А основной задачей социализации младших школьников является формирование у них устойчивой мотивации к учебной деятельности, основой которой является развитие познавательной активности.

При формировании контрольной и экспериментальной групп мы учитывали, что на начало эксперимента уровни социализации в обеих группах были примерно одинаковые, так как дети еще находились в одной социальной среде.

Проведенное исследование в течение двух лет, с замерами показателей социализации через каждые шесть месяцев, позволило нам получить следующие результаты социализации детей экспериментальной и контрольной групп. В экспериментальной группе число детей с низким уровнем социализации снизилось с 79 %, до 46 %, т.е. на 33 %. В контрольной группе тоже произошло снижение количества детей этой категории с 79 % до 34 %. В экспериментальной группе значительно возросло число детей со средним уровнем социализации. Если на начало эксперимента их было 18 %, то на конец эксперимента их стало 52%. Изменения в численности детей с высоким уровнем социализации в экспериментальной группе также заметны, хотя они не такие значительные как у первых двух категорий детей. Таким образом, экспериментально доказана эффективность предложенной модели социализации детей-сирот в приемной семье.

Результаты выполненного исследования расширяют теоретические представления о путях социализации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, при их помещении в приёмную семью; уточняют критерии и показатели эффективности социализации воспитанников; раскрывают пути разработки содержания, форм и методов воспитательной работы родителей, обеспечивающие эффективную социализацию детей-сирот в приемной семье.

Исследование имеет практико-ориентированный характер. Разработаны и внедрены в практику научно-методические и научно-практические рекомендации для специалистов, работающих в данной сфере и приемных родителей [11].

Все вышесказанное позволяет утверждать, что разработанная педагогическая модель социализации детей-сирот младшего школьного возраста в приемной семье, способствует решению основной задачей социализации детей этого возраста - формированию устойчивой мотивации к учебной деятельности.

В качестве направлений дальнейших исследований можно указать на необходимость исследования условий преодоления в приемной семье у детей-сирот подросткового возраста социального иждивенчества, которое наблюдается у многих воспитанников детских интернатных учреждений на последних этапах их жизненного и профессионального самоопределения.

Bibliography

1. Bowlby, John. Creation and destruction of the emotional ties. - Moscow: The Academic Project, 2004.
2. Pchelintseva, L.M. Comments to the Family Code of the Russian Federation. - Moscow: Norma, 1999.
3. Kurbatskii, I.N. pedagogical and legal interpretation of the term "foster family" // Pedagogy. - 2002. - № 5.
4. Oslon, V.N. the fabric of life of children - orphans: professional replacement family. - M.: Genesis, 2006.
5. Krasnitskaya, G.S. School of foster parents: Problems of Psychology 2006.
6. Oslon, V.N. Replacement professional family as one of the models for solving the problem of orphanhood in Russia / V.N. Oslon, A.B. Kholmogorova // Questions of psychology. - 2001. - № 3.
7. Mudrik, A.V. Introduction to Social pedagogy: a manual for students. - M.: Institute of Applied Psychology, 1997.
8. Golovanova, N.F. Socialization and education of the child: a manual for university students. - Spb.: Speech, 2004.
9. Gusarova, G.I. Socialization of children-orphans and children deprived of parental care / orphans in Russia: the child's right to family: Proceedings of the All-Russian Conference, Moscow, 15 - 19 January 2001. - Moscow: Pedagogy, 2001.
10. Sekovets, L.S. Socialization of children in families with orphans // Problems of school education. - 2002. - № 3.
11. Pyatkina, G.N. Accept ... help ... To Love ": a practical guide for citizens wishing to take the education of orphans, and professionals working in this field / G.N. Pyatkina, E.B. Korovina. - Tomsk: Publishing House of Tomsk Polytechnic University, 2009.

Article Submitted 23.12.10

УДК 371.044:378.180.6

Н.Ф. Спинжар, канд. пед. наук, проф. МГУКИ, г. Москва, E-mail: spinjar@post.ru

ЗАДАЧИ КОНЦЕПТУАЛЬНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА К САМОРЕАЛИЗАЦИИ СПЕЦИАЛИСТА СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗЕ

В статье проанализирован концептуально-технологический подход к самореализации личности в процессе профессиональной подготовки. Подготовка специалиста в вузе показана как система взаимообусловленных факторов. Технологичность подхода к педагогическому процессу в вузе позволяет осуществлять комплекс организационных мероприятий, выявляющих конгруэнтность личности с имеющейся моделью специалиста. Выделены этапы технологического подхода к самореализации личности в профессиональном образовании: самовоспитания и самообразования, профессиональной самоидентификации, самосовершенствования, самокоррекции развития. Предложена программа дальнейшего совершенствования процесса самореализации личности в профессиональном образовании. Намечены дальнейшие перспективы работы.

Ключевые слова: концептуально-технологический подход, прогнозирование, развитие и самореализация личности, конгруэнтность, технология и технологичность.

Реформирование системы высшего образования ставит перед вузами культуры задачи, решение которых сопряжено с рефо

рмированием ряда учебно-творческих направлений. Теоретический анализ исследований в области педагогики и психологии высшей школы позволяет обоснованно подходить к намеченным реформам. Концептуально-технологический подход открывает новые возможности для проектирования новых образовательных реалий в вузе. Он позволяет прогнозировать, определять результаты и управлять педагогическими процессами; анализировать и систематизировать на научной основе практический опыт и его использование; комплексно решать образовательные и социально-воспитательные проблемы; обеспечивать необходимые условия для профессионально-творческого развития личности; снижать влияние неблагоприятных обстоятельств на самореализацию личности; оптимально использовать имеющиеся у человека и образовательного учреждения ресурсы; выбирать эффективные технологии и модели для решения поставленных перед вузом задач подготовки специалиста. Такой подход в профессиональном образовании предусматривает изучение кроме педагогического еще и управленческий, социальный, культурологический, психологический и другие аспекты. Исследователи технологического подхода в отечественной науке В.П. Беспалько, М.В. Кларин, Н.Д. Никандров и др., а также зарубежные авторы – Л. Андерсон, Дж. Блок, Б. Блум, Н. Гронлунд и др. отмечают его важность в современной образовательной практике. Кроме того, японский ученый Т. Сакамото считает, что технологический подход – **внедрение в педагогику системного мышления** [1]. Но вместе с этим, это не универсальный подход, а дополнение к научным подходам в педагогике профессионального образования. С.А. Крупник пишет о том, что критика в адрес технологического подхода вызвана частой подменой технологии обучения обычными методическими разработками. Другим аргументом для критики, по его мнению, выступает – игнорирование личности обучающегося, представление его как объекта воспитания и обучения, отсутствие в технологии места для творчества преподавателя и студента и др. Усложнение ситуации в профессиональном образовании привело к необходимости создания новых технологий, технологических подходов к решению назревших задач [2]. Технологически организованный процесс самореализации личности в едином образовательном пространстве не отчуждает ее от социального развития, а позволяет осознать себя как деятеля в этом обществе и как личности, индивидуальности. Педагогические аспекты технологии дают возможность увидеть, как осуществляется процесс самореализации личности на каждом этапе его развития. В работах Бондаревой В.В., Н.М. Борытко, Н.К. Сергеева рассматривается технологический подход в личностно-ориентированном профессиональном развитии специалиста, который базируется **на актуализации «сущностных сил»** личности, становлении его творче-

ской активности и самостоятельности, проявлении стремления к самосовершенствованию и саморазвитию, путем приобщения к художественно-творческой деятельности, рефлексии и к поиску смысла своей деятельности. **Содержательными компонентами технологии выступают:** аксиологический, когнитивный, деятельностьно-творческий, которые находятся в определенном соответствии с компонентами творческой личности специалиста (педагога-хореографа, вокалиста, и др.) [3; 4].

Организация процесса самореализации личности специалиста культуры в вузе имеет **две ведущие тенденции**, исходя из концептуально-технологического подхода. Прежде всего, это самореализация, инициируемая личностью и до конца ею не осознанная, а вторая – это **целенаправленная организация и создание условий** для творческого развития и самореализации будущего специалиста на основе профессионально-творческой развивающей среды вуза. Степень проявления **творческой активности** будущим специалистом в процессе профессионального обучения – это своего рода показатель уровня самореализации. Организация педагогического процесса и всей совокупности учебной деятельности в вузе строится на основе **существующих технологий** обучения, развития и воспитания. Понятие «педагогическая технология» понимается как совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств; как организационно-методический инструментарий педагогического процесса (Б.Т. Лихачев); как содержательная техника реализации учебного процесса (В.П. Беспалько); как описание процесса достижения планируемых результатов обучения (И.П. Волков); как продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя (В.М. Монахов); как системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования (ЮНЕСКО); как системная совокупность и порядок функционирования всех личных, инструментальных и методических средств, используемых для достижения педагогических целей (М.В. Кларин).

Во всех определениях отмечаются следующие обобщающие характеристики педагогической технологии по М.В. Кларину: **диагностичность** описания цели; **воспроизводимость** педагогического процесса (в том числе предписание этапов, соответствующих им целей обучения и характера деятельности обучающего и обучаемых); **воспроизводимость педагогических результатов** [5]. Е.Ю. Игнатова считает, что важным в современном образовании становится «...признание значимости в современном мире интеллектуальных ресурсов» и возникновение новой ветви в менеджменте – менеджмента

знаний. **Менеджмент знаний** связывает воедино «...совсем разные составляющие любой организации – процессы, людей, технологии». Именно знания являются той основой, на которой, соединяясь, эти компоненты создают конкурентное преимущество организации [6]. Е.Ю. Игнатьева рассматривает менеджмент знаний по аналогии с менеджментом качества, который предполагается концепцией, применимой к вузу в двух плоскостях: на уровне вуза как организации и на уровне образовательного процесса в вузе.

Технологическое творчество (Л.Д. Столяренко, С.И. Самыгин) как деятельность в области педагогической технологии и проектирования связано с поиском и созданием новых подсистем, подпроцессов и подситуаций, способствующих повышению результативности учебно-воспитательной деятельности в образовательном учреждении. Педагогическая технология представляет содержательную технику учебно-воспитательного процесса. Технология от греч. – искусство, ремесло и логос учение – означает совокупность знаний о способах и средствах проведения учебно-воспитательного процесса или иначе технология учебного процесса. Научно обоснованное, специально организованное обучение служит для обеспечения реально выполнимой цели обучения, воспитания, развития и самореализации личности.

Профессиональная самореализация личности возможна при условии определенной ее тактики самоорганизации [8]. Тактика самоорганизации личности, согласно разработкам Р.Г. Баранцева, Е.Н.Князево, И.Пригожина и др., рассматривается как сложный и неоднозначный феномен, сущность которого может трактоваться как способность системы к самореализации, самопреобразованию, саморазвитию.

Следует подчеркнуть, что процессуальная сторона организации деятельности студента в вузе во многом зависит от совокупности факторов. Деятельность преподавателя, его опыт, средства и методы деятельности, его авторитет, система творческого развития студента и др. являются компонентами педагогического процесса.

Кроме того, создание образовательной среды, выявление личностных способностей и индивидуальности студента расширяют процессы профессионального развития. Самоорганизация системы в педагогическом процессе влияет на профессиональное становление личности, т.к. указывает на не совпадение профессионального и личного. Для того, чтобы выявить данную особенность, была разработана программа, которую мы назвали «Технология самореализации личности в процессе профессиональной подготовки в вузе». Во введении программы обосновываются особенности развития современного образования – процессы гуманизации и личностно-ориентированной направленности. Обращается внимание на трудности в усвоения предметов студентами. Обосновываются основные задачи преподавателя вуза. Кроме того, отмечается взаимосвязь должного и реального уровней подготовки студентов с их индивидуальными возможностями личности, интеллектуальным, эмоционально-волевым уровнем развития, показателями здоровья, требующих внимательного изучения. В связи с этим дается сущность профессиональной конгруэнтности как определенной системы совпадающих качеств личности по отношению к эталону специалиста, что позволяет определить уровень соответствия. «Конгруэнтность» (от лат. сл. *congruens* – совпадающий, соответствующий) используется в различных научных концепциях (в социальных науках совпадение уровня соответствующего поведения действиями личности в тех или иных условиях - конгруэнтное или неконгруэнтное поведение; в психологии для описания соответствия «идеального Я», «Я» и «опыта» в жизни

человека, имеет свою специфику). Но вместе с тем понимание «профессиональной конгруэнтности» в образовании тесно связано с процессом его перестройки – поиском эффективных путей подготовки специалиста. Современное состояние профессиональной подготовки специалиста отличается сложными, противоречивыми тенденциями, которые отражают всю совокупность сложившихся взглядов на личность человека, профессионала, представителя конкретного общества. В нестандартных, социально-экономических и политических условиях предстоит ему жить и работать. Иначе говоря, профессиональная конгруэнтность представляет собой определенный уровень соответствия личностных и профессионально значимых качеств, составляющих эталон специалиста.

Направленность - системообразующее свойство личности, которое, по мнению Б.Ф.Ломова, определяет ее психологический склад. Противоречивость развития приводит к возникновению личностной позиции двух видов: подчинение условиям среды с дальнейшей ассимиляцией и растворением личности или же преобразующая, творческая позиция как основа саморазвития и самореализации личности.

Профессиональная направленность личности трактуется Н.К.Баклановой как адекватное понимание и принятие задач профессиональной деятельности, наличие сформированных профессиональных мотивов, устойчивых интересов, склонностей, убеждений, идеалов, установок, относящихся к избранной профессии. В данном контексте предполагается, что студенты имеют активную творческую позицию к самоорганизации в процессе профессионального развития [7].

Педагогическая технология, способствующая самореализации личности, **цель** которой содействовать раскрытию ее способностей, актуализировать механизмы саморазвития, может быть представлена в виде последовательных действий. На основе изученной литературы [9; 10; 11] мы выделили **этапы технологии самореализации личности специалиста социально-культурной деятельности в вузе**. Это следующие этапы: 1) **самовоспитание и самообразование**; 2) **профессиональная самоидентификация**; 3) **самосовершенствование**; 4) **самокоррекция развития**.

Далее, с учетом возрастных и личностных особенностей была предложена программа «**Приоритетных направлений развития личности в условиях вуза**», согласно которой будущим специалистом выстраивались система личностно значимого развития на период обучения в вузе. Осуществлялась коррекция недостающих качеств и путей их выработки.

Выявление личностных приоритетов в профессии (и выстраивание в соответствии с ними учебного процесса) гармонизирует эмоциональную сферу личности, позволяет сформировать положительное восприятие тех составляющих, которые не являются предметом ее индивидуального профессионального развития.

Таким образом, внедрение в учебный процесс данной программы позволило активизировать не только познавательные интересы личности, но и эффективно изменить вектор профессионального развития. Смысл его заключается в минимизации «рассогласования» в самореализации, минимизации комплекса неуверенности в себе, в собственных силах, неспособности самостоятельно увидеть и развивать лучшие свои качества. Такая работа способствовала побуждению студентов активно пополнять, расширять опыт, приобретать новые знания, способные изменить (в позитивном аспекте) и совершенствовать необходимые качества личности для успешной деятельности, а так же выработать сообразно предполагаемой деятельности определенный стиль поведения, усвоить важные для этого нормы и правила.

Bibliography

1. Spinzhar, N.F. Implementing the strategy of personal student in a vocational / Ways to improve teaching in the University: Proceedings of the university educational-methodical conference. - M.: MGUKI, 2008.
2. Krupnik, S.A. Education as a field of activity / technology education. - 1998. - Vol. 10.

3. Borytko, N.M. Teacher in the spaces of modern education: monograph. - Volgograd: Change, 2001.
4. Sergeev, N.K. Theory and practice of establishing educational systems in continuing education teachers: Thesis. ... As a research. Proceedings. ... Dr. Ped. Science. - Volgograd, 1998.
5. Clarin, M.V. Educational technology. - Moscow: Pedagogy, 1989.
6. Ignatieva, E.J. Knowledge Management in the quality management of educational process in higher education: monograph. - Novgorod State. University. J. Mudrova. - Velikiy Novgorod, 2008.
7. Baklanov, N.K. Professional skills professional culture: studies. pos. for graduate students refresher qualified., teaching. and students. - M.: MGUKI, 2001.
8. Slobodchikov, V.I. The problem of scientific support for innovation in education (the conceptual base). - Moscow - Kirov, 2003.
9. Kan-Kalik, V.A. Vocational training of pedagogical communication. - M.: Education, 1990.
10. Akhiezer, A.S. Between self and other // The world of psychology. - 2001. - № 3.
11. Sidorov, V.P. Youth Health - the nation's health // Higher education in Russia. - 2003. - № 3.

Article Submitted 10.10.10

УДК 37.01 (430)

О.В. Сухова, канд. пед. наук, доц. АлмГАКИ, г. Барнаул, E-mail: suhovaks@mail.ru

МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛИЗМ В НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ ГЕРМАНИИ

В статье рассматриваются направления мультикультурализма как современной образовательной парадигмы в Германии, анализируются цели и задачи межкультурной педагогики в соответствии с этапами развития мультикультурного общества Германии.

Ключевые слова: мультикультурализм, межкультурная педагогика, межэтническое взаимодействие.

Главной тенденцией развития мирового сообщества стало признание его многообразия, мультикультурности, осознание необходимости воспитания гражданина мира в процессе диалога различных культур. В этих условиях возникла необходимость в научной дискуссии по переосмыслению роли и значения мультикультурализма, в том числе и в области образования и воспитания. Возникновение и развитие научно-педагогических концепций мультикультурного образования стало неотъемлемой составляющей национальных образовательных систем, которые в условиях глобализации приобрели характер открытости и взаимодополняемости. В этой связи, наряду с использованием достижений отечественной педагогики актуальным для современного российского образования оказывается и зарубежный опыт, содержащий конструктивные идеи, в том числе и в области мультикультурного образования.

В настоящее время в рамках научно-педагогической дискуссии Германии существуют различные, порой диаметрально противоположные точки зрения на роль и значение мультикультурализма. Все они сформировались под влиянием определенных исторических, политических и педагогических процессов в течение развития мультикультурного общества Германии.

«Мультикультурализм как угроза» – данная позиция ставит своей целью формирование гомогенного общества и исходит из этнически-гомогенной национальной концепции. Это своего рода ассимиляционная модель или «плавильный котел», при которой бремя и тяготы процесса интеграции ложатся, в основном, на самих мигрантов. По мнению сторонников «мультикультурализма как угрозы», немецкая культура – тот единственный фундамент, который позволяет успешно развиваться немецкому обществу [1, с. 2-3].

Восприятие «мультикультурализма как угрозы» имеет давние корни и связано с развитием миграционного движения и притока иностранцев в Германию. В начале 60-х гг. XX века в период пика трудовой миграции типичный гастарбайтер был молод и энергичен и после определенного времени пребывания в Германии возвращался на родину, не составляя конкуренции коренным немцам. В основном мигранты были востребованы в сферах, «непопулярных» профессий, связанных с риском, или на сезонных работах, в связи с чем, межкультурное взаимодействие с представителями инокультур носило эпизодический стихийный характер и не предполагало специ-

альных педагогических действий, направленных на их интеграцию в немецкое общество.

С появлением детей мигрантов в школьном процессе обострились случаи конфликтных ситуаций среди представителей различных культур и коренными немцами. Возникла необходимость в мерах по интеграции «второго» поколения мигрантов, стали инициироваться концепции межкультурного обучения на школьном и внешкольном уровне. В связи с этим в начале 70-х гг. XX века получила свое развитие «педагогика для иностранцев» (Auslaenderpaedagogik) [2]. Педагогика имела двоякую цель, во-первых, способствовать интегрированию детей мигрантов в школьную среду, а во-вторых, сохранить национально-культурную идентичность подростков, в случае возможного возвращения их на родину. При этом не затрагивались аспекты, освещающие устоявшиеся культурные стандарты Германии. Концепция «ауслендерпедагогики» этого периода исходила из принципа гомогенного обучения и преследовала цель ассимиляции и/или реэмиграции.

Однако современная ситуация свидетельствует, что даже аккультурация, т.е. овладение ценностями принимающей культуры, не является достаточной для вхождения в общество. В глубине «плавильного котла» зародился и другой процесс – меньшинства стали бороться за то, чтобы декларируемые права и свободы совпадали с социальной практикой. Общество было не готово отреагировать на возникшие противоречия. Этот период характеризовался такими явлениями как возрастающая безработица среди иностранцев, проявление расизма, прежде всего по отношению к туркам (в 1980 г. их количество составляло 1.8. мил.), маргинализация в среде мигрантов, увеличение количества кварталов с так называемой этнически окрашенной инфраструктурой. Возможно, это стало следствием формальных действий со стороны педагогической общественности, так как в большей степени они были связаны с решением социально-бытовых вопросов, а элементы ауслендерпедагогики носили эпизодический характер и не способствовали интеграции мигрантов в социально-культурную среду Германии. Это повлекло за собой возникновение в обществе коренных немцев негативного отношения к переселенцам и восприятия их как возможной «угрозы» для развития немецкого общества.

В этот период на страницах периодической печати Германии развернулась дискуссия по вопросам «национальной гордости» и «немецкой базисной культуры», которая исходила из принципа «одно государство – одна нация». Ситуация

усугубилась в начале 80-х гг. XX века с публикацией Гейдельбергского манифеста, в котором, говорилось, что «возвращение иностранцев на их историческую родину принесло бы Германии, как одной из густонаселенных стран мира не только социальное, но и экологическое облегчение... Бавария – открыта для мира и дружелюбна к иммигрантам, но не мультикультурна» [3, с. 9].

В исследовании, проведенном ассоциацией ученых по вопросам миграции (FORSA), отмечалось, что процент враждебного нетерпимого отношения к представителям других культур увеличился в Германии с конца 90-х гг.: 71 % респондентов высказались за снижение количества иностранцев в Германии; 7 % – придерживались мнения, чтобы количество иностранцев увеличилось; 15 % – согласились с ситуацией, сложившейся в сфере эмиграционных процессов; 7% – не дали никакого ответа [4, с. 22-23].

Таким образом, рост межэтнических и расовых напряжений означал, что привычные формы межэтнического взаимодействия между большинствами и меньшинствами нуждаются в трансформации. Очевидно, что одним из условий принятия мультикультурализма является лояльность мигрантов к национально-государственной целостности принимающей страны. С одной стороны, мигранты должны показать приверженность новому обществу, изучить его историю, язык и традиции. С другой – принимающее общество должно показать свое расположение к новым гражданам и изменить, приспособить свои институты к включению их личностного опыта в социокультурную практику принимающего общества. Другими словами, если от прибывающих мигрантов ожидается построение нового дома, то принимающее общество должно дать им почувствовать, что они дома. Как утверждает М. Хоманн, «интеграция влияет «болезненно», если одновременно с мигрантами в ней не участвует и принимающая сторона, способная использовать нововведения, внесенные мигрантами, в целях воспитания своих детей. Межкультурное воспитание исходит из того, что немецкая школа и немецкая педагогика должны учитывать эти требования. Это означает, что необходимо создать условия, при которых немцы и иностранцы смогут жить вместе, смогут учиться друг с другом и друг у друга [5, с. 7]. Необходимость «безболезненной» интеграции, способствующей равноправию и справедливости в мультикультурном окружении, потребовала перехода к политике «признания различий» или «мультикультурализма как шанса».

Основной лозунг сторонников «мультикультурализма как шанса» – «чем пестрее, тем лучше» [6, с. 2]. Для представителей этого направления культура нестатична и негомогенна. Культура подобна живому организму, меняющемуся во времени. Встречи представителей разных культур – это позитивная возможность для взаимобоюмена опытом и шанс для обогащения собственной культуры. По мнению А. Шульте, общество должно трансформироваться на основах мультикультурности, признания прав меньшинств. Между культурами возникают конфликты, которые решаются через диалог и культурный обмен. Это своеобразная площадка для европейского и мирового взаимодействия [7, с. 105].

Зарождение данного направления характерно для начала 90-х гг. XX века. В этот период в исследование проблем мультикультурного образования включаются политики, социологи, педагоги, психологи. В стране проходит совещание «Будущее культурных меньшинств в Европе», лейтмотивом которого становится прекращение дискриминации и расизма. Термин межкультурное обучение («Interkulturelles Lernen») появляется в научно-педагогической литературе. На смену ауслендерпедагогике приходит межкультурная педагогика, целью которой становится «культурное обогащение через различия». В. Нике отмечает, что именно в этот период акцент в образовании и воспитании отводится культуре этнических меньшинств посредством внедрения специальных мер и программ в деятельность социальных институтов. С этого времени наблюдается положительная динамика в восприятии мультикультурализма

и «ослабления» попыток представить его как возможную угрозу для успешного развития немецкого общества [8].

В целом сторонники рассматриваемой позиции формулируют следующие педагогические цели межкультурной педагогики: развитие терпимости по отношению к чужому образу жизни и стилю поведения, основанной на понимании различий в культурном облике человека, которые могут привести к конфликтам между представителями различных социальных слоёв; осознание того, что культурные различия и чужие культуры в целом влияют на эмоциональную сферу человека, становясь источником его переживаний и потребностных состояний; развитие способности дифференциации внутри чужой культуры, умение оценивать системы ценностей и норм по степени их исторически-конкретной важности для определённых видов деятельности; формирование способности интегрировать элементы других культур в собственную систему мышления и ценностей [8].

В представленных выше формулировках целей и задач мультикультурного образования чётко прослеживается тенденция к их усложнению, повышению требований. Можно выделить определённые уровни мультикультурного образования: от знакомства с чужой культурой и воспитания терпимости к ней до анализа собственной системы ценностей и поиска новых форм общения в социокультурной практике. На практике позиция мультикультурализма как шанса находит отражение в муниципальных инициативах немецких городов: мультикультурная служба во Франкфурте; межкультурный отдел в Кёльне, межкультурное бюро в Дармштадте.

Своеобразное развитие получил «наивный» мультикультурализм, являющийся разновидностью «мультикультурализма как шанса» и отличающийся высокой степенью идеализации мультикультурного общества. Сторонники наивного мультикультурализма описывают культурные различия и строят модели совместного проживания, не учитывая сложности и конфликты, риски, напряженности, которые возникают в ходе сосуществования носителей культур. На педагогической плоскости сторонники данного направления придерживаются мнения о том, что мультикультурное образование должно ориентироваться только на культуру переселенцев. Такая формулировка задач мультикультурного образования предполагает необходимость серьезного изучения культуры мигрантов, но избегает таких педагогических штампов, как «взаимное культурное обогащение».

По мнению ученых наиболее приближен к действительности «практикуемый в жизни мультикультурализм» или «педагогический мультикультурализм». Сторонники данного направления придерживаются позиции, что в современных социокультурных условиях именно мультикультурная микросистема с внутренней ресурсной базой предстает как новая модель общества. Многообразие индивидов, идентичностей делают эту систему гибкой, быстро приспосабливающейся к изменяющимся условиям [9, с. 14; 10, с. 33]. «Параллельность проходящих экономических, политических, культурных и социальных изменений привело к смещению дискурса от глобальных тенденций к микросистемам», – считает Э. Илдиц, профессор Кельнского университета. По его мнению, необходима реконструкция мультикультурности из «внутриперспективы» в общественную реальность [10, с. 33].

Мультикультурность, по мнению представителей «практикуемого в жизни мультикультурализма», есть измерение совместной жизни, где возрастает важность каждого члена общества, а значимость самого общества незначительна, то есть первенство принадлежит эгалитарно организованным структурам, где основным требованием становится создание условий для личностного и культурного развития каждого. Культурные опыты рассматриваются как ресурс межкультурной коммуникации. Основной постулат: общество основывается не на группах, а на отдельных индивидах, возникает из идеи внутрикультурного воспитания как уважения равноцен-

но постулируемых культур; на национальную культуру мигрантов и культуру большинства коренного населения.

Мультикультурализм в этом контексте – часть тенденции педагогизации социальных конфликтов. Главная роль принадлежит школе и системе образования в целом как плюралистической модели взаимного сосуществования. Педагогический мультикультурализм мыслится как стратегия «активной профессионализации», где ученые, педагоги и социальные работники должны выступать посредниками бесконфликтного межкультурного взаимодействия. Мультикультурализм – это не только политика для этнических меньшинств, как это часто воспринимается в обществе. Выстраивая горизонталь множеств и создавая возможности для образования самих множеств, он «подтягивает» тех, кто в рамках доминирующей культуры находится в невыгодном положении. Это могут быть, например, и этнические меньшинства, и инвалиды, и другие группы населения. В рамках соответствующего множества все входящие в него группы уравниваются в правах, в этом проявляется компенсаторный характер мультикультурализма. Его главной задачей является снятие основных институциональных и других барьеров, препятствующих полному и равному участию всех граждан в жизни общества.

Исходя из множества противостоящих друг другу мультикультурных школ, немецкие авторы рассматривают мульти-

культурализм как модель общества будущего, теоретически обоснованная и представляющая собой тот или иной тип совместного проживания групп или индивидов, принадлежащих к разным культурам. Члены мультикультурного общества должны обладать специальными социальными компетенциями, которые включают способность к сопереживанию, толерантность, способность к предвидению и разрешению конфликтов, кооперации и солидарности.

Следует отметить, что понятие мультикультурализм представляет собой открытую категорию, которая подвержена изменениям, происходящим в обществе. Сегодня в научно-педагогических кругах Германии находят отражение все вышеназванные направления мультикультурализма. Дискуссия по вопросам мультикультурного общества доказала свою гибкость: она продолжается, единой модели нет и, это свидетельствует о необходимости расширения дискуссионного поля. Применительно к изучаемой проблеме можно утверждать, что сформировался определенный научно-педагогический дискурс, понимаемый как сигнал обществу, попытка через новые интерпретации сделать сосуществование в условиях мультикультурного общества бесконфликтным и толерантным по отношению друг к другу.

Bibliography

1. Tibi, B. Leitkultur als Wertekonsens / B. Tibi // Aus Politik und Zeitgeschehen. – 2001. – № 3.
2. Czock, H. Entstehung und Entwicklung einer Ausländerpädagogik / H. Czock // Die Ausländerpädagogik: erziehungswissenschaftliche und bildungspolitische Codierung der Arbeitsmigration. – Frankfurt/Main: Cooperative-Verlag, 1993.
3. Neubert, S., Roth, H.-S., Yildiz, E. Multikulturalismus – ein umstrittenes Konzept / S. Neubert // Multikulturalität in der Diskussion : Neuere Beiträge zu einem umstrittenen Konzept. – Opladen, 2002.
4. Sollte Deutschland in Zukunft mehr oder weniger Ausländer aufnehmen? // Stern. – 1998. – № 3.
5. Hohmann, M. Interkulturelle Erziehung. Versuch einer Bestandsaufnahme / M. Hohmann // Ausländerkinder in Schule und Kindergarten. – München, 1983.
6. Richter, E. Multikulti will gelernt sein. / E. Richter // Die Zeit. – 2005. – № 3.
7. Schulte, A. Multikulturelle Gesellschaft, Integration und Demokratisierung / A. Schulte // Die multikulturelle Gesellschaft: Der Weg zur Gleichstellung. – Frankfurt/Main, 1992.
8. Nieke, W. Interkulturelle Erziehung und Bildung als Antwort auf die Anforderungen der multikulturellen Gesellschaft / W. Nieke // Interkulturelle Erziehung und Bildung: Wertorientierungen im Alltag. – Opladen : Leske und Budrich, 2002.
9. Rivinius, K.I. Die multikulturelle Gesellschaft in der gegenwertigen Diskussion / K.I. Rivinius // B. Mensen (Hrsg.). Multukulturelle Gesellschaft. – Nettetal, 1994.
10. Yildiz E. Die politische Ethik multikultureller Gesellschaften im globalen Kontext: Multikulturalismusverständnis / E. Yildiz // Multikulturalität in der Diskussion : Neuere Beiträge zu einem umstrittenen Konzept. – Opladen, 2002.

Article Submitted 10.11.10

УДК 374.26+155.4:74

С.М. Погодаев, канд. пед наук, АлтГАКИ, г. Барнаул, E-mail: altgaki@gmail.com

МОДЕЛЬ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Раскрываются современные подходы в развитии творческих способностей учащихся средствами художественно-изобразительной деятельности на основе преемственной связи всех возрастных категорий в культурно-досуговых учреждениях. Приведены результаты формирующего эксперимента.

Ключевые слова: модель, преемственность, художественно-творческие способности, формы и учреждения социально-культурной деятельности.

Исследование генезиса и практики социокультурной деятельности, а также динамики педагогических аспектов работы учреждений социально-культурной сферы (СКС) как следствие глобальных общественно-экономических и социокультурных изменений в России рубежа XX-XXI вв. вызвало необходимость обращения к анализу инновационных форм регуляции творческого развития в контексте осуществления процесса непрерывного образования и разработки модели деятельности культурно-досугового учреждения по преемственности

развития творческих способностей учащихся средствами художественно-изобразительной деятельности.

Понятие «модель», используется во многих областях науки. Модель – это искусственно созданный объект в виде схемы, физических конструкций, знаковых форм или формул, который, будучи подобен исследуемому объекту (или явлению), отображает и воспроизводит в более простом и огрубленном виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами этого объекта [1]. Принято условно под-

разделять модели на три вида: физические (имеющие природу, сходную с оригиналом); вещественно-математические (их физическая природа отличается от прототипа, но возможно математическое описание поведения оригинала); логико-семиотические (конструируются из специальных знаков, символов и структурных схем). Между названными типами моделей нет жестких границ. Педагогические модели в основном входят во вторую и третью группу перечисленных видов. Э.Н. Гусинский, В.М. Монахов, В.В. Краевский, А.М. Моисеев дают определение образовательной модели; это теоретическая конструкция, которая воплощает понимание ее автором феномена образования, а также практическое воплощение этой модели [1; 2].

Всякая модель предполагает уровни (блоки), основные из них являются: целеполагания (целеполагающий); содержания (содержательный); результата (результатирующий). Разработанная нами модель представляет четыре блока последовательных этапов в возрастных категориях дети, подростки, молодежь по непрерывному развитию творческих способностей личности средствами художественно-изобразительной деятельности (рис. 1).

Блок целеполагания – определяет цели, задачи культурно-досуговой деятельности по развитию творческих способностей.

Блок содержательный – включает в себя комплексное решение задач, которые обеспечивают системно-комплексный подход в художественно-творческом развитии учащихся.

Блок технологический – обеспечивает достижение высокого уровня развития творческих способностей учащихся средствами художественно-изобразительной деятельности в условиях досуга.

Блок диагностический – определяет степень достижения поставленной цели.

Проанализированная нами ситуация в первую очередь связана с отсутствием целостной системы художественно – эстетического образования, воспитания и творческого развития личности с учетом возрастных особенностей детей, подростков и молодежи, что создает ситуацию дублирования друг друга школьных, студенческих образовательных учреждений с учреждениями дополнительного образования и стереотипного подхода в педагогических программах. А это не только существенно мешает творческому развитию личности, но и в ряде случаев вообще отбивает интерес к занятиям художественным творчеством.

В связи с этим возрастает роль системно-комплексного целостного подхода ко всем звеньям системы в учреждениях социокультурной деятельности, начиная с дошкольного, школьного, начального профессионального, среднего специального и вузовского образования средствами художественно – изобразительного творчества. Оно является более гибким к проявлению интеграции с другими видами самодеятельного и профессионального искусства, а также с дисциплинами общеобразовательного цикла и другими видами деятельности, формирующего синтетический курс, способствующий воспитанию всесторонне развитой личности обладающей креативными способностями.

Это предполагает организацию координационной работы в последовательной деятельности по комплексному развитию художественно-творческих, индивидуально выразительных способностей детей, подростков и молодежи, освоение ими методов и способов эстетического и художественного познания мира, освоение традиций русской реалистической школы изобразительного искусства, народных художественных ремесел и современного дизайна.

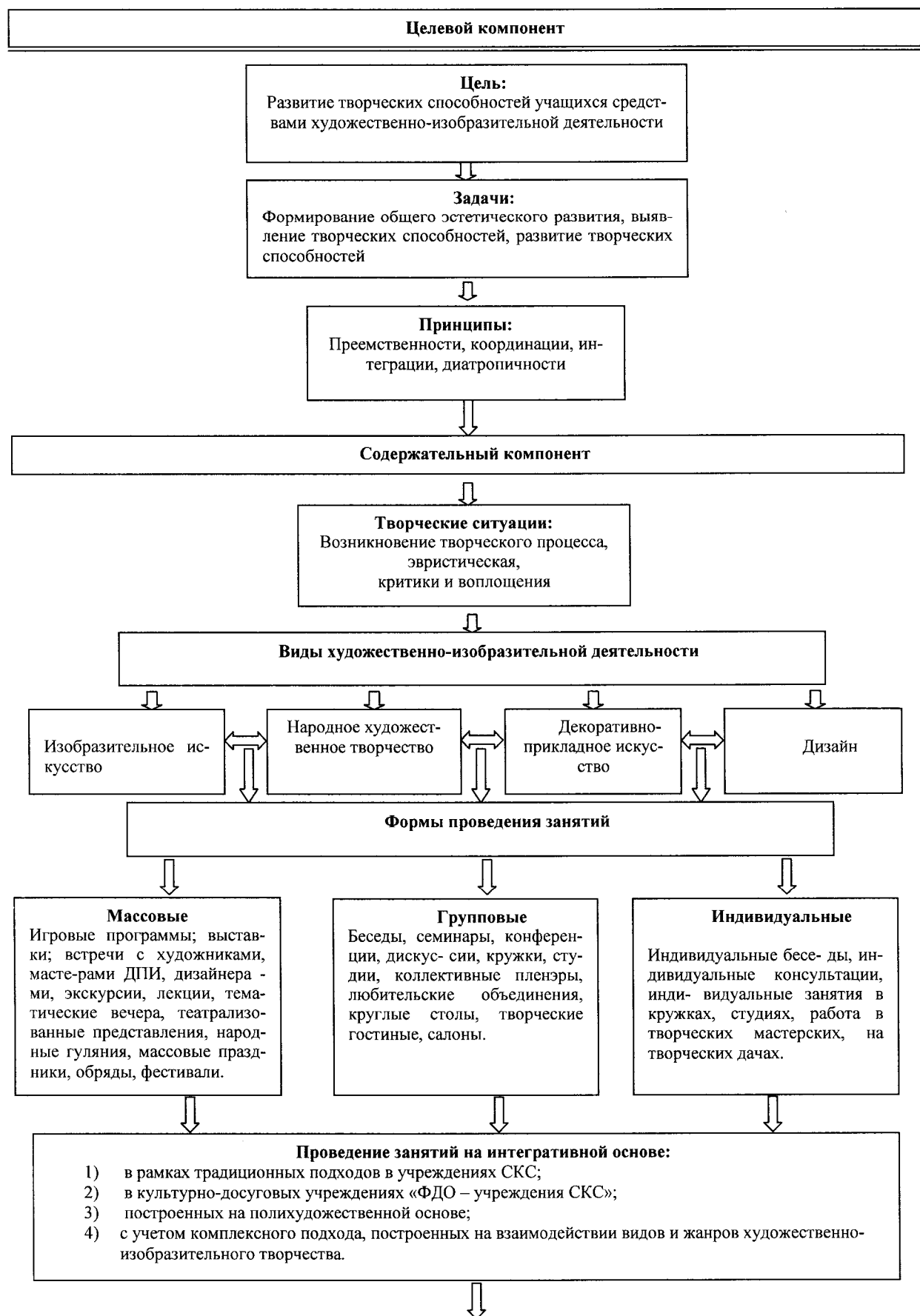
Содержание блока целеполагания предполагает воспитание у учащихся, посещающих художественно-изобразительные кружки и студии нравственных качеств личности, обеспечивающих успех познания материальных и духовных культурных ценностей, способность сохранять и развивать народные традиции в культуре, искусстве, возрождать все

ценное, что создано в родном крае и Отечестве. Содержательный блок включает в себя когнитивный, аксиологический и поведенческий компоненты. Когнитивный компонент обеспечивает информированность о системе художественно-изобразительной деятельности, ее видов, жанров и средств, объективность представлений и овладения ими для выражения, воспроизводства и сохранения духовно-нравственного потенциала человечества в целом, конкретного социума и конкретной личности. Аксиологический (ценностный) компонент – это личностное осознание и принятие ценностей духовно-художественной, творческой деятельности в широком смысле, «деятельности для общества», и узком – «деятельности для себя». Поведенческий компонент представляет собой личное намерение заниматься развитием собственных художественно-творческих способностей.

Для успешного осуществления названных выше компонентов деятельности учреждений СКС по развитию художественно-творческих способностей детей, подростков и молодежи средствами художественно-изобразительного творчества необходимо системное использование основных групп социально-культурных технологий и форм, включаемых в практику системы-комплекса «школа – колледж – вуз – учреждения СКС».

Формы социально-культурной деятельности характеризуются по способу организации аудиторий детской, подростковой и молодежной. Ими являются массовые, групповые и индивидуальные занятия. Так, для детской аудитории приемлемы игровые программы, выставки, встречи с художниками и мастерами декоративно-прикладного искусства, экскурсии. Для проведения творческих занятий организуются специальные кружки, студии, проводятся индивидуальные беседы с детьми и их родителями. Для подростковой – игровые тренинги, тесты, посещение выставок и мастерских художников, конструкторских бюро дизайнеров и архитекторов. Творческие занятия проводятся в специализированных студиях, конструкторских дизайн-бюро на творческих дачах. Для молодежной аудитории все формы СКД детского и подросткового периода синтезируются. Проводятся консультации для поступающих в учебные заведения. Занятия проходят в организованных студиях, творческих мастерских, конструкторских и дизайнерских бюро, на предприятиях народных промыслов, творческих дачах.

Технологический блок включает в себя технологии социально-культурной деятельности, такие, как информационно-познавательные и просветительные, обеспечивают учащихся информацией об искусстве, художественной культуре, художественной практике и художественной жизни общества, современного мира. Для оптимизации информационно-познавательных технологий важное значение имеет тесное взаимодействие учреждений системы-комплекса «школа – колледж – вуз – учреждения СКС», а также их сотрудничество с музеями, выставочными залами, библиотеками, интернет – центрами, творческими союзами, предприятиями русских народных промыслов, конструкторскими бюро, художниками, дизайнерами, искусствоведами, народными мастерами. Это обеспечивает наличие необходимого информационно-познавательного материала. Игровые технологии, использование которых предполагается в системно-комплексном развитии художественно-творческих способностей, призваны активизировать художественно-творческую деятельность учащихся. Игровые технологии являются доминантами, так как они соответствуют возрастным особенностям категорий дети, подростки, молодежь, возбуждают в них повышенный интерес к творческой деятельности, вырабатывают умение работать коллективно, объединять свои идеи в соответствии с общим замыслом, поддерживают самостоятельность, творчество, инициативу, воспитывают дружелюбие, тем самым способствуя развитию духовно – художественного потенциала детей, подростков и молодежи.



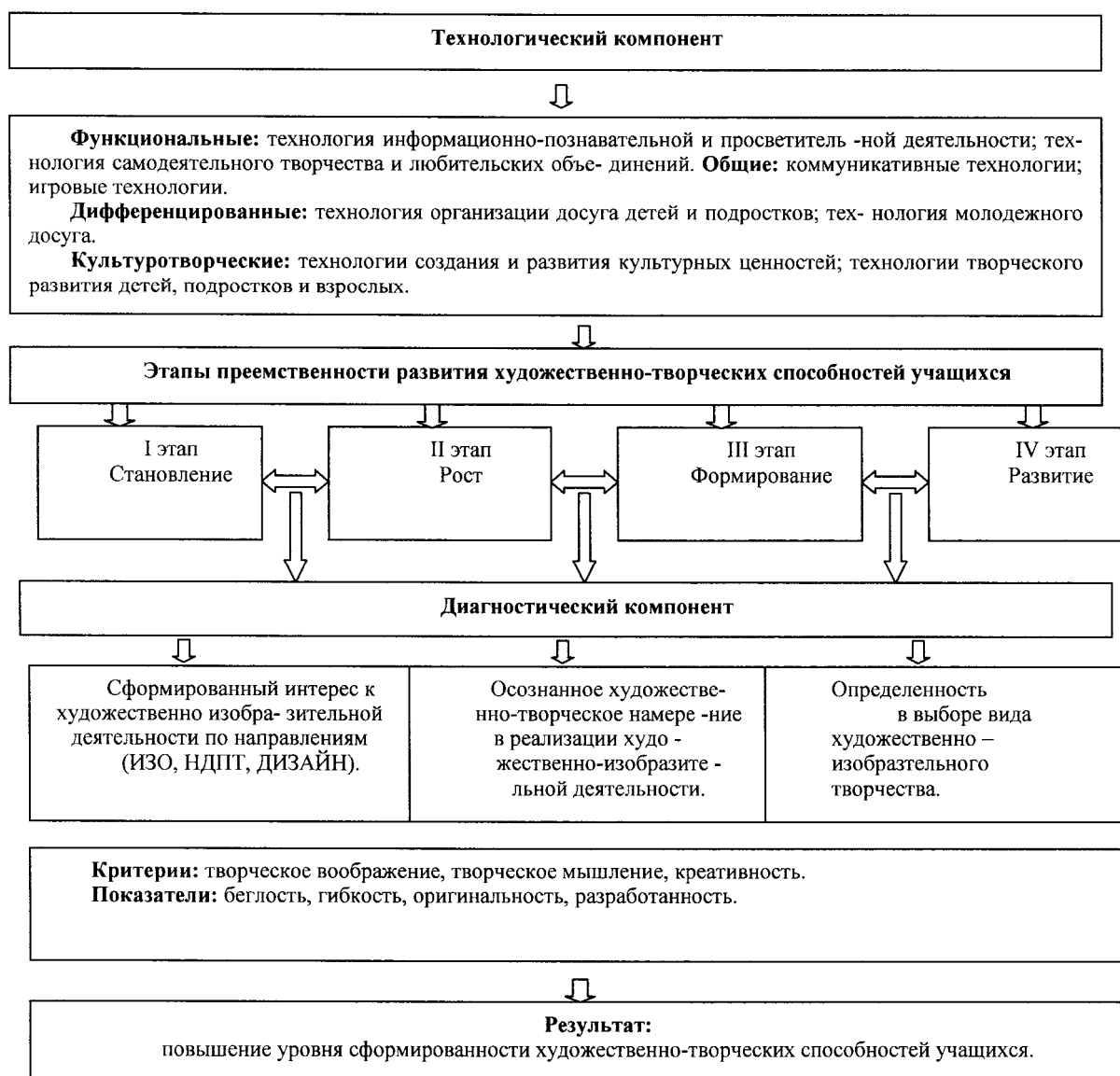


Рис. 1. Модель преемственности развития художественно-творческих способностей учащихся средствами социально-культурной деятельности

Вышесказанное убеждает в том, что технологии социально-культурной деятельности, реализующие системно-комплексный подход, принципиально адаптированы к целям и задачам развития художественно-творческих способностей детей, подростков и молодежи. При этом организаторы художественно-изобразительной деятельности могут варьировать возможности для игровых методов в ситуации вербальной и невербальной коммуникации, изобразительной, декоративной, конструктивно - моделирующей деятельности. Использовать варианты художественно-изобразительной деятельности в образных (рисунчатых) тестах (по показателю оригинальность) Э.П. Торранса [3] и его последователей Роршаха, Вартгейта, Л. Ловенфельда, Дж. Бука и Р. Берне [4], а также отечественных исследователей Е. Г. Речинской и Е.А. Сошиной, О.Ю. Михалевой, О.В. Чернышева [3; 4], в которых широко применяются незавершенные изображения из серии разнообразных неправильных и бессмысловых линий и фигур.

К дифференцированным социально-культурным программам, которые реализуют системно-комплексный подход, мы относим организацию досуга детей, подростков и молодежи, применяя групповые формы СКД, кружковой и студийной работы, распределения их по возрастным категориям: дети (кружок), подростки (художественно – изобразительная студия), молодежь (художественно-творческая мастерская);

выбора и применения методов СКД в работе, таких, как практическое задание, соревнование, тестирование, эксперимент и т.п.; применения художественных средств СКД (дизайн, декоративно - прикладные, изобразительные); включение форм, методов и средств социально-культурной деятельности в систему «школа-колледж-вуз – учреждения СКС» и варианты организации форм развивающих художественно-творческие способности через комплексные средства, выставки, конкурсы, пленэры и т.п.).

Культуротворческие технологии это технологии создания и развития культурных ценностей; технологии творческого развития детей, подростков и взрослых.

Диагностический блок предполагает деятельность по выявлению сформированного уровня художественно-творческих способностей личности по выбранному направлению художественно-изобразительной деятельности, они определяются по критериям: творческое воображение, творческое мышление, креативность; по показателям: беглость, гибкость, оригинальность, разработанность.

В опытно-экспериментальной работе по проверке эффективности модели нами выявлены оптимальные социально-педагогические условия и разработана программа развития

художественно-творческих способностей средствами социально-культурной деятельности. Формирующий эксперимент по оценке эффективности модели проходил в кружках и студиях общеобразовательных школ; в художественно – изобразительных студиях факультета дополнительного образования; творческих студиях (живопись) и мастерских (роспись по дереву и керамике) профессионального училища; художественно-графической студии по дизайну педагогического колледжа; на «творческой даче художников» детской школы искусств; в творческой лаборатории-студии при кафедре теории и истории художественной культуры АлтГАКИ. В опытно-экспериментальной работе реализовывались выявленные направления: ориентация учреждений социально-культурной деятельности на развитие художественно-творческих способностей средствами художественно-изобразительной деятельности; реализация современных педагогических подходов и технологий; наполнение содержания программы социально-культурной деятельности компонентами системно-комплексного развития художественно-творческих способностей учащихся; обеспечение преемственности художественно-творческого развития в системе учреждений СКД. Результаты формирующего эксперимента подтвердили эффективность предложенной модели, к концу экспериментальной работы по

развитию художественно-творческих способностей учащихся произошли положительные изменения. В качестве критериев творческих способностей были выделены: творческое воображение, творческое мышление и креативность и разработаны соответствующие показатели, обобщенные в квалиметрических характеристиках по уровням: высокий, средний, низкий. Анализ данных показывает, что рост основных показателей в контрольных группах для детей 14,2%, подростков – 12%, молодежи – 13,8 %. В экспериментальной – 68,4%, 56% и 48,2 % соответственно. Рост в среднем составляет 56%, статистическая значимость полученных данных подтверждена методами математической статистики.

Таким образом, экспериментальная деятельность по разработанной нами модели преемственности развития художественно-творческих способностей учащихся средствами социально-культурной деятельности дала положительные результаты.

С учетом данных эксперимента была внедрена комплексная программа, которая реализует три способа художественного освоения мира: изображение - проектирование, преобразование и конструирование. Содержание программы соответствует этапам художественно – творческого развития личности «становление», «рост», «формирование», «развитие».

Bibliography

1. Gusinsky, E.N. Construction of a theory of education based on interdisciplinary systems approach. - Moscow: The School, 1994.
2. Monakhov, V.M. Pedagogical design - a modern tool of teaching research / technology school. - 2001. - № 5.
3. Mikhalev, O.Ju. Development of creativity of children in leisure activities (for example, fine arts activity): Thesis. ... Candidate. Ped. Science. - M., 2003.
4. Chernyshev, O.V. The theoretical foundations and methodological principles of the entrance examination in the specialty in the department of design. - Mn.: ENU, 2001.

Article Submitted 14.10.10

УДК 378+159.9

В.В. Гаерлов, канд. пед. наук, доц., декан факультета социально-культурных коммуникаций СурГПУ, г. Сургут,
E-mail: victorg12@mail.ru

ОСВОЕНИЕ УЧЕБНОЙ ИНФОРМАЦИИ СТУДЕНТАМИ В РАМКАХ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ

Автор предлагает в рамках антропологического подхода решить проблему успешного освоения учебной информации через формирование внешней и внутренней речи студентов. Важнейшую роль в данном случае играет presupposition текста.

Ключевые слова: учебная информация, антропологический подход, осмысление, изложение.

Вопрос успешного освоения учебной информации существует не одну тысячу лет. Проблема эффективной передачи накопленных знаний всегда волновала человечество. В каждую эпоху формировалась идеальная модель развития, становления человека как личности, его существования в мире, взаимодействия с социумом. В философии, а затем и педагогике изучались различные подходы к образованию и воспитанию человека. В рамках философско-антропологических изысканий менялись представления об идеальной личности, методы формирующего воздействия на нее.

Антропологический подход к образовательной деятельности – это мировоззренческая, гносеологическая, теоретическая и практическая ориентация образовательной деятельности на человека как свою главную цель и ценность [1].

Основным аспектом развития личности студента в рамках антропологического подхода в образовании мы считаем культуру речи. Коммуникативная культура - это основа общей культуры **личности**, базовый компонент культуры, который обеспечивает готовность личности к жизненному самоопределению, является условием достижения гармонии с собой и окружающей действительностью.

Схема, составленная В.В.Соколовой [2], позволяет достаточно отчетливо увидеть, какова «практическая польза» понятия «языковая личность». Образование как процесс и результат... приобретает значимость лишь в той мере, в какой оно отвечает потребностям индивидуальности, субъектное и самости человека" (Н.К. Зотова, Н.В. Смирнова). Важными, на наш взгляд, являются компоненты или «потенциалы» которые выделяет в структуре личности М.С. Каган:

1. Гносеологический потенциал личности, определяемый объемом и качеством информации - знаниями личности о внешнем мире, природном и социальном, а также самопознанием.

2. Аксиологический потенциал, определяемый системой ценностных ориентации, приобретенных личностью в процессе социализации.

3. Творческий потенциал, определяемый умениями и навыками, способностями к действию.

4. Коммуникативный потенциал, определяемый мерой и формой общительности личности.

5. Художественный потенциал, определяемый художественными потребностями личности и тем, как они удовлетворяются.

Названные потенциалы личности наиболее полно реализуются через систему видов деятельности, которая включает в себя деятельность *преобразовательную, познавательную, ценностно-ориентированную, коммуникативную и художественную* [3].

Самым важным для выпускника педагогического вуза будет являться работа с текстом (как устным, так и письменным). Если мы говорим о письменных текстах, то имеем прежде всего в виду так называемый «информационный письменный текст», то есть текст, в котором содержится учебная информация. Главная функция такого текста – передача информации студенту в доступной форме. В педагогической ситуации педагог знает уровень развития каждого студента и уровень учебной группы в целом, а также может прогнозировать, как тот или иной текст будет воспринят обучающимися. Освоение любой информации должно происходить на основе уже изученного – это один из основных педагогических принципов. Поэтому так важно опираться на преемственность текстов, их взаимосвязь. Необходимо идти от более простого к сложному.

Проблемой изложения учебной информации занимались многие известные ученые (П.С. Кузнецов, Дж. Брунер, И.Р. Гальперин, А. Моль). Иванова С.Ф. предлагает следующий алгоритм работы с учебным текстом:

1. Необходимо вычленив из текста новое и сопрячь с уже известным, определив место нового в общей системе информации. Происходит включение нового в систему знаний ученика.

2. Далее следует выделение ключевых слов и базовых понятий. В данном случае осуществляется опора на жизненный опыт обучающихся. Педагог учит самостоятельно находить информацию по теме, что позволяет повысить мотивацию к обучению, развивает способность к саморазвитию.

3. Каждый изучаемый информативный текст имеет свою логику изложения, выраженную в композиции – порядке и связи частей. Рекомендуется так строить учебный процесс, чтобы обучающиеся сами определяли эту композицию, могли ее видеть и делить на составляющие. Это и станет главным шагом к созданию собственных текстов.

4. Также крайне важно научить выделять в учебных текстах главное, предмет мысли: субъект и предикат. Только при единой системе последовательности логических операций над информационным текстом можно добиться того, чтобы студенты вскрывали логику текста, выделяли главное из массы слов.

5. Следующий момент – осмысление текста, его воспроизведение. При этом деятельность педагога будет заключаться в том, чтобы задавать точные, продуманные вопросы по теме. Подобная совместная работа научит выделять основное содержание, отсеивать малозначительное.

6. И заключительный этап – анализ информационной ценности нового текста, поиск его места в уже имеющейся информационной системе.

Чтобы проверить, закрепилась ли учебная информация в памяти студента, педагог должен дать задание на закрепление полученных умений [4, с. 176-179].

Как правило, выделяется четыре основных требования к изложению материала:

1. Поуровневое изложение.

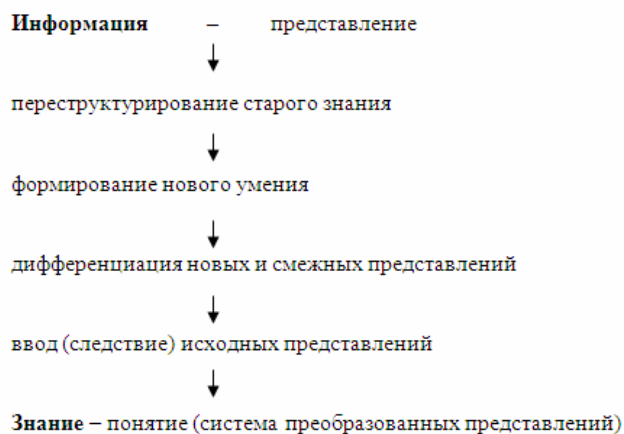
2. Рекурсивность изложения (т.е. всякий раз при объяснении нового материала должен быть возврат к предыдущему, исходному). При этом необходимо излагать самые общие представления о предмете, а потом уже переходить к частным.

3. Концентричность изложения (спиралеобразная система изложения материала).

4. Выделение стержневых понятий и тем (т.е. определение центральных тем, вокруг которых будет раскручиваться «спираль» изложения). В любом тексте должна быть выделена основная тема, вокруг которой сконцентрируется весь материал.

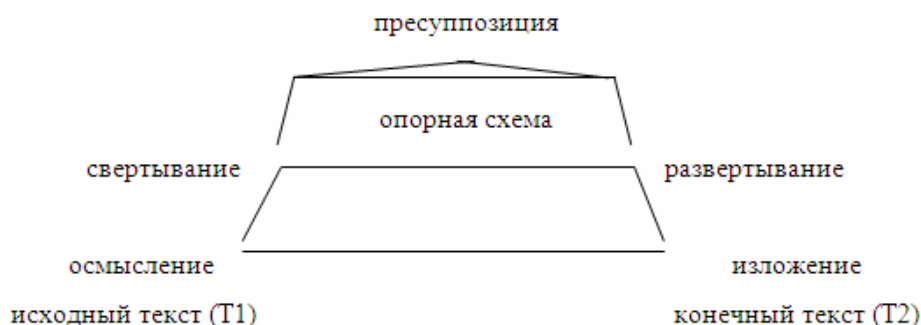
Но даже если в соответствии с указанными требованиями информация будет верно преподнесена, совсем не обязательно материал будет понят учениками. Поэтому необходимо описать механизм превращения текстовой семантики в знания. В.М. Бельдиян так определяет информацию: «Это особым образом организованная система знаков, которой соответствуют в сознании отправителя и получателя определенные представления» [5, с. 3]. Это система знаков, с помощью которых передается какое-либо сообщение и которой соответствуют какие-либо значения. Ученый выделяет несколько этапов превращения информации в знание. На первом этапе происходит осмысление, которое ограничивается переструктурированием старого знания. Новая информация всегда должна соотноситься со старой. Если этого не происходит, если нет переструктурирования старого знания, то новое знание не создается. Часто обучающему кажется, что, если его объяснение понято учениками, это будто бы свидетельствует о «передаче» знаний. На самом деле усваивается лишь информация. На втором этапе формируются умения. «По самой своей сути умения являются как бы внешними аналогами понятий. В основе лежит генерализация – переход от частных представлений к общим, с последующей их конкретизацией» [5, с. 5]. Существует четыре типа умений: перенос одних мыслительных действий на другие мыслительные действия, перенос мыслительных действий на практические действия, перенос практических действий на мыслительные действия и перенос одних практических действий на другие практические действия. На третьем этапе происходит дифференциация новых и старых представлений. На четвертом этапе делается вывод из сформированных представлений. В результате внутренних мыслительных перестроек формируется знание как система взаимосвязанных понятий. Само понятие выступает как система преобразования представлений.

Схема превращения информации в знание может выглядеть таким образом:



Согласимся с В.М. Бельдияном, который пишет: «Развертывание опорных схем в высказывания... производится с помощью операций выбора, замещения, выделения, трансформации, комбинирования, сужения и расширения лексических средств» [5, С. 22].

Ученый предлагает следующую схему работы над текстами:



Как видно из этого краткого описания, количество этапов и суть работы по осмыслению текста значительно меняется (по сравнению с прежними методиками). Студент осмысляет текст, а затем выделяет некие ключевые понятия, благодаря чему становится возможным свертывание текста.

Для того чтобы развернуть текст в полном объеме, необходимо держать в памяти какие-то дополнительные сведения, которые обогащают информацию исходного текста. Иными словами, для развертывания того или иного текста необходимо создание пресуппозиции. Без нее конечный, развернутый текст окажется в несколько раз меньше исходного, так как невозможно запомнить и воспроизвести значительные по объему тексты, ничего не упустив.

Теперь уже текст воспроизводится не формально (когда Т1 близок Т2), а должен перерабатываться студентом. На ос-

нове пресуппозиционного материала он создает свой текст, который, как правило, отличается от исходного. Только в этом случае происходит действительное понимание того, о чем говорится в тексте, а изложение его не составит особого труда, так как пресуппозиционный материал позволяет создавать тексты, значительно превосходящие по объему оригинальный текст.

Разработав эффективную методику по освоению учебной информации, можно добиться не только того, что студенты будут успешно прочитывать и глубоко анализировать предложенные тексты, но и сами будут создавать связные тексты научного стиля на основе материала, предложенного преподавателем.

Bibliography

1. Anthropological foundation of education: Proceedings of OOIUU, 1998. - Т. 3.
 2. Sokolova, V.V. Language culture and communication culture. - М.: Education, 1995.
 3. Kagan, M.S. Human activity. Experience in systems analysis. - М.: Politzdat, 1974.
 4. Russian Orthodox-oriented school. - М.: Pilgrim, 1999.
 5. Beldiyan, V.M. The use of texts for the development of internal and external speech in the classroom for the Russian language: guidelines for teachers in secondary schools. - Omsk: Izd OGPU, 1996.
- Article Submitted 10.12.10

УДК 378

С.Б. Нарзулаев, д-р мед. наук, проф., зав. каф. АФК ТГПУ; Н.А. Петухов, канд. пед. наук, доц., ТГПУ; Д.Ф. Гильмутдинов, асп. ТГПУ, г. Томск, E-mail: batyr-54@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ МОДЕЛИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ КАК КОМПЛЕКСНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В последнее время особую тревогу вызывает рост количества детей с ограниченными возможностями здоровья. Экономические катаклизмы, неудовлетворительное качество экологической обстановки, вооруженные конфликты, экономические кризисы - все это, в первую очередь, направлено на детей, как наименее защищенную часть населения. Поэтому одной из главных проблем, во многом определяющей завтрашний день нашего образования, нации в целом, является проблема здоровья детей.

Ключевые слова: *детей с ограниченными возможностями, коррекция, обучение и развитие, психолого-педагогического сопровождения, адаптивная физическая культура.*

В последнее время особую тревогу вызывает рост количества детей с ограниченными возможностями здоровья. Все беды современного мира – экономические катаклизмы, неудовлетворительное качество окружающей людей экологической обстановки, вооруженные конфликты, экономические кризисы – своей разрушительной силой направлены, в первую очередь, на детей, как наименее защищенную часть населения. В связи с этим, одной из главных проблем, во многом определяющей завтрашний день нашего образования, нации в целом, является проблема здоровья детей [1].

Коренные социально-экономические преобразования в российском обществе, начавшиеся в 90-е годы XX века, создали реальные предпосылки как для демократизации и гуманизации образования, так и для обновления его системы образования, методологии, технологии организации учебно-образовательного процесса, поиска новых организационных форм, изменения характера отношения к разрабатываемым наукой и внедряемым практикой педагогическим новшествам. Происходящее реформирование педагогического образования осуществляет содержательное обновление и изменение «фи-

лософии образования», «образовательных политик», перемену образовательной парадигмы, её ментальную направленность и процедурную атрибутику. Обозначенные тенденции особенно актуальны, так как в практике современной общеобразовательной школы в последние годы отмечается ряд острых проблем, связанных с увеличением числа учащихся, испытывающих стойкие трудности в обучении и адаптации к школе.

В настоящее время стойкие трудности в обучении, по данным разных авторов, испытывают от 15 до 40% учащихся начальных классов общеобразовательной школы, причём отмечается тенденция к дальнейшему росту их количества. Эту тенденцию Л.С. Выготский выразил так: «Развитие – есть результат обучения, несомпадающий с его содержанием».

Проблема соотношения обучения и развития чрезвычайно важна для образования детей с особыми образовательными потребностями, так как именно её решение даёт возможность выбрать оптимальный путь: обучать ребёнка с особыми образовательными потребностями в традиционной массовой школе или в системе специального образования. По данным экспертов международных организаций, например, ЮНЕСКО, в России из 30 млн. детей примерно от 2 млн. 500 тыс. до 3 млн. 500 тыс. имеют ту или иную патологию в развитии, а следовательно, нуждаются в специальной психолого-педагогической поддержке в условиях специализированных учреждений.

Актуальность развития системы психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями рассматривали в своих исследованиях Б.С. Братусь, О.С. Газман, В.Е. Летунова, Н.Н. Михайлова, А.В. Мудрик, А.Т. Цукерман и др [2].

Однако политика государства на современном этапе развития направлена на экономию в сфере образования, что приводит к сокращению специализированных образовательных учреждений. В 2000 году на территории Российской Федерации находилось 1967 специальных учебных коррекционных заведений для детей с проблемами в развитии. В 2005-2006 учебном году, по данным министерства образования и науки, их было уже 1947, а, по данным того же министерства, к началу 2006-2007 учебного года их осталось 1810. Таким образом, число таких учреждений уменьшилось почти на 150 единиц, причём подавляющее большинство – 137 – были закрыты за последний год [3].

Ранняя диагностика и комплексная медико-психолого-педагогическая коррекция в значительной степени способствуют дальнейшему обучению таких детей в специализированном (коррекционном) учреждении, развитию их как личности и достижению наилучшей социальной адаптации.

Как свидетельствует статистика, здоровье молодого поколения существенно ухудшается в период обучения в школе. Повышенные психические и физические нагрузки в сочетании с общими неблагоприятными факторами среды приводят к тому, что в ряде регионов Сибири и Дальнего Востока среди выпускников средних школ свыше 80-90% страдают хроническими заболеваниями. На первый план выходит проблема сохранения, восстановления и развития здоровья детей в системе общего среднего образования.

Изучение современного состояния проблемы организации совместного обучения и воспитания детей с различиями в психическом и физическом развитии ставит перед педагогами задачу формирования модели психолого-педагогического сопровождения коррекционно-развивающего обучения детей данной категории в условиях общеобразовательной школы и специальных (коррекционных) учреждений.

Основные факторы, определившие характер отношения общества к этим лицам подробно представлены в работе Х.С. Замского «Умственно отсталые дети». Как справедливо отмечает автор, на характер отношений к лицам с аномальным развитием, прежде всего, оказывает непосредственное влияние уровень развития просвещения, здравоохранения, науки и культуры [4].

Своеобразие социальных, экономических, политических и исторических условий, а также определённая общность в интересах исследователей к лицам с аномальным развитием как субъект-объектам процесса обучения и воспитания способствовало зарождению коррекционной педагогики, формирование которой, как научно-практической области педагогического знания, является закономерным следствием усиливающейся внутрипрофессиональной дифференциации этого знания. До сих пор ни одна из сфер педагогики не могла принять на себя ответственность за решение дезадаптационных проблем растущего человека. Эту функцию сегодня по отношению к большому числу детей призвана взять на себя коррекционная педагогика. В современную педагогическую науку понятие «коррекционная педагогика» было введено в 1988 году сотрудниками Института коррекционной педагогики РАО под руководством Н.Н. Малофеева [5].

Сластенин В.А. определяет новое направление следующим образом: «...коррекционная педагогика – сурдопедагогика (обучение и воспитание глухих и слабослышащих), тифлопедагогика (обучение и воспитание слепых и слабовидящих), логопедия (обучение и воспитание детей с нарушениями речи), олигофренопедагогика (обучение и воспитание умственно отсталых детей и детей с задержками умственного развития)». Конечно, данное определение недостаточно точно передаёт всю суть понятия с учётом пути возникновения данной науки. Коррекционно-развивающее обучение – это создание таких условий обучения, которые обеспечивали бы, кроме всего прочего, психологический комфорт для учащихся и возможности их интенсивного развития в соответствии с индивидуальными потребностями и способностями [6].

Отечественная система сопровождения ребёнка в образовательном процессе стала развиваться 10-15 лет назад, вместе с формированием гуманистических ориентаций и приобрела особую популярность в последние годы. Впервые термин «сопровождение» предложен в работах Г. Бардиер, Н. Ромазан, Т. Чередниковой (1993). Сопровождение – метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора (проблемные ситуации, при разрешении которых субъект определяет для себя путь прогрессивного или регрессивного развития). При этом под субъектом развития понимается как развивающийся человек, так и развивающаяся система.

Теоретической и методологической основой модели сопровождения послужили педагогические теории С.Г. Шевченко о системно-ориентированном подходе, который обеспечивает успешность и качество усвоения знаний, общее развитие учащихся, решение коррекционно-развивающих задач на основе междисциплинарного воздействия специалистов и концепции психолого-педагогического и медико-социального сопровождения ребёнка Е.И. Казаковой. Важнейшим положением системно-ориентированного подхода выступает приоритет опоры на внутренний потенциал развития субъекта (ключевое положение «педагогики успеха»). Основными принципами сопровождения ребёнка в условиях жизнедеятельности в образовательном учреждении являются:

1. Рекомендательный характер советов сопровождения.

Ведущей идеей сопровождения выступает положение о необходимости самостоятельности ребёнка, его родителей в решении актуальных для его развития проблем. Ответственность за решение проблем остаётся за последними.

2. Приоритет интересов сопровождаемого «на стороне ребёнка». Принцип повторяет название известной монографии Франсуаза Дольто (1985г). В проблемной ситуации ребёнок часто бывает не прав. Казалось бы, справедливость требует объективного анализа проблемы, однако не стоит забывать, что «на стороне взрослых» их жизненный опыт, многочисленные возможности независимой самореализации, множество социальных структур и организаций, а «на стороне ребёнка» только он сам.

3. Непрерывность сопровождения.

Этот принцип означает, что дети, находящиеся под постоянным воздействием факторов риска, будут обеспечены непрерывным сопровождением в течение всего периода их становления.

4. Мультидисциплинарность (комплексный подход) сопровождения.

Принцип требует согласованной работы «команды специалистов, проповедующих единые ценности, включенные в единую организационную модель.

5. Индивидуальное сопровождение детей в образовательном учреждении предполагает создание условий для выявления потенциальной и реальной «групп риска» (зачастую бывает, что именно те, кто более всего нуждаются в поддержке, выпадают из круга заботы и внимания взрослых) [7; 8].

Психолого-педагогическая поддержка и сопровождение – это не только система приёмов и методов коррекционно-развивающего характера, это комплексная технология оказания помощи в решении задач физического и психологического развития, обучения, воспитания, физической подготовленности и социализации детей, испытывающих трудности в обучении и адаптации. Технология психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями – это целенаправленная, организованная система деятельности психологов, педагогов, специалистов-дефектологов по обеспечению оптимальных условий жизнедеятельности для детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями, уровнем актуального развития, состоянием соматического и нервно-психического здоровья.

Специалисты условно выделяют четыре основных этапа развития психолого-педагогического сопровождения и реабилитации детей и подростков.

Первый этап – описательный – включает в себя медицинские и педагогические проблемы коррекции аномального развития. К проблеме аномального развития ребёнка на всём протяжении её изучения проявляли большой интерес педагоги, врачи, психологи. Развитие медицинских и философских знаний создавало возможность с научных позиций подойти к пониманию процесса развития детей с отклонениями здоровья.

Второй этап развития теории и практики психологической коррекции тесно связан с широким внедрением экспериментально-психологических методов в систему психологических исследований. Гуманистическая направленность работ Э. Сегена и П.Я. Трошина была продолжена в исследованиях зарубежных и отечественных психологов, посвящённых изучению психического развития детей не только с умственной отсталостью, но и с другими дефектами [6].

Особый интерес представляют исследования особенностей психического развития здоровых детей и детей с проблемами в развитии с позиций ассоциативной психологии, осуществлённые Э. Клапередом и М. Монтессори. Следуя идеям Эдуарда Сегена и используя его коррекционные материалы, М. Монтессори начала создавать свои. Центральным компонентом теории Монтессори являются концепции сенситивных периодов развития ребёнка. В основе её системы лежит безграничная вера в творческую природу человека. Большой вклад в изучение проблемы психолого-педагогического сопровождения, реабилитации и физического развития детей с ограниченными возможностями внесла работа М. Монтессори «Помоги мне сделать это самому».

А.Н.Гравов (1885-1949) разработал особую систему коррекционных занятий по развитию памяти, мышления, произвольных физических движений у детей с интеллектуальными нарушениями. Особое место в разработке системы психологической коррекции детей с проблемами в развитии принадлежит В.П. Кашенко, выдающемуся врачу и педагогу [3].

Третий этап связан с именем Л.С. Выготского. В основу его исследований аномального детства положена теория психического развития, в которой показано, что наиболее общие законы развития нормального ребёнка прослеживаются и в развитии аномальных детей.

Изучив особенности психического развития аномального ребёнка, он разработал и изложил основные направления психолого-педагогического сопровождения и реабилитации детей с ограниченными возможностями в своей работе «Принципы воспитания физически дефективных детей», считая, что «признание общности законов развития в нормальной и патологической сфере – краеугольный камень всякого сравнительного изучения ребенка». Обосновывая положения об общности законов развития нормального и аномального ребёнка, Л.С. Выготский подчёркивал, что общим для обоих вариантов является социальная обусловленность психического развития. Учёным были выделены группы симптомов, наблюдаемые при аномальном развитии ребёнка. Это первичные нарушения, которые непосредственно вытекают из биологического характера болезни, например, нарушения слуха, зрения, локальные поражения коры головного мозга, и вторичные, третичные нарушения, которые возникают опосредованно в процессе социального развития аномального ребёнка [4].

Четвёртый этап в нашей стране связан с интенсивным формированием практической деятельности психологов, педагогов, специалистов адаптивной физической культуры. В этот период разрабатываются и повсеместно внедряются программы психологической помощи детям с детским церебральным параличом, ранним детским аутизмом. В начале 80-ых годов проводились оригинальные исследования московских психологов по проблемам психологической коррекции детей, страдающих ранним детским аутизмом. Внедряются в практику комплексные программы по формированию пространственных представлений у детей, коррекционные психолого-педагогические программы для образовательных учреждений. Особое место заслуженно стало уделяться адаптивной физической культуре, коррекции окружающей среды, успешно снимающих синдром школьной дезадаптации.

В настоящее время, мы выделяем *пятый этап* развития теории и практики психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями в российском обществе. Продолжительность его составляет около двадцати лет. Он связан, в первую очередь, с именами профессоров С.П. Евсеев и Л.В. Шапковой, которые смогли открыть первую кафедру адаптивной физической культуры в Санкт-Петербургской государственной академии им. П.Ф. Лесгафта и организовать её работу в нашей стране. В Европе и мире накопилось очень много эмпирических и научных фактов благотворного всестороннего воздействия двигательной активности на людей, имеющих отклонения в состоянии здоровья. Было систематизировано и показано, что адаптивная физическая культура успешно развивается в шести направлениях: адаптивное физическое воспитание (образование), адаптивный спорт, адаптивная двигательная рекреация, адаптивная двигательная реабилитация, креативные (художественно-музыкальные), телесно-ориентированные практики адаптивной физической культуры, экстремальные виды двигательной активности. Выделились специальные задачи: коррекционные, компенсаторные, профилактические. Особенно важно: была создана самостоятельная специальность в нашей стране 022500 – Физическая культура для лиц с отклонением в состоянии здоровья (адаптивная физическая культура), приказ Госкомитета РФ по высшему образованию №1309 от 24 июля 1996 года.

Были разработаны и утверждены государственные образовательные стандарты первого, а затем второго поколения по этой специальности. Большую помощь по совершенствованию Госстандарта оказали сотрудники Российского государственного университета физической культуры спорта и туризма города Москвы. Открыты отделения в колледжах и кафедры в

вузах по подготовки специальных кадров для практической педагогики. Написаны специальные учебники и методическая литература. Все это создало новые возможности коррекцион-

но-развивающего обучения детей, имеющих отклонения в развитии, в специальных коррекционных и образовательных школах.

Bibliography

1. Bajkina, N.G. V.influence of loss of hearing on adaptable and rehabilitation processes of deaf teenagers / N.G. Bajkina, A.V. Mu-tev, J.V. Kret // Adaptive physical training. – SPb. – 2002. - № 4 (12).
2. Bocharova, V.G. Century V.G. Bocharova's Social pedagogics. – M., 2004.
3. Mamajchuk, I.I. Psychological the help to children with problems in I.I. Mamajchuk's development/. – SPb., 2001.
4. Davidov, V.V. Teorija of developing training. – M., 1996.
5. Shmatko, N.B. Children with deviations in N.B. Shmatko's development: the methodical grant for teachers and tutors mass and Special establishments and parents. – M., 1997.
6. Kamensk, E.N. Psychology developments and age psychology. The abstract of lectures. – Rostov н/Д: the Phoenix, 2006.
7. Kapitonov, V.F. The mediko-demographic characteristic of some types of families // Problems of social hygiene, public health services and medicine history. – 2003. – № 1.
8. Litosh, N.L. Adaptive physical training. The Psihologo-pedagogical characteristic of children with infringements in development: the Manual. – M., 2002.

Article Submitted 10.12.10

УДК 378

В. В. Садырин, канд. пед. наук, ЧГПУ, г. Челябинск, e-mail: postbox@cspu.ru

ОПТИМИЗАЦИЯ ПОДГОТОВКИ ОТРАСЛЕВЫХ КАДРОВ В КОНТЕКСТЕ ПРИОРИТЕТОВ НАЦИОНАЛЬНОГО ПРОЕКТА «ОБРАЗОВАНИЕ»

В статье рассматривается проблема оптимизации подготовки отраслевых кадров в контексте приоритетов национального проекта «Образование», связанная с активизацией деятельности образовательных учреждений разных уровней по вхождению в инновационное пространство непрерывного образования. При этом особое внимание уделяется взаимосвязи трех аспектов рассматриваемой проблемы – государственного, общественного и личного.

Ключевые слова: непрерывное образование, отраслевая подготовка, частно-государственное партнерство, инновационное образовательное пространство.

Тема настоящей статьи не случайно «вызрела» в жизнедеятельности педагогического вуза. Уже более десяти лет Челябинский государственный педагогический университет (на базе входящего в его состав Профессионально-педагогического института) осуществляет воспитание педагогов профессионального обучения по актуальным отраслевым разновидностям подготовки рабочих кадров на территории Южного Урала. Весь управленческий аппарат университета в той или иной мере связан с кругом проблем оптимизации данной подготовки и благоприятного трудоустройства профильных выпускников.

Полагаю, что указанный круг проблем может и должен рассматриваться в трех взаимосвязанных аспектах: в аспекте пользы государственной, в аспекте пользы общественной и в аспекте пользы персональной (личностной), гарантирующей молодежи успешное построение трудовой биографии. Полагаю также, что предметное рассмотрение названных аспектов принципиально важно, ибо каждый из них включает в себя совокупность рядопологающих проблем, неразрывно связанных друг с другом.

Вначале – об аспекте *пользы государственной*.

В своих многочисленных выступлениях по проблемам модернизации отечественной экономики президент Российской Федерации Дмитрий Медведев постоянно подчеркивает, что главным условием ее инновационного развития является полноценное кадровое обеспечение [1, с. 9; 2, с. 2 и др.].

Вопросы прогрессивного реформирования системы воспроизводства кадров обсуждаются давно. В последнее время наблюдаются активные попытки их решения на всех уровнях образования России – начиная от средних школ и заканчивая сферой послевузовского становления специалистов. Наиболее востребованной при этом на протяжении полутора десятков лет была и остается *идея непрерывного образования* (или «образования через всю жизнь»), которая в реальности воплоще-

на и продолжает воплощаться в создании многоуровневых учебных заведений и программ, интегрирующих стадии начальной, средней и высшей профессионально-образовательной подготовки.

Идея, как и узаконившая ее Концепция, по сути своей оптимистична. В ней отражается гуманистическая направленность современной цивилизации, вера ее представителей в неограниченные возможности профессионального роста человека. Настораживает, однако, ее постепенный переход в статус незыблемого постулата. Между тем любой постулат, претендующий на универсальность, имеет «подводные рифы», препятствующие его гибкой реализации. Не случайно министр образования и науки РФ А. А. Фурсенко в своем выступлении на коллегии подведомственного министерства в марте 2010 года констатировал факт неадекватности профессиональных устремлений юношества задачам социально-экономического развития страны [1, с. 9].

Наиболее удачно, на наш взгляд, этот факт прокомментировал Д. А. Парнов, специалист Западного окружного управления образованием Департамента образования Москвы, который писал в тот же период времени, что инициаторы модернизации профессиональной подготовки далеко не всегда учитывают объективные изменения в запросах рынков труда, новые требования к развитию человеческих трудовых ресурсов. По его мнению, в последние годы произошло сближение оценок деятельности довузовских образовательных учреждений с оценками, характерными для эпохи «развитого социализма»: основным критерием эффективности этой деятельности стало количество поступивших в вузы выпускников. То есть «мания» вузоцентризма, несмотря на глобальные социальные перемены, отнюдь не утратила своих позиций. «Концепция непрерывного образования, – указывает исследователь, – трактуется сегодня как вертикальная траектория, вершина которой – диплом о высшем ... образовании» [3, с. 19].

Разумеется, в такой установке нет ничего противоречащего законодательным актам в образовании. Однако предположим на минуту, что все юноши и девушки нашей страны, начавшие путь профессионального становления с уровня НПО, успешно выдержали квалификационные испытания и показали наличие потенциала для продолжения профессионального обучения.

Предположение наше парадоксально, но в нем, как и в любом парадоксе, обнажается «момент истины». Довольно точно этот момент сформулировал в 2008 году на страницах журнала «Профессиональное образование» один из руководителей профессионального училища № 6 г. Рязани. Цитирую: «Проблема подготовки рабочих близка на настоящий момент к национальной катастрофе... Перекосы в подготовке на всех уровнях профессионального образования (и особенно в НПО) приведут к неизбежной необходимости использовать трудовые ресурсы из стран ближнего и дальнего зарубежья» [4, с. 3]. Подтверждением подобной тенденции может служить статья доктора педагогических наук С. И. Вершинина «Анализ потребности мигрантов в образовательных услугах колледжей Москвы» [5].

Суть названной катастрофы – в массовой ориентации российской молодежи на статус «белых воротничков» в профессионально-экономической иерархии общества, в подспудном формировании у нее пренебрежения к рабочей профессии. Очевидно, однако, что экономика страны насущно нуждается именно в квалифицированных рабочих, а их катастрофически не хватает. По утверждениям работодателей, неоднократно озвученным СМИ, они вынуждены принимать на рабочие места выпускников техникумов и колледжей, но, во-первых, их приходится переучивать, потому что квалификации рабочего и техника отличаются друг от друга, а во-вторых – они чаще всего не выдерживают рабочей нагрузки и покидают предприятия по окончании срока переподготовки.

Что это, как не халатное отношение к расходованию государственных средств?

Причина создавшегося положения – в утрате учреждениями НПО самостоятельного приоритетного статуса, в крайне малых объемах их финансирования, в неуклонном старении их материально-технической базы и кадрового состава, а также (и это главное) в механической реконструкции их сети путем слияния с образовательными учреждениями более высокого ранга, где молодые люди, нередко вразрез с первоначальными установками, приобретают не рабочую, а технократическую ориентацию. Последнее выгодно с точки зрения самофинансирования учебных заведений, так как все уровни образования, следующие за НПО, являются у нас, в основном, платными. Но выгодно ли это для экономики страны?

Вопрос риторический. Тем не менее пути его решения стабильно вызревают в обществе. Чтобы обосновать это, проанализируем итоги реализации одной из стадий приоритетного национального проекта «Образование», подведенные в ходе Всероссийской конференции «Профессиональное образование в условиях инновационного развития экономики», состоявшейся в канун 2009 года в Академии народного хозяйства при Правительстве РФ [2, с. 2–6].

Профессиональные училища и лицеи подключились к работе над проектом в 2007 году, вслед за вузами. По мнению участников конференции, работа была успешной и позволила заключить, что система начального профессионального образования обязана жить и развиваться. Выявленные пути ее модернизации сопряжены:

- с возрождением традиционно присущего российским учреждениям НПО суверенного статуса;
- с расширением сети учебных заведений, способных осуществлять качественную подготовку нового поколения педагогов профессионального обучения (далее по тексту иногда – *отраслевых педагогов*);

- с усилением связей между системами НПО, СПО, ВПО, но не в плане «подминания» последними первой, а в плане развертывания широкомасштабных совместных исследований по проблемам интенсификации подготовки рабочих;

- с развитием частно-государственного партнерства, направленного на обновление учебно-программного и технологического обеспечения НПО посредством объединения усилий его специалистов и их стратегических партнеров – работодателей (заказчиков кадров).

Можно было бы продолжить перечисление возможностей эффективного преобразования нашей славной системы, но мне кажется, что главные из них обозначены, и хочется сказать несколько слов о результатах их апробации на экспериментальных площадках проекта «Образование».

Опросы руководителей органов управления образованием, работодателей, ученых и педагогов-практиков в регионах страны, задействованных в проекте, показали следующее.

1. Из 1500 программ, разработанных в рамках проекта, более 500, в том числе предназначенных для учреждений НПО, интегрируют достижения техники и технологий, обеспечивая подготовку крайне необходимых сегодня кадров для технологических отраслей экономики страны [2, с. 2].

2. Участие работодателей в софинансировании и экспертизе новых образовательных программ подготовки рабочих способствовало приведению в большее соответствие содержания начального профессионального образования квалификационным требованиям, которые они предъявляют к выпускникам учебных заведений данного уровня (94,9% опрошенных). В итоге работодатели стали допускать выпускников учреждений НПО к работе на сложном и дорогостоящем оборудовании, к управлению самыми современными агрегатами, механизмами. Об этом свидетельствуют опыт ПУ–9 Липецкой области, АПЛ–7 с. Мельниково Томской области, ПЛ–21 г. Липецка [2, с. 5], а также оригинальный опыт училищ и лицеев Челябинской области: ПЛ–69 г. Сатки, ПЛ–99 г. Челябинска и многих других.

3. Сближение сфер частно-государственного и научного партнерства в системе начального профессионального образования способствовало тому, что работодатели и ученые возглавили Наблюдательные советы образовательных учреждений. Теперь совместными усилиями составляются прогнозы развития этих учреждений, в том числе планы улучшения их учебно-материальной базы. Отдельные предприятия заранее закладывают в свои бюджеты необходимые спонсорские средства. На некоторых предприятиях приняты программы поддержки выпускников учреждений НПО (например, в ОАО «КАМАЗ» бюджет такой программы составил в рассматриваемый период 7,5 млн. руб. [там же]). Показательно, что ОАО «Челябинский тракторный завод (Уралтрак)», ОАО «Магнитогорский металлургический комбинат», ОАО «Саткинский комбинат «Магnezит»» даже в кризисное время 2008–2010 гг. не сократили объемов финансирования таких программ.

4. Одним из важных итогов сотрудничества работодателей, органов управления образованием и учреждений НПО стало создание ресурсных центров в системе подготовки рабочих кадров. В Челябинской области в 2007–2010 годах такие центры были созданы на базе 29 профессиональных училищ и лицеев (из девяноста функционирующих). Работодатели и управляющие образованием структуры проявили при этом самое заинтересованное участие в выборе профилей подготовки кадров, в обеспечении образовательных учреждений учебно-программным оборудованием. Так, ОАО «Магнитогорский металлургический комбинат» совместно с Правительством Челябинской области и Федеральным министерством образования и науки выделили 208 млн руб. на создание учебного центра по подготовке рабочих для комбината. Такие же центры были созданы при финансовом и организационном участии ОАО «Уралтрак» (ПЛ № 5 г. Челябинска); ОАО «Ми-

асский машиностроительный завод» (ПЛ № 89 г. Миасса); ОАО «Златоустовский машиностроительный завод» (ПЛ № 49 г. Златоуста); ОАО «Комбинат “Магnezит”» (ПУ № 69 г. Сатки). Первоначальный опыт деятельности ресурсных центров требует освещения и анализа в отдельной статье.

5. Вовлечение работодателей в реализацию проекта «Образование» обеспечило усиление их мотивации к неформальному участию в работе аттестационных комиссий учреждений НПО, во внешней оценке качества подготовки выпускников [2, с. 5].

В результате предприятия и организации разных сфер собственности приобрели готового к самореализации специалиста рабочей профессии. А это – один из важнейших эффектов, полученных при внедрении национального образовательного проекта.

Раскрыв аспект государственной пользы от сохранения и обеспечения развития системы НПО, попытаюсь раскрыть сущность *пользы общественной*.

Легендарной фигурой в начальном профессиональном образовании Южного Урала второй половины XX века является Виталий Прокофьевич Омельченко, заслуженный учитель ПТО РСФСР, Кавалер ордена Отечественной войны II степени. Трудно забыть его слова, ставшие лейтмотивом его выступлений на социально-педагогических форумах начала 90-х годов, когда идея реструктуризации профессионально-технических училищ еще только «носилась в воздухе». Вот эти слова в том виде, в каком они отложились в памяти очевидцев: «Попробуйте уничтожить “профтех” – и вы получите прирост национальной преступности, равный не менее чем 50 процентам от существующего».

Система начального профобразования в представлении ее бессменного руководителя в Челябинской области на протяжении полувека (1964–1988 годы) – это не просто система обучения квалифицированных рабочих. Это социальная ниша, которая обеспечивает равновесие в обществе благодаря приросту и приобщению к созидательной деятельности десятков тысяч ребят из неблагополучных семей.

Неоднократно Виталий Прокофьевич ссылаясь на достойные подражания действия руководства Магнитогорского металлургического комбината, сумевшего организовать уникальную систему воспитания «трудных» подростков на опыте их включения в создание музеев боевой и трудовой славы, вовлечения в спортивные и творческие мероприятия, имевшие международный резонанс. Достаточно познакомиться с летописями профессионального лицея № 13, ставшего «кузницей» хоккеистов для всемирно известной команды «Металлург», с историей Дома учащейся молодежи «Магнит», чтобы понять, что декларация В. П. Омельченко относительно оберегающей и восстанавливающей роли учреждений НПО не были голословными.

Сегодня воспитательные традиции Челябинской областной системы начального профессионального образования стараниями энтузиастов поддерживаются и преумножаются.

Не следует забывать и о том, что профессиональные училища и лицеи России являются благоприятной средой для повышения общеобразовательного уровня будущих рабочих, без которого невозможен их переход в статус технологически грамотных специалистов рабочих профессий. Этим отечественная система НПО выгодно отличается от многих ее иностранных вариантов.

Наконец, о третьем аспекте важности сохранения рассматриваемой системы – о ее роли *в становлении личности*.

Ни для кого не секрет, что развитие личности многопланово и многогранно. Одним из непереносимых условий ее позитивного развития является приобщение ребенка (особенно подростка) к общественно значимому производительному труду. По точному замечанию В. А. Сухомлинского, труд этот на первых порах, независимо от уровня общественной техники и технологий, должен быть связан с процессом физически

напряженной, но не «тупой», требующей смекалки, сообразительности полезной деятельности. «Ум ребенка на кончиках пальцев», – говорил выдающийся педагог [6, с. 19].

Разбудить моторные (кинетические) реакции детей, развить их в подростковом и юношеском возрасте через активный производительный труд – значит сделать самый существенный шаг к обеспечению устойчивости психики молодых людей, к формированию у них демократического мировоззрения, – утверждают наши соотечественники, педагоги и психологи В. И. Загвязинский [7], В. В. Краевский [8], Б. Ф. Ломов [9] и др.

Следуя этому утверждению, первым уровнем интеграции в системе типологических стадий образования мы считаем интеграцию в паре «*средняя школа – учреждение НПО*». Именно приобщаясь в определенных пределах к освоению рабочей профессии, подросток руками («кончиками пальцев») создает полезные продукты. Педагогическая установка на совершенствование этих продуктов уже на школьной скамье формирует основы технологического мышления.

В этом ракурсе нам представляется особенно важным опыт Владимирской, Рязанской и Челябинской областей по охвату учащихся школ программами освоения профессий НПО. Импульсом к формированию данного опыта послужила Концепция профильного обучения старшекласников, утвержденная приказом Министерства образования России от 18 июля 2002 года № 2783.

Хорошо известно, что основы профильного обучения были заложены уже в начале XX века в трудах П. П. Блонского, Дж. Дьюи, Г. Кершенштейнера, Н. К. Крупской, В. А. Лая, А. В. Луначарского и др. Такое обучение предполагает углубленное изучение основ наук в предметных образовательных областях, родственных склонностям учащихся (социально-исторической, экономической, естественнонаучной и др.). Тем не менее в ряде экспериментальных площадок нацпроекта «Образование» профильное обучение было заменено начальным профессиональным (с пролонгированной подготовкой в рамках образовательной области «Технология» в 7-х–8-х классах). Причиной послужили результаты анкетного опроса школьников средней ступени, выразивших, в большинстве своем, желание освоить рабочую профессию и чувствовать себя социально защищенными по окончании школы [4, с. 5; 10, с. 8].

В начале 2010-2011 учебного года усилиями Профессионально-педагогического института ЧГПУ такие площадки были созданы и в Челябинской области. Уже сегодня можно говорить об эффективности деятельности тех из них, которые функционируют на базе МОУ СОШ № 147 г. Челябинска, реализуя профили подготовки операторов ЭВМ и автослесарей; на базах Мирненской и Ларинской средних школ Челябинской области, готовящих трактористов.

Опыт подобных площадок нашел отражение в предложении разработчиков Концепции развития образования до 2020 года. По словам И. М. Реморенко, директора Департамента стратегического развития Минобрнауки России, «к 2015 году ученики старшей школы получат возможность выбирать, как и чему учиться, чтобы “нащупать” будущую профессию. Обучение такое насытит информационными технологиями. В школе подростку будут даны *основы профессионального образования*. Дальше он сможет уже с большей определенностью решать, что делать: идти в вуз, техникум или сразу начинать работать по полученной в школе профессии» [4, с. 5].

Сказанное доказывает актуальность проблемы сохранения и преобразования учреждений НПО как ресурсных центров подготовки рабочих в многоуровневой системе «нашей новой школы». Подготовка эта может осуществляться опережающим образом (путем партнерства со школой) и традиционно (путем набора в профессиональные училища и лицеи). Однако в любом случае, чтобы поднять престиж рабочих

профессий и обеспечить наполняемость учреждений НПО в ситуации демографического кризиса, необходимо:

1) перепрофилировать данные учреждения на подготовку реально востребованных в регионах кадров, добиться динамичности реализуемых ими профессионально-квалификационных структур на основе регионального прогноза необходимых трудовых ресурсов;

2) обеспечить сопряжение профилей подготовки отраслевых кадров и педагогов профессионального обучения на основе согласования текущих и стратегических потребностей региональных рынков труда;

3) поднять планку профессионально-образовательной подготовки будущих рабочих посредством повышения уровня профессионально-образовательной компетентности нового поколения отраслевых педагогов;

4) перейти на разработку для учреждений начального профессионального и высшего профессионально-педагогического образования инновационных образовательных программ, интегрирующих достижения науки, техники и технологий, обеспечивающих подготовку крайне необходимых сегодня кадров для технологических отраслей экономики;

5) четко сформулировать и неукоснительно выполнять гарантии профессионально-личностного развития обучающихся в учреждениях НПО и ВППО, в первую очередь такие, как: получение повышенного квалификационного разряда, освоение смежной профессии (профессий), участие в процес-

сах демократизации общества, содействие становлению инновационных форм труда и т. д.;

6) повысить эффективность профориентационной работы по направлениям подготовки отраслевых кадров и педагогов профессионального обучения.

Полагаю, что пятое из вышеназванных условий является центральным среди личностных факторов востребованности систем НПО и ВППО. На начальном уровне профессионального и на уровне профессионально-педагогического образования должна стать нормой неограниченная магистраль развития будущего рабочего и отраслевого педагога – развития именно в социально-профессиональной, а не в специализированной технократической среде.

Вместе с тем нельзя не подчеркнуть, что все указанные условия могут быть реализованы только при поддержке систем НПО и ВППО силами стратегического научного и частного-государственного партнерства, основные характеристики которых уже даны нами.

Завершая свое выступление на страницах журнала, отмечу: рожденная на исходе первого десятилетия XXI века национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» тесно связана с активизацией деятельности образовательных учреждений разных уровней по вхождению в инновационное пространство приоритетного национального проекта «Образование». Она является средством расширения границ осуществления данного проекта и, без сомнения, внесет свежую струю в процессы его дальнейшей разработки, обоснования, апробации и внедрения.

Bibliography

1. Availability of quality education for all – achievable: Proceedings of Minister A.A. Fursenko to final board meeting of the Russian Ministry 19.03.2010 g. // Vocational Education. Capital. – 2010. – № 5.
2. Perevertajlo, A. Vocational education in terms of innovation development of economy // Professional: [Master Class]. – 2009. – № 1.
3. Parnov, D.A. Training at school – an effective career guidance // Vocational Education. Capital. – 2010. – № 5.
4. Apartsev, B.S. School – Resource Centre for PPO – Profession // Vocational education. Capital: [Research in education: pedagogy, psychology, economics]. – 2008. – № 11.
5. Vershinin, S.I. Analysis of the needs of workers in educational services, colleges, Moscow // Specialist. – 2008. – № 9.
6. Sukhomlinsky, V.A. Nature, work, world // Biology at school. – 1970. – № 5.
7. Zagvyazinsky, V.I. Theory of learning: a contemporary interpretation. – 2 ed., Corr. and add. – M.: Academia, 2004.
8. Krajevsky, V.V. General framework of pedagogy. – 3rd ed., Sr. – M.: Academia, 2006.
9. Lomov, B.F. The questions of common educational and engineering psychology. – Moscow: Nauka, 1991.
10. Boltunova, S.A. Model of pre-university vocational education / Vocational education. Capital: [Research in education: pedagogy, psychology, economics]. – 2008. – № 12.

Article Submitted 10.12.10

Раздел 3

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Ведущие эксперты раздела:

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

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

УДК 130.615.89(235.243)

*Панкадэс Гупта, проф., директор института Гималайских исследований, штат Химачал-Прадеш, Индия,
E-mail: shishinn@gmail.com*

КУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ ЗДОРОВЬЯ: ТРАДИЦИИ ШТАТА ХИМАЧАЛ В ГИМАЛАЯХ

На протяжении всей истории люди напряженно работали над различными методиками лечения болезней, и это постепенно формировало традиционные медицинские системы. Традиции целительства гималайского штата Химачал очень стары и неразрывно связаны со спецификой этнокультурной общности этого региона. Систематическое аналитическое исследование традиционных медицинских систем имеет большое значение, которое особенно возросло в последние годы.

Ключевые слова: традиции целительства, целители-травники, целители, использующие сверхъестественные методы лечения, традиционная мудрость, системы традиционных знаний.

Введение. Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ) определила здоровье как состояние полного физического, умственного и социального благополучия, а не просто отсутствие болезни и немощи [1]. Генетика, окружающая среда и образ жизни – основные факторы, которые определяют состояние здоровья человека. Условия жизни, доступность пригодной для питья воды, чистого воздуха и т.д. составляют экологические аспекты здоровья, а пищевые и диетические стандарты и привычки данного сообщества составляют то, что называется образом жизни. Каждый из этих аспектов оказывает большое влияние на здоровье, которое в свою очередь влияет на эти аспекты [2].

Местные традиции и практики, влияющие на здоровье, в свою очередь, неразрывно связаны с выбираемыми данным сообществом методами лечения. Следовательно, крайне важно исследовать культурные измерения здоровья сообщества и, в том числе, традиционные методы лечения. Большинство сообществ имеет богатые медицинские традиции, которые могут составить ядро новой парадигмы здравоохранения и санитарии в данной эко-культурной системе.

Немногие горные системы на планете так сильно воздействовали на сознание людей, как Гималаи. И, как и во всех горных системах, здесь можно выявить определенную последовательность культурных моделей в пределах от северо-восточных до северо-западных Гималаев. Единство культуры Гималаев имеет своей основой взаимопроникновение традиций севера и обычаев соседних равнин. В то же время в индийских Гималаях можно выделить три отличающихся эко-культурных области. Первая – северо-восточная область, где гималайская культура относительно хорошо сохранилась; вторая – средняя область, где она серьезно нарушена, и третья – северо-западные Гималаи, где культурные традиции хотя и во многом сохранились, но находятся под серьезной угрозой уничтожения.

Человеческие ресурсы, то есть население, типы поселений и экономические модели в пределах Гималаев весьма варьируются в зависимости от топографии и климата, которые

детерминируют условия жизни и ограничивают сообщение и коммуникацию, но благодаря этому, люди, живущие в удаленных, изолированных долинах, сохранили свои национально-культурные особенности. Поэтому индийские Гималаи продолжают играть ключевую роль в жизни местных сообществ. Играя роль природного и политического барьера в течение многих столетий, Гималаи сформировали и сохранили много цивилизаций, культур и обычаев. Гималайская область богата как биологическими ресурсами, так и традиционными знаниями. Не только в древние времена, но даже сегодня, традиционные знания и методы составляют основу существования местных горных сообществ, поддерживая их здоровье и сохраняя окружающую среду.

Гималаи, таким образом, хранят богатое наследие традиционной мудрости, в том числе методов поддержания здоровья. Повествования гималайских жителей проливают свет на эту мудрость и проясняют методы, которые развивались долгие годы и помогли горным сообществам в их выживании. Люди всегда стремились сохранить и передать эту мудрость следующим поколениям, но в последние годы, по мере развития коммуникаций, внедрения новых технологий, традиционная мудрость постепенно разрушается.

Гималаи: олицетворенная щедрость Природы. Индийские Гималаи простираются от Кашмира на западе до Аруначала на востоке. Климат варьируется, соответственно от сухого холода до влажного. Индуизм, являющийся главной религией в регионе, оказывал глубокое влияние на жизнь и взгляды живущих здесь людей. Химачал-Прадеш, одна из самых захватывающих областей индийских Гималаев, соединяет в себе различные типы климата, что порождает разнообразие флоры фауны и культурных традиций. Кроме этого, данный регион – место многочисленных местных и иммигрировавших этнических сообществ. Расположенный между 30°22' и 30°12' северной широты и 75°47' и 79°4' восточной долготы, этот штат лежит на высоте 350 – 7000 метров выше уровня моря. С физико-географической точки зрения Химачал-Прадеш может быть разделен на три зоны; внешние Гималаи, внутренние

(срединные) Гималаи и Большие Гималаи [3]. Химачал получил свое имя от Гималаев, что буквально означает «Земля снежных гор». Общая площадь штата составляет 55 673 кв.км. Он включает двенадцать районов, пятьдесят два суб-района, приблизительно 3 037 *панчайатов* (панчайат – сельский совет) и почти 20 000 деревень [4]. Жители этой области просты, трудолюбивы и честны, близки к природе. Высотные вариации в регионе породили сложное разнообразие в топографии, климате, флоре и фауне. Химачал – место поселения многих этнических сообществ, сохранивших многие аспекты своих уникальных культур. Основные занятия – сельское хозяйство и животноводство. Женщины работают бок о бок с мужчинами как дома, так и в поле. Люди поклоняются местным богам, а также природе. Часто проходят ярмарки и фестивали, всегда с весельем и радостью. В Химачале много мест паломничества, где совершаются ритуалы и церемонии, бытуют легенды и фольклор. Штат богат природными ресурсами – водой, землей, биоресурсами.

Богатство флоры играет важную роль в традиционных медицинских системах местных горных сообществ. Здесь почти 70-80% сельского населения применяют народные методы в качестве первой помощи, даже при том, что современная аллопатическая медицина доступна во многих районах. В области насчитывается приблизительно 7 500 – 10 000 разновидностей лекарственных растений [5, с. 74-79; 6]. Таким образом, регион Гималаев – богатый источник как лекарственных растений, так и традиций народной медицины. Кроме того здесь местные боги и богини более влиятельны, чем брахманистские боги, и именно они «управляют» гималайскими местными сообществами.

Древние гималайские сообщества почти полностью зависели от лекарственных растений и производимых из них средств лечения, которые передавались через века. Хотя традиционная система медицины имеет чисто экспериментальную, а не научную основу, но она испытана временем. Местные целители не имеют лицензий, но они постоянно учатся. Часто способность лечить считают даром, принадлежащим данной семье и передающимся от матери к дочери или от отца к сыну. Знахари часто используют заклинания и молитву; таким образом традиционная система медицины в регионе – сочетание молитв, заклинаний, массажа, травяных чаев и вытяжек из тканей животных и растений.

Социокультурные аспекты здоровья и медицинские традиции. *«То, что началось как искусство целительства, постепенно становилось наукой, и за многие годы различные системы медицины утвердились в различных областях Гималаев в зависимости от их культурной и природной специфики»*

Болезни – универсальное явление, поражающее людей всех обществ и всех возрастов. Люди выработали многие методы борьбы с ними, варьирующиеся в зависимости от культурной специфики того или иного сообщества; при этом система и практика традиционной народной медицины основаны на определенных космологических представлениях, магии и религии. Возрождение традиционных медицинских методов во всем мире привлекло внимание исследователей в последние годы; в частности, за прошлые два десятилетия возрос интерес к фитотерапии.

Люди, населяющие Химачал, принимают незначительные кратковременные болезни как часть их жизни – мелкие раны, простуду, боль в желудке, головную боль и т.д. Холодные климатические условия, как полагают, являются причиной головной боли, лихорадки, кашля, респираторных заболеваний, болей в пояснице и т.д. Много усилий было сделано для выявления причин болезни, которые включают причастность сверхъестественных сил, планетарных влияний, грехов в предыдущей жизни, дурного глаза и гнева предков. Вера, что болезни вызваны сверхъестественными причинами, все еще преобладает среди людей. Болезнь считают более тяжелой, если она связана с болью, с отказом от пищи, что в конечном итоге угрожает жизни. Однако решение таких проблем для

местных жителей лежит в основном в плоскости сверхъестественного. В гималайских сообществах различные виды социокультурной активности так или иначе вращаются вокруг местных божеств и духов, наделенных сверхъестественной властью. Есть определенные боги для здоровья и болезни, для неожиданных бедствий, для рогатого скота и т.д., то есть у всего сонма божеств есть свои соответствующие отделы, области влияния и контроля, специфические способы действия. Многие божества связаны с определенными болезнями; поэтому, когда начинается какая-либо эпидемия, соответствующему божеству приносят жертвы. Есть, например, божество, к помощи которого прибегают при укусе змеи. Люди полагают, что, когда местному божеству не оказывают должного почтения, оно гневается и насылает болезни и смерти. Институт деревенских божеств играет существенную роль в жизни местных людей. Обычно выделяют четыре различных типа духов или божеств: общий для всей деревни дух-покровитель который, как полагают, охраняет благосостояние деревни и которому поклоняется все население; дух-покровитель клана, «наследственный» дух семьи, охраняющий ее и, наконец, злые духи, гнев которых часто появляется в форме эпидемий или болезней. Эти божества антропоморфны, они, как считается, ведут себя как обычные люди с обычными переживаниями, а также обладают чувством гордости. За этими верованиями стоит древнейшая традиция. «Переводчиком» божества является местный оракул; он трактует волю божества, производимые им чудеса и его проклятия. Находясь под воздействием божества, оракул качает головой, иногда начинает вещать как бы устами божества. Таким образом божество является не только «правителем», но и символом деревенской культуры. Помимо этого, имеются многочисленные духовные манускрипты, в которых описываются причины и методы лечения различных болезней. Они обычно находятся в ведении священников или монахов, и в них описаны методы приготовления наркотиков, дозировки лекарств, предосторожности, необходимые при лечении тех или иных болезней. Таким образом, религиозная сфера занимает важнейшее место в традиционной медицине.

Большинство людей, причем, независимо от касты, верит, что злые духи вызывают различные болезни. Эти духи, как полагают, населяют заброшенные места и нападают преимущественно ночью. При этом у жертвы подобного убеждения нарушается психическое здоровье, и если не принять меры, состояние ухудшается. Кроме того, широко практикуется колдовство, как правило, женщинами, которые специально обучаются этому искусству. Часто считается, что человек, у которого долгое время держится высокая температура или его рвет кровью, подвергся нападению ведьмы. Магические ритуалы обычно осуществляются в местах кремации с целью вредить людям.

Поклонение предкам также распространено среди местных сообществ. Считается, что если это поклонение не осуществлено должным образом, семья может постигнуть проклятие в виде болезни. Люди также верят во влияние планет и звезд и регулярно консультируются с астрологами. Помимо этого, многие природные водные объекты считаются обладающими сверхъестественными исцеляющими свойствами, например вода нескольких источников считается вылечивающей нарушения дыхательной системы.

Кроме того, местные жители верят в роль грехов и благодетелей в возникновении болезней, в том числе, совершенных в прошлых рожденьях. Открытие поликлиник, амбулаторий, центров здоровья, реализация просветительских программ ведомством здравоохранения сформировали поколение достаточно информированных людей, но в то же время вера в древние традиции лечения еще сильна.

Традиционные лечебные методики. Как только болезнь диагностирована, начинается поиск соответствующих форм помощи и лечения. Для того чтобы вылечить болезни, вызванные сверхъестественными силами, пользуются советом соответствующих целителей. Часто используются домашние

средства, особенно в качестве первого шага в лечении, но это снова зависит от характера болезни. Домашние средства используются для легких заболеваний; они общеизвестны, особенно пожилым женщинам. Они используют травы, корни, листья, кухонные специи и приправы. Подобные домашние средства активно используются в лечении детей. Например, *Syzygium aromaticum* слегка поджаренный и смешанный с молоком матери, применяется для лечения диареи. Молоко матери используется и для лечения болей в желудке у детей. Паста *Lawsonia inermis* используется для того, чтобы лечить ожоги. Мед, масло *Emblica officinalis*, толченый картофель, свежее масло также используются для обработки ожогов. Паста корней *Curcuma longa*, смешанных с маслом горчицы, эффективна для лечения ран и т.д.

Люди обращаются к целителям-травникам для лечения всех типов болезней – от кашля и лихорадки до серьезных недомоганий. Традиционные травники – *вайды* – обследуют пациента и ставят диагноз с помощью простой пальпации или исследуя пульс. Целители утверждают, что знание, которым они обладают, было передано им по линии семейных традиций, причем, некоторые из них могут назвать прямую цепочку в четыре – пять поколений. Согласно этим целителям, часть знаний получена от святых, мудрецов и учителей, другая часть – непосредственно из опыта и обмена знаниями с другими целителями. Целители берутся за лечение широкого спектра болезней; некоторые специализируются на тех или иных заболеваниях. Среди болезней, которые берутся лечить целители, можно назвать кожные заболевания, импотенцию, бесплодие, болезни сердца, укусы змей и скорпиона, расстройства психики, артрит, диабет, желтуха, паралич, желудочно-кишечные расстройства, диарею, язвы, почечные камни, астму и т.д. Женщины занимаются родовспоможением, а также лечением осложнений беременности и послеродовых заболеваний. При этом целители рассматривают лекарственные растения как священные, и убеждены, что эффективность любого растительного лекарственного средства зависит от почтения и благоговения, с которым оно применяется.

У целителей сложились специфические методы сбора лекарственных растений. Для этих целей определяются специальные дни и часы, когда лечебные свойства растений, как считается, наиболее высоки. Перед сбором произносятся молитвы. Все это усиливает эффективность лекарств. Целители-травники обычно дают лекарства в виде порошка или настоя, включающих сочетание различных трав. Например, в лекарствах, используемых для лечения дерматологических проблем, обычно используемые компоненты – *Azadirachta indica*, *Piper nigrum*, *Curcuma longa*, *Aloe barbadensis*, *Terminalia chebula*, *Terminalia bellirica*, *Picrorhiza kurroo*, *Swertia chirayita*, *Aconitum heterophyllum* and *Emilica officinalis*. Много лекарственных средств, главным образом, в форме мазей, используются для лечения ожогов – например, мазь из листьев *Terminalia arjuna*, микстура из *Arnebia benthami*, толченый картофель наряду с экстрактом из *Cucumis melo*. Множественные проблемы, связанные с пищеварительной системой, лечатся использованием лекарств различных типов, главным образом, содержащих *Mentha longifolia*, который используется наряду с другими элементами в различных сочетаниях. Другие распространенные используемые растения – *Cuminum cyminum*, *Nelumbo nucifera*, *Mesua ferrer*, *Allium cepa*, *Syzygium aromaticum* и *Zingiber officinale*. Корни *Podophyllum hexandrum* используются для прекращения рвоты; средства для лечения желтухи и болезней печени обычно,

содержат *Nelumbo nucifera*, *Piper longum*, *Baniam paraculum* and *Ficus religiosa*. *Piper longum* обычно рекомендуется для лечения диарей, холеры, вирусного гепатита и других пищеварительных расстройств и заболеваний печени. Для прекращения кровавого поноса рекомендуется порошок *Foeniculum vulgare*, *Cuminum cyminum*, *Plantago ovata* и *Papaver somniferum*. Многочисленные средства разработаны для лечения гинекологических заболеваний. В дополнение к травам используются лекарства животного происхождения. Кроме этого, распространены различные процедуры. Например, кровопускание применяется для лечения воспаления, для него применяется рог коровы с отверстием на конце.

Методики лечения глубоко укоренены в культуре, так как само понимание болезни непосредственно связано с ключевыми вопросами жизни и смерти, с глубокими эмоциональными переживаниями [7], и опирается на весь комплекс представлений о мире; при этом не существует письменной традиции, фиксирующей народную медицину.

Доступность целителей позволяет людям выбирать наиболее, с их точки зрения, подходящего и компетентного, а также посещать врачей в официальных медицинских учреждениях. Как правило, если люди идут к врачам, то они одновременно используют и народные методы. И поскольку традиционная медицина выжила и утвердила себя в штате Химачал, необходимо тщательное исследование потенциала этой системы и возможностей вписывания ее методов и предписаний в общую систему здравоохранения.

Традиционное целительство: постепенное исчезновение. Системы традиционных знаний – базовые ценности, уникальные сведения и конкретные методы и приемы, существующие и сохраняющиеся в пределах местных сообществ, населяющих данную географическую область. До недавнего времени они служили основой для жизни множества людей, включая практически все сферы жизнедеятельности, – быт, сельское хозяйство, кустарный промысел, здравоохранение, управление природными ресурсами, воспитание детей и т.д. Это знание было динамичным – результатом непрерывного процесса экспериментирования, освоения нового и адаптации к развитию науки и техники [8]. Оно играло и играет основную роль особенно в жизни малоимущих слоев населения. Но, к сожалению, в меняющемся мире и особенно в условиях утверждающегося господства рыночных отношений традиционные ценности целительства начали изменяться. Главными причинами этого являются, во-первых, тенденция молодого поколения к отказу от старых методов, во-вторых – истощение ресурсов лекарственных растений из-за чрезмерного потребления. В результате введенных ограничений на сбор лекарственных трав и учитывая новые веяния люди переключаются на современные аллопатические средства. Традиционная система целительства постепенно исчезает, огромные массивы информации о ее методах исцеления, которые все еще существуют в форме устно передаваемой традиции, утрачиваются. Хотя очевидно, что традиционное целительство не может вылечить любую болезнь, но столетия опыта показали, что многие из этих лекарств безопасны, эффективны и используются людьми с незапамятных времен. Необходимы меры по возрождению традиционной системы медицины, основанные на полном признании разнообразия и ценности ее методик, на недопустимости их утраты; необходима поддержка самих традиционных целителей. Таким образом, многое может и должно быть сделано в данной сфере – в том числе для углубления нашего собственного понимания проблем здоровья.

Bibliography

1. Constitution. WHO, Geneva: W.H.O., 1946.
2. Basu, S.K. and G.K. Kshtriya (1992) Fertility and mortality trends in the Dudh Kharia tribal population of Sundargarh district, Orissa. Paper presented at 18th National conference on Human Genetics in Hyderabad.
3. Balokhra, J.M. Wonderful Himachal Pradesh. A survey of Geography, People, History, Art and Arch. Culture and Economy. HG Publication New Delhi, 1995.
4. Anonymous Census Report, Government of India, 2001.

5. Pei Sheng-Ji, Ethno-botanical Approaches of Traditional Medicine Studies: Some Experiences from Asia. *Pharmaceutical Biology*, 2001. - Volume 39 (1).
6. Medicinal Plant Policy for Himachal Pradesh / GSG/ Ver03, Government of Himachal Pradesh, 2005.
7. Rappaport, R.A. "The obvious aspects of ritual." In: *Ecology, meaning, and religion*. North Atlantic Books, Richmond, California, 1979.
8. Grenier, L. *Working with Indigenous Knowledge: A Guide for Researchers*. Ottawa: International Development Research Centre, 1998. (Перевод с английского выполнен И.В. Фотиевой)

Article Submitted 10.12.10

УДК 130:327(=947)

И.В. Фотиева, д-р филос. наук, проф. кафедры теории и практики журналистики АлтГУ, г. Барнаул,
E-mail: fotieva@bk.ru

РУССКАЯ КУЛЬТУРА В ГЛОБАЛЬНОМ МИРЕ

В статье анализируется трансформация понятия культуры в рамках современной рыночно-гедонистической парадигмы и утраты целостного представления о человеке. Демонстрируется односторонность и противоречивость подобного подхода, критика его ведущими западными и российскими авторами. В качестве альтернативы рассматривается понимание культуры представителями русской метафизики всеединства, обнаруживающее сегодня свою теоретическую значимость и практическую актуальность.

Ключевые слова: рыночная парадигма, трансформация понятия культуры, целостное представление о человеке, русская культура, русская философия.

Тезис о том, что Россия должна войти в современный глобальный мир, муссируется на протяжении многих лет. Очевидно, что он является весьма дискуссионным даже в отношении экономики или политики, и тем более спорным, если речь идет о культуре. Необходимо не только уточнять формы подобного «вхождения», но заново прояснять смыслы и ценности русской культуры и, более того, само современное понимание культуры. Сегодня, пожалуй, трудно назвать понятие, в которое разными авторами вкладывались бы столь разное содержание.

Казалось бы, десятки и сотни определений культуры, при всех отличиях в подходах и в расставляемых акцентах, едины в одном: культура – это сфера воспроизводства самого человека как личности и, соответственно, человеческого общества. Но сегодня это определение явно неудовлетворительно, так как приходится сразу же ставить вопрос о различных пониманиях личности, более того – человека. «Антропологический поворот» последнего столетия вывел гуманитарное знание (а отчасти и естественнонаучное) не на новый путь, а на множество расходящихся тропинок. Это естественно для любого нового этапа развития человеческой мысли, но лишь на определенный период; вслед за этим периодом должен был начаться новый синтез. Ведь и сам выход на первый план антропологической проблематики в двадцатом веке обусловлен во многом «усеченностью» того образа человека, который был сформирован растущим рационализмом прошлых веков, утратой его целостности. Подчеркнем: не просто невниманием к каким-то аспектам человеческого бытия, а именно утратой восприятия целостности образа человека в единстве этих аспектов. Двадцатое же столетие пошло еще дальше: само стремление к целостному, панорамному охвату действительности было объявлено архаизмом, а личность в результате целенаправленной и последовательной «деконструкции» распалась на множество фрагментов.

Поэтому закономерно возникают вопросы: что именно воспроизводится сегодня в сфере культуры? Какой из «фрагментов» личности и человеческого бытия в целом, и почему именно тот, а не иной? И что должно воспроизводиться, то есть каким мы видим будущего человека в «глобальном» и «постиндустриальном» обществе и каким, соответственно, видим само общество?

Вопросы эти демонстрируют ту предельную степень, до которой дошел разброс мнений в данной сфере к началу нового тысячелетия. Ведь практически во всех прошлых культурах и эпохах, несмотря на серьезные различия, можно достаточно легко вычлени ряд единых черт идеала человека, того «об-

разца», который и должен был воспроизводиться культурой. И этот исторический идеал, в отличие от нынешнего, предстает поразительно высоким; лишь имея подобный идеал перед внутренним взором, можно было всего лишь еще сто лет назад утверждать, что человек «звучит гордо».

И самым важным здесь является то, что данный идеал действительно был закреплён в культуре, поддержан множеством ее различных сфер – искусством, моралью, религией, философией; социальными институтами, писанными и неписанными правилами и обычаями. И в результате он воспроизводился, то есть был действующим, – ведь и конфуцианский «благородный муж», и английский джентльмен, и русский аристократ – все это вполне реальные исторические типы. Культура прямо и косвенно требовала от человека соответствовать идеалу: быть мужественным, сильным, верным слову, гуманным, чутким к красоте мира и т.д., и, что самое главное, не «казаться», а именно «быть»; не ради «имиджа» или других практических целей, а ради себя самого, ради собственной, истинно человеческой, личностной самореализации.

Конечно, здесь можно возразить: много ли было подобных людей, даже в самые лучшие времена? И разве не тот же цвет российской аристократии – «высший свет» – наши великие писатели часто именovali «пустым», «бездрушным» и «холодным» (как, впрочем, и английские писатели, например, Голсуорси, – своих джентльменов)?

Но, во-первых, вопрос не в количестве: любые процессы, как в природе, так и в обществе, как известно, определяются не большинством, а «критической массой», которая всегда невелика. И эта критическая масса людей высокой культуры, в целом, воспроизводилась, служа центральным системообразующим фактором любого общества. Если же она по каким-либо причинам переставала воспроизводиться, то общество разрушалось, как произошло, например, с римской империей.

Во-вторых, крайне важной здесь является сама интенция общественного мнения. Как бы ни критиковал Толстой в «Анне Карениной» княгиню Бетси, посещающую театр лишь потому, что его посещали все, и повторяющую затверженные фразы о таланте известной певицы, – но сам факт, что в обществе была утверждена определенная «планка» вкуса, стиля, образа жизни, определенных моральных правил, поведенческих образцов, – значило очень многое. Одним из языковых маркеров подобного высокого уровня общества является практически утраченное сегодня слово «честь» как стержень человеческой души. Утратить честь – утратить себя самого, и понятно, что при выборе между жизнью и честью выбирали

последнее: есть ли смысл просто *существовать*, перестав быть личностью?

Что же осталось из всего этого за короткий, но предельно разрушительный период торжества «массового человека»? Какой образец воспроизводится сегодня, что «востребовано временем»? Ответ достаточно очевиден: в отсутствие высокого идеала воспроизводятся лишь не-сущностные, в буквальном смысле *поверхностные*, а еще точнее – *функциональные* стороны личности. Не случайно популярным стало выражение «социальная адаптация»: от человека уже не требуется ничего сверх приспособления к стихийно сложившимся структурам и связям современного общества; причем, приспособления быстрого (так как эти структуры и связи постоянно меняются) и, главное, **безоценочного**. Идеология постмодерна была достаточно успешно внедрена в умы масс: все равноценно и равно-возможно; категориальные пары добра и зла, истины и заблуждения, красоты и безобразия попросту элиминированы; и совершенно закономерно восторжествовал самый примитивный гедонизм хлестаковского типа – «на то живешь, чтобы срывать цветы удовольствия!»

Как же трансформировалось при этом понятие культуры? Оно неявно распалось на две основных составляющих. Первая, уже названная выше, сводится фактически к социализации и социальной адаптации. Вторая составляющая неявно стала сближаться с модным сегодня термином «рекреация». Отметим сразу, что эта трансформация уже явно произошла в массовом сознании и в официальных чиновничьих кругах, но, что печальнее всего, проникает и в среду специалистов. Иными словами, культура все более отождествляется с отдыхом и развлечением.

При таком подходе в этом втором аспекте культура, во-первых, все более начинает восприниматься как второстепенная сфера (по сравнению, скажем, с экономикой или политикой), и это понятно: она утрачивает свою главную функцию – воспроизводства высокого образа человека. Во-вторых, все более стирается разница между высокой и низкой (массовой) культурой. Не случайно сейчас превалирует термин «элитарная», а не высокая (духовная) культура: выбор культурных образцов уже никак не связан с базовыми ценностями личности и общества, а становится исключительно «делом вкуса», сами же вкусы, как считается, не подлежат оценке. Об этом очень точно писал А. Панарин, вспоминая метафору Збигнева Баумана: культура модерна представлена символом паломника, культура постмодерна – символом туриста. «Сознание паломника центростремительно: где бы он ни находился, его путь в Мекку или Иерусалим означает, что место его постоянного пребывания и священный центр мира суть точки единого организованного и иерархического пространства, придающего нашей жизни высший смысл. Паломник идет не любоваться достопримечательностями, а подтвердить свою ангажированность едиными ценностями, которые пространственная удаленность не может ослабить. Совсем иначе ведет себя турист... Он пересекает континенты, желая вкусить культурной экзотики, которая не более чем любопытна. Здесь не предполагается ангажированность теми смыслами и ценностями, которыми насыщена инокультурная среда. Напротив, чувство отстраненности от нее – сознание свободного наблюдателя или досужего игрового стилизатора составляет главную прелесть туризма. Турист не ищет единого смысла... Его устроила бы полная мозаичность мира, населенного разными человеческими видами. Именно такую картину мира утверждает философия постмодерна» [1, с. 144-145].

И совершенно закономерно, что при таком подходе культура, как и образование, превратилась в «сферу услуг». Это представление точно укладывается в ту «рыночную» мировоззренческую парадигму, которая полностью овладела умами чиновников и ангажированных специалистов и всеми средствами внедряется в массовое сознание. Обобщая, можно ска-

зать, что эта парадигма основана на следующих ложных посылах:

- представление о мире как о глобальном рынке, где все является товаром, в том числе и культурные ценности, и основная цель – сделать свой товар максимально привлекательным;

- соответственно, «одномерное» представление о человеке прежде всего как о потребителе-гедонике, активность которого движима базовыми потребностями и имеет единственной целью «наиболее качественное» удовлетворение этих потребностей, «качество удовольствий»;

- предельно секуляризованное и прагматистское представление о самой культуре, фактическое отрицание ее основного, духовного, смысло- и целеполагающего стержня.

Возвращаясь теперь к началу нашей статьи, легко сделать вывод: под утверждением о необходимости вхождения русской культуры в глобальный мир имеется в виду ее представленность на некоем мировом «культурном рынке». Иными словами, речь идет о двух вопросах: какой «культурный товар» мы можем предложить мировому сообществу и будет ли предложенное востребовано, пользоваться спросом.

Популярность этой рыночно-гедонистической парадигмы не только среди чиновников (здесь как раз все понятно: превратить культуру в товар – мечта любого чиновника), но и среди многих специалистов поражает. Достаточно вспомнить, какой тотальной критике она была подвергнута даже в трудах самих западных авторов на протяжении всего прошедшего столетия. Причем, в этой критике были единодушны представители совершенно различных философских направлений и областей знания: экзистенциалисты и даже сами постмодернисты; исследователи масс-культуры и экологи; социологи и психологи. Так, сегодняшние «идеалы человека» – *Homo faber*, *Homo oeconomicus*, *Consumer* и прочие с точностью классифицируются Э. Фроммом как общество одиноких и «...заведомо несчастных людей... которые радуются, если им удалось как-то убить время, которое они так усиленно стремятся сэкономить» [2, с. 14]. Блестящие рассуждения на эту тему можно также найти у М. Бубера: «Своевольный человек... знает только лихорадочный мир там, снаружи, и свою лихорадочную жажду использовать его... Свою маленькую волю, несвободную, подвластную вещам и инстинктам, он должен принести в жертву своей большой воле... Личность видит самое себя. Индивидуальность занята своим "мое": мой характер, моя раса, мое творчество» [3, с. 38-40]. Можно вспомнить В. Франкла с его известными тезисами о том, что потребности *притягивают*, но смысл *ведет* и что человек реализует себя именно как человек, только поднимаясь над собой: «Сущность человеческого существования заключается в его самотрансценденции. Быть человеком – значит, всегда быть направленным на что-то, или на кого-то, отдаваться делу, которому человек себя посвятил... Если есть причина для счастья, *счастье вытекает из нее* автоматически и спонтанно. И поэтому незачем стремиться к счастью, незачем о нем беспокоиться... Более того, *стремиться к нему нельзя*. В той мере, в какой человек делает счастье предметом своих устремлений, он неизбежно делает его объектом своего внимания. Но тем самым он теряет из виду причину для счастья, и счастье ускользает... Чем больше человек стремится к наслаждению, тем больше он удаляется от цели... Это саморазрушающее свойство стремления к наслаждению лежит в основе многих сексуальных неврозов» [4, с. 51, 55-56].

И, разумеется, еще ранее, с точностью, последовательно и аргументированностью данная критика была проведена в трудах российских мыслителей, в особенности представителей *метафизики всеединства*, и, соответственно, с меньшей силой и убедительностью представлена в них иная – духовная – концепция культуры.

Достаточно для примера вспомнить хотя бы четкую классификацию типов искусства и этапов его развития, данную

В.С. Соловьевым. Он, как известно, выделял три этапа: на первом искусство «служит богам», является религиозным, напоминая людям о вечных ценностях и смыслах жизни. На втором этапе – служит самому себе («чистое искусство») и, наконец, на третьем этапе – служит интересам здешней, земной и сиюминутной человеческой жизни. «Теперь художники, – писал Соловьев о современных ему авторах-реалистах, – не могут и не хотят служить чистой красоте... они ищут содержания. Но чуждые прежнему религиозному содержанию искусства, они обращаются всецело к текущей действительности и ставят себя к ней в отношение рабское *вдвойне*: они, во-первых, стараются рабски списывать явления этой действительности, а, во-вторых, стремятся столь же рабски служить злобе дня, удовлетворять общественному настроению данной минуты...» [5, с. 34]. Соловьев не застал современного этапа, а точнее, тупика, когда искусство начало служить средством развлечения и товаром; но то, что из любых тупиков есть единственный выход, он показал совершенно точно: «Чистое искусство поднимало человека над землею... новое искусство возвращается к земле... но не для того же, чтобы погрузиться в тьму и злобу земной жизни, ибо для этого никакого искусства не нужно, а с тем, чтобы исцелить и обновить эту жизнь. Для этого нужно быть причастным к земле, нужна любовь и сострадание к ней, но нужно еще и нечто большее... нужно привлечь и приложить к земле *неземные силы*. Искусство, обособившееся, отделившееся от религии, должно вступить с ней в новую свободную связь» [5, с. 35]. Буквально одним штрихом русский гений показывает, например, отличие реализма от натурализма: действительно, чтобы погрузиться «в тьму и злобу земной жизни», никакого искусства не нужно, и если в произведении показ «чернухи» является самоцелью, то это именно натурализм, «рабское копирование». Причем неверное и неточное копирование: ведь в земной действительности есть и тьма, и свет; если же автор не видит света, то его можно, по старой аналогии, уподобить кроту, лишенному зрения, которому весь мир кажется погруженным во тьму.

Во всех работах русских мыслителей, при различии многих позиций, красной нитью проходит мысль: «человек потребляющий» – принципиально ущербен и не реализует свои основные, истинно человеческие потенции, а культура как «объект потребления», культура-«товар» – неизбежно вырож-

дается. Собственно говоря, она не является культурой вообще, так как утрачивает свою глубинную, метафизическую суть.

Исходя из этой альтернативной парадигмы, можно определить культуру (*в ее узком смысле, а не в предельно широком, как оппозицию природе*) как сферу, в которой в *максимально разнообразных формах* выражен и отражен *путь духовной (то есть истинно человеческой) самореализации личности, или, говоря словами Франкла – путь человеческой самотрансценденции*. При таком подходе, разумеется, вся привычная нам сфера культуры резко дифференцируется на истинную культуру и антикультуру. Мы не будем на этом останавливаться, так как на эту тему уже написано достаточное число работ, в том числе и о критериях дифференциации.

И поскольку цель культуры – не «удовлетворять потребности», а служить неким катализатором духовного роста и личностного развития человека и общества в целом, – то в нынешней ситуации нарастающих глобальных кризисов и все более осознаваемой тупиковости современной модели цивилизационного развития речь должна идти не о «выбрасывании на рынок» конкурирующих культурных товаров, а о совместном, «соборном» поиске всем мировым сообществом ценностных ориентиров, способных вывести человечество из грозящего тупика и, соответственно, – о *выявлении культурных традиций, направлений, культурных артефактов, в которых данные ценностные ориентиры воплощены*.

При этом надо подчеркнуть, что именно русская культура в максимальной степени воплощала ориентацию на духовно-творческое начало в человеке, на «бытийственную», а не «потребительскую» (пользуясь оппозицией Э. Фромма) жизненную ориентацию. Именно поэтому сейчас надо говорить не о том, какие культурные формы мы можем «предложить на глобальный рынок», но о том, что, независимо от этих форм – русская культура не просто актуальна, но, возможно, спасительна для современного мира. «Русская идея», вокруг которой так или иначе выстраивались дискуссии ведущих российских мыслителей XIX – начала XX вв. очевидно возрождается, и сам этот факт доказывает ее жизненность, как и то, что попытка пренебрежения ею обернулась идейным крахом прежде всего для нашей страны, повлекшим другие разрушительные процессы.

Bibliography

1. Panarin, A.S. Agents of globalism // Moscow. - 2000. - № 1.
2. Fromm, E. To have or be? - Moscow: Progress, 1990.
3. Buber, M. I and Thou. - M.: Higher School, 1993.
4. Frankl, V. Man's Search for Meaning. - Moscow: Progress, 1990.
5. Solovyov, V.S. Three speeches in memory of Dostoevsky // About Dostoevsky: Dostoevsky's work in Russian thought. - M., 1990.

Article Submitted 11.11.10

УДК 930.2

Н.В. Трубеццев, асп. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: truevtsev@mail.ru

ИСТОЧНИКИ ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИИ СОЗДАНИЯ И РАЗВИТИЯ КОМИТЕТА МУЗЕОЛОГИИ МЕЖДУНАРОДНОГО СОВЕТА МУЗЕЕВ

В статье рассмотрены различные типы исторических источников отражающих создание и деятельность Международного комитета музеологии ИКОМ. Разработана типология источников по данной теме, выделены наиболее значимые для исторического исследования документы.

Ключевые слова: исторические источники, международная деятельность, музеология, ИКОМ, ИКОФОМ.

Деятельность Комитета музеологии (ИКОФОМ) в составе Международного совета музеев (ИКОМ) достаточно широко представлена различными типами источников, позволяющими воссоздать достоверную картину его становления, роста чис-

ленности и авторитета, формирования специфики деятельности в разных странах мира.

Совокупность источников составляют документы, хранящиеся в Документационном Центре ИКОМ в Париже, архиве

кафедры мирового наследия ЮНЕСКО в университете Маса-рика г. Брно, Республика Чехия, а также в личных архивах президентов Комитета музеологии Виноша Софки (1995-2001 гг.) и Хильдегард Виерегг (2001-2007 гг.).

Работа по выявлению дополнительных источников проводилась во время участия в Ежегодном симпозиуме Комитета музеологии в провинции Хунань Китайской Народной Республики (2008), международных конференциях в Барнауле, Новосибирске, г. Чаньша провинции Хунань (КНР), Генеральной конференции Международного совета музеев в Шанхае, личных встреч с президентами, вице-президентами и членами правления ИКОФОМ в 2005-2010 гг.

В составе используемых письменных источников можно выделить: нормативные правовые акты, нормативные документы неправительственных организаций, делопроизводственные документы, публикации в периодических изданиях, справочники, материалы научных конференций, монографии, мемуары, статистические материалы, веб-сайты, фотофонд, интервью.

1. Нормативные правовые акты, регламентирующие деятельность Комитета музеологии, связанную с обобщением теоретического и практического опыта музеев по сохранению и использованию природного, материального и нематериального наследия.

В настоящее время действует система международных правовых норм в области охраны памятников истории и культуры. Гаагская конвенция 1954 года о защите культурных ценностей в случае вооруженного конфликта стала первым международным соглашением, рассмотревшим нормы по охране культурных ценностей в случае вооруженных столкновений. В 1970 году была принята Парижская конвенция о мерах, направленных на запрещение и предупреждение незаконного ввоза, вывоза и передачи права собственности на культурные ценности.

В 1972 году на Генеральной конференции ЮНЕСКО была принята Конвенция об охране всемирного культурного и природного наследия, которая вступила в силу в декабре 1975 года. В Конвенции определены основные направления общей политики государств по сохранению наследия [1, с. 3-8, с. 242-253].

В 1978 году в Париже была принята Рекомендация об охране движимых культурных ценностей.

Международная Конвенция об охране нематериального культурного наследия, принятая 17 октября 2003 года в Париже, признала, что процессы глобализации и социальных преобразований служат источником серьезной угрозы исчезновения и разрушения нематериального культурного наследия [2].

В большинстве стран действуют законы об охране культурного наследия, разработанные на основе Конвенций ЮНЕСКО и Европейского содружества. Российская Федерация, например, является участником всех основных Конвенций по вопросам охраны культурного наследия в рамках ЮНЕСКО и Европейского содружества.

2. Нормативные документы неправительственных организаций.

Основным документом, регламентирующим деятельность неправительственной организации, является Устав. Разработаны и приняты уставы ИКОМ, ИКОФОМ, ИКОФОМЛАМ, ИКОФОМСИБ. В Уставах определены цели, задачи, функции, структура организаций, их права и обязанности.

Комитет музеологии, действующий в составе ИКОМ имеет свой Устав. Необходимо отметить, что Комитет музеологии был создан благодаря серьезной реформе Устава Международного совета музеев, которая была предпринята в 1970-е годы. Для увеличения рядов членов ИКОМ было принято решение о создании двух новых комитетов – Комитета музеологии и Комитета по литературным музеям.

Принятие нового Устава сразу же дало положительный результат – заметное увеличение численности ИКОМ. Период

с 1976 по 1977 гг. был отмечен беспрецедентным ростом рядов членов ИКОМ (на 13,7% - 680 членов всех категорий). Уже в 1977 году ИКОМ насчитывал 5600 членов из 109 стран. ИКОМ расширил свои географические границы, что подтвердило его статус как всемирной организации.

В исследуемый нами период деятельности Комитета музеологии, в Устав ИКОФОМ неоднократно вносились поправки, корректировались и Уставы подкомитетов, действующих в составе ИКОФОМ (ИКОФОМЛАМ и ИКОФОМСИБ).

Вступая в ИКОМ, его члены обязаны следовать положениям Кодекса музейной этики, являющегося важным документом при анализе деятельности любого комитета ИКОМ. Кодекс профессиональной этики ИКОМ был принят 4 ноября 1986 года на заседании 15-й Генеральной Ассамблеи ИКОМ в Буэнос-Айресе (Аргентина) [3]. Кодекс устанавливает минимальные стандарты профессиональной деятельности для музеев и музейных работников.

3. Делопроизводственная документация.

Наиболее информативным источником, отражающим практически все аспекты деятельности Международного комитета музеологии, являются делопроизводственные документы. В зависимости от функций, выполняемых тем или иным документом, в этом типе источника можно выделить четыре основных вида документации: организационно-распорядительную, плановую, учётно-контрольную, отчетную.

Каждые три года, во время Генеральных конференций ИКОМ, комитеты проводят свои Ежегодные научные конференции, на которых они отчитываются о проделанной работе, намечают перспективные планы на следующие три года совместной работы. Именно на ежегодных симпозиумах сконцентрирована основная деятельность комитета. Все делопроизводственные документы откладываются в информационном центре ИКОМ в Париже.

Наибольшую ценность для анализа деятельности ИКОФОМ представляют отчеты исполнительного комитета (Activity reports to the Executive Council and the Advisory Committee of ICOM) в ИКОМ (1978-2010 гг.) и отчеты подкомитетов (ИКОФОМЛАМ, ИКОФОМСИБ). Отчеты публикуются ежегодно в научном издании Комитета музеологии ICOFOM Study Series.

4. Публикация в периодических изданиях является традиционным источником для исторических исследований.

В 1946 году был создан Международный совет музеев (ИКОМ). В этом же году ИКОМом был подготовлен информационный выпуск «Новости ИКОМ (ICOM News)», а с 1948 года основным изданием, публикующим музеологические исследования, стал ежеквартальный журнал ЮНЕСКО "Muzeum". Журнал "Muzeum" быстро нашел своего читателя и стал постоянной трибуной для обсуждения международных и региональных музейных проблем. В 1970-е годы благодаря ему получили распространение идеи «новой музеологии», опыт музеев нового типа – экомузеев, в центре внимания которых находится взаимодействие и взаимовлияние человека и окружающей его среды; тематических и ландшафтных парков, детских интерактивных музеев и т. д. Журнал «Muzeum» публиковался в разных странах, издавался на нескольких языках, в том числе – небольшой период времени – на русском.

С 2005 года в России появился еще один специализированный профессиональный научно-практический журнал «Музей». Рубрикация статей журнала включает историю, теорию и практику развития музейного дела в стране. На страницах журнала обсуждаются инновационные технологии экспозиционной, выставочной работы музеев, новые музейно-педагогические проекты, музейный маркетинг и менеджмент. Журнал является инициатором многих проектов, касающихся представления важной информации о деятельности музеев. Весь майский номер журнала 2009 года, например, посвящен проблеме музейной терминологии и введению в научный обо-

рот и музейную практику новых музейных терминов[4]. Журнал неоднократно публиковал статьи членов Комитета музеологии.

Главным научным изданием ИКОФОМ являются «ICOFOM Study Series» (ISS) – сборники материалов симпозиумов, ставшие местом научных дискуссий для теоретиков и практиков музейного дела. Издания ISS играют важную роль в становлении и развитии музеологии как научной дисциплины. Последовательные выпуски ISS – материальное доказательство академического потенциала комитета. В 2010 г. к симпозиуму в Шанхае был подготовлен 39-й выпуск «ICOFOM Study Series». Материалы служат важным источником информации, которая может быть исследована как в печатных, так и в электронных изданиях.

Другое периодическое издание Комитета – *Museological News* (МН). Первый выпуск был опубликован в мае 1981 г. Его редактор – секретарь комитета и помощник секретаря *Ande Desvales* и *Gerard Turpin*. После двух выпусков публикацию издания взял на себя Винош Софка. Объём публикации увеличился с 12 страниц (МН №2) до 45 страниц (МН №3), достиг своего максимума в 287 страниц в 1988 г. (МН №11). С девятого выпуска «Музеологические новости» издавались ежегодно, вместо двухлетних периодов.

Основной издательской серией комитета в конце 1970-х годов должны были стать *Museological Working Papers* (Му-ВОР). Однако после двух выпусков журнал был закрыт из-за отсутствия финансирования. Множество интересных материалов остались неопубликованными.

В 1995 г. ИКОМ был начат выпуск «Учебных тетрадей» с целью ознакомления членов ИКОМ с результатами работы международных комитетов. Двухязычное (на англ. и французском языках) издание представляло обзор знаний по соответствующим дисциплинам, публиковало материалы дискуссий и обсуждений комитетов. В 2000 году был подготовлен номер, посвященный работе Комитета музеологии (Учебные тетради. ИКОФОМ (Музеология). 2000, № 8).

5. Справочники. В 1969 г. Международным советом музеев был издан первый том Международной музеологической библиографии. В 1992 году вышел в свет первый справочник членов ИКОМ. В 1986 г. Комитетом по документации был издан «Музеологический словарь» на 20 языках.

По случаю Генеральной конференции ИКОМ 1977 года ИКОМ СССР была выпущена специальная литература – сборник «Музейное дело в СССР», справочники и путеводители по музеям. В 2001 году Российским институтом культурологии было осуществлено издание «Российской музейной энциклопедии». Это уникальное и богато иллюстрированное издание впервые так полно и информационно насыщенно представило широкой общественности музейный мир страны [5].

Членами Комитета музеологии подготовлены справочники: «Музейный компас Баварии» [6], «Музейный компас Сибири: Ямало-Ненецкий автономный округ» [7].

6. Монографии, подготовленные членами Комитета музеологии, являются историческими источниками, отражающими развитие музеологии и практическую деятельность музеев в различных странах мира. Так, в Германии автором значительного числа монографий является доктор, профессор университета философии г. Мюнхена Х. Вьеретт [8; 9; 10; 11], во Франции коллективная монография в 2005 году была подготовлена профессором А. Девалье (*Andre Desvales*) и Ф. Мерес (*Francois Maïresse*) [12], диссертация П. Ван Менша [13] в Хорватии, в России авторами монографий являются члены Комитета И.И. Косова, О.Н. Шелегина и другие [11; 14; 15; 16; 17]. Коллективная монография «Музейное дело России», созданная музейоведами двух крупных научных и учебных центров России – Академии переподготовки работников

искусства, культуры и туризма (АПРИКТ) и Российского института культурологии (РИК), является в настоящее время наиболее авторитетным учебным пособием для системы профессиональной переподготовки и повышения квалификации музейных работников.

7. Мемуары. К ним мы относим воспоминания, записки членов Комитета. Подобные издания еще не получили должного распространения в Комитете музеологии. Одним из первых свои воспоминания о многолетней деятельности в ИКОФОМ написал Почетный президент Комитета, основатель международной музеологической школы в Университете Масарика г. Брно, Республика Чехия Винош Софка (Швеция).

8. Статистические материалы ИКОФОМ содержат сведения о численности членов Комитета ИКОФОМ и подкомитетов. Подробные списки членов Комитета раз в 3 года подаются в ИКОМ. Анализ данных, представленных в списках, позволяет показать не только количественный, но и качественный состав организации, включение в комитет представителей стран всех континентов.

9. Веб-сайты. Начиная с 1995 г., информация о деятельности ИКОМ представлена на веб-сайте и в его списках рассылки <http://icom.museum/>. На сайте подробно описана деятельность совета, представлены пресс-релизы, публикации, новостная лента, данные о количестве членов и их географическом распределении.

Официальный сайт Юнеско <http://www.unesco.org/new/en/unesco/> содержит информацию об административном устройстве организации и её комитетов. Электронная библиотека содержит более 120000 документов, посвященных деятельности ЮНЕСКО, все документы находятся в свободном доступе <http://www.icofom.com.ar/> посвящен деятельности ИКОФОМ. Содержит сведения о подкомитетах. Наибольший интерес представляют опубликованные здесь первые выпуски *ICOFOM Study series* (ISS), *Museological News* (МН), *Museological working papers* (Му-ВОР).

10. Фотофонд. История Комитета, представленная в фотографиях, является важным источником, необходимым для объективной реконструкции исторических событий и фактов. Фотографии представлены на сайтах и имеются в личных архивах членов комитета.

11. Интервью. В ходе исследования мы использовали тематическое, биографическое и групповое интервью. Биографическое интервью (рассказ о жизни), когда основатели Комитета и его наиболее выдающиеся деятели по заранее составленному вопроснику рассказывали о своём участии в деятельности Комитета музеологии (В. Софка (Швеция), Н. Декарролис (Аргентина), М. Шерер (Швейцария), Т. Шрайнер (Бразилия), Э. Девис (Канада), Л. Маранда (Канада), С. Нэш (США)).

Тематическое интервью было посвящено одной вполне конкретной теме – реконструкции истории Комитета музеологии. Знаниями о деятельности Комитета в разные годы поделились его ветераны и руководители. В обстановке группового обсуждения проблемы проводились интервью с членами Комитета Яном Долаком (Чехия), П. Ван Менш (Хорватия), Фабрицио Аго (Италия), Куо-нинг Чен (Тайвань), Э. Лайшун (КНР) и др. Интервью позволяет выявить личностное восприятие прошлого.

Оценивая в целом всю совокупность использованных в нашем исследовании источников, можно сделать ряд выводов по поводу его эмпирической базы. Во-первых, история ИКОФОМ достаточно полно представлена широким спектром источников.

Во-вторых, несмотря на широкую доступность источников, большинство из них практически не введено в научный оборот.

Bibliography

1. World cultural and natural heritage: documents, comments, lists of objects. - Moscow: Institute of Heritage, 1999.
2. Analytical Bulletin. RF Federation Council.
3. ICOM Code of Ethics for Museums. ICOM. 15th General Assembly of ICOM meeting in Buenos Aires, Argentina, 4 November, 1986 and amended by the 20th General Assembly meeting in Barcelona, Spain on July 2001.
4. Museums terms: innovation and tradition / Museum. - 2009. - № 5.
5. The Russian Museum Encyclopaedia: 2 T. - M.: Progress, "Ripol Classic, 2001. - V.1., Volume 2.
6. Museums Kompass Bayern / Viereg Hildegard. Munchen, 1992.
7. Truevtseva, O.N. Museum compass Siberia: the Yamal-Nenets Autonomous Area / O.N. Truevtseva, G.S. Hares. - Barnaul: AltGAKI, 2005.
8. Viereg, H. Studienbuch Museums-wissenschaften. Impuls zu einer internationalen Betrachtung. Printed in Germany. - Druck: Hofmann, Schrndorf, 2007.
9. Hildegard Viereg. Museums - wissenschaften. Eine Einfuhrung, 2006.
10. Hildegard Viereg. Geschichte des Museums eine einfuhrung. - Wilhelm Fink Verlag, Mun-chen, 2008.
11. Museology: an incentive for international cooperation: collective monograph / ed. O.N. Truevtsevov, H.K. Viereg. - Barnaul: AltGPA, 2010.
12. Definir le muse / Directed by Francois mairresse. Musee royal de Mariemont, Belgique, 2005.
13. Peter van Mensch Towards a methodology of museology (PhD thesis, University of Zagreb, 1992).
14. Shelegina, O.N. Adaptive processes in the culture of life-support of the Russian population of Siberia in XVIII-early XX century: (A statement of the problem). - Novosibirsk: Publishing House of Siberian scientific book, 2005.
15. Truevtseva, O.N. Museums of Siberia in the second half of XX century. - Tomsk: Izd-vo TGU, 2000.
16. Truevtseva, O.N. Public and municipal museums of Siberia: the historical experience and present. - Barnaul: Altai State Technical University Publishing House, 1998.
17. Museums of Russia / Ed. M.E. Kaulen, I.M. Kossov, A.A. Sundieva [and others]. - M.: Publishing house "VC", 2005.

Article Submitted 01.12.10

УДК 130.009

Н.П. Мони́на, канд. филос. наук, г. Омск, E-mail: monijulia@yandex.ru

КУЛЬТУРНЫЙ АРХЕТИП: СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОСМЫСЛЕНИЮ ФЕНОМЕНА

Статья посвящена рассмотрению понятия «культурный архетип». В работе представлены взгляды современных ученых, исследующих данный феномен. Автором выявлены основные свойства культурного архетипа и предложено собственное определение этого понятия.

Ключевые слова: культурный архетип, концепт, культура, константа, этнический, духовность.

Современная культурология и философия культуры активно используют понятие «культурный архетип». Однако единого подхода к осмыслению данного феномена не существует. Представители различных направлений гуманитарного знания по-разному осмысливают это понятие. Основу для него заложили работы К. Юнга и его последователей. Исходная психологическая трактовка архетипа со временем обогащается и философской, и культурологической, и этнологической.

В современной науке архетипы понимаются преимущественно как «базисные элементы культуры, формирующие константы модели духовной жизни» [1, с. 38]. В каждой национальной культуре доминируют свои этнокультурные архетипы, существенным образом определяющие особенности мировоззрения, характера, художественного творчества и исторической судьбы народа. Они представляют собой константы национальной духовности.

Сторонники концепции культурвитализма отмечают, что культурные архетипы существенным образом определяют особенности мировоззрения, характер художественного творчества, стереотипные реакции на значимые ситуации, способы разрешения противоречий. «Они являются паттернами культурного опыта, которые каждый раз актуализируются и модифицируются, включаются в новую историческую ситуацию, но по сути остаются неизменными. Культура предполагает бесконечное варибельное «прокручивание» одних и тех же сюжетов, повторение устойчивых стереотипов, красной нитью проходящих через всю историю. Эти стереотипы аккумулируют опыт, выступают как «наследственная память» культуры, возникающая в период культурогенеза и составляющая остов или каркас культурной системы, что придает ей целостность, устойчивость, качественную тождественность при всех

структурных и диахронических изменениях» [2, с. 23]. Культурные архетипы определяют не только развитие прошлого и настоящего, но и конструируют будущее культуры. От их целостности, свободы и аутентичности проявления зависит жизненность культуры. В случае разрушения, ломки культурных архетипов, при замещении их чужеродными элементами культурная система утрачивает свою органичность, способность к самовоспроизведению, самосохранению и самовыражению.

А.П. Забияко отмечает, что культурные архетипы, выступающие базисными элементами культуры, которые формируют константные модели культурной жизни, могут быть двух видов: универсальные культурные архетипы и этнические. К универсальным культурным архетипам относятся: укрощение огня, хаоса, творение, архетипы брачного союза мужского и женского начал, смены поколений, «золотого века» и т.п. В общем, универсальные культурные архетипы – это «суть смыслообразы, запечатлевшие общие базисные структуры человеческого существования... Сохраняя и репродуцируя коллективный опыт культурогенеза, универсальные культурные архетипы обеспечивают преемственность и единство общекультурного развития» [3, с. 54]. В противоположность им, этнические культурные архетипы представляют собой константы национальной духовности, которые выражают и закрепляют основополагающие свойства этноса как культурной целостности. По мнению ученого, в каждой национальной культуре доминируют свои этнокультурные архетипы, они существенным образом определяют особенности мировоззрения, характер, художественное творчество и историческую судьбу того или иного народа.

И.А. Есаулов, известный современный исследователь, анализируя рождественские и пасхальные архетипы в фило-

софии В.С. Соловьева, уточняет, что в данном случае под архетипами им понимается не коллективное бессознательное, а «культурное бессознательное: сформированный той или иной духовной традицией тип мышления, порождающий целый шлейф культурных последствий, вплоть до тех или иных стереотипов поведения. Эти типы мышления, в основе которых находится именно культурное бессознательное, не являются, на наш взгляд, исключительной принадлежностью индивидуального сознания, но формируются в недрах глубинных сакральных структур» [4, с. 78].

По мнению Г.В. Драча, архетипы функционально рассматриваются как первичные, архаичные формы адаптации человека к окружающей реальности. Поэтому изучать культурные архетипы можно путем реконструкции влияния этой реальности (географической, геополитической, хозяйственной, социальной, политической, религиозной, культурной и т.д.) на их формирование. Культурные архетипы имеют символическую природу и обнаруживаются в области смысловых, ценностных ориентаций. Это позволяет истолковывать и типизировать архетипы через «постижение» области символического. Они особенно отчетливо проявляются в комплексах-аффектах, вызванных ситуациями-раздражителями или словами-раздражителями и являющихся формами субъективного проживания человеком своих архетипических структур. Поэтому интерпретация реакции человека на эти раздражители также дает возможность для выявления культурных архетипов.

Наряду с понятием «культурный архетип» многие исследователи используют термин «этнокультурный архетип», являющийся, по сути, синонимом первого. Так, например, Глеуж А.Д. считает, что этнокультурные архетипы составляют основу национальной духовности, выражающую и закрепляющую свойства и особенности определенного этноса как культурной целостности. Этнокультурные архетипы – базовая модель духовной культуры, которая включает этнический опыт народа в новый исторический контекст, способствуя его социальной адаптации в современном обществе и являясь проекцией в будущее. Ученый называет этнокультурный архетип константой и трактует ее как совокупность черт, сюжетов, образов, культурных традиций. Такая трактовка ориентирует исследование на нахождение в этническом и типологическом многообразии его мифологических сюжетов и мотивов инвариантного архетипического ядра, метафорически выраженного этими сюжетами и мотивами (мифологемами), но никогда не имеющего возможности быть исчерпанным, ни поэтическим описанием, ни научным объяснением.

Этнокультурные архетипы – важнейшие элементы этнокультуры, формирующие константные модели картины мира определенного этноса. Их содержание представляет «типическое в культуре, и в этом отношении этнокультурные архетипы как константы философско-культурологического знания объективны и трансперсональны. Формирование этнокультурных архетипов происходит на уровне этнокультуры человечества и этнокультуры крупных исторических общностей в процессе систематизации и схематизации культурного опыта конкретного народа. В силу этого сопричастность к этнокультурным архетипам отдельного индивида отчетливо не осознается, и воспроизведение этнокультурного архетипа конкрет-

ной личности выступает рационально непреднамеренным актом» [5, с. 17]. Этнокультурные архетипы, по мнению исследователя, существенным образом определяют особенности мировоззрения, характера, устного народного творчества и исторической судьбы народа. Они представляют собой константы национальной духовности, выражающие и закрепляющие основополагающие свойства этого этноса как культурной целостности. Сами этнокультурные архетипы имеют символическую природу и обнаруживаются в области смысловых, ценностных ориентаций.

В работах А.Ю. Большаковой культурный архетип определяется как концепт -инвариантное ядро человеческой ментальности, видоизменяющееся в соответствии с конкретной исторической ситуацией, в сопротивлении ей и в адаптации к ней. Архетипы, отмечает автор, – это базовые концепты, задающие координаты, в которых человек воспринимает, осмысливает мир и осуществляет свою жизнедеятельность.

Таким образом, следует отметить, что в современном гуманитарном знании понятие «культурный архетип» четко не определено (несмотря на целый ряд попыток) и зачастую используется в качестве синонимичного терминам «этнокультурный архетип», «константы культуры», «концепты культуры» и т.д. На наш взгляд, такой подход, с одной стороны, позволяет вникнуть в сущность данного феномена, но, с другой стороны, нам видится в этом некое размытие понятийных границ.

В целом, проанализировав спектр различных подходов к данной проблеме, мы попытались выявить некие общие черты, присущие культурному архетипу:

1. Универсальность (культурный архетип универсален, существуют общие для всех культур архетипические образы, которые, однако, раскрываются совершенно по-разному. Например, архетип Матери, огня, мужского и женского начала и т.д.);
2. Внерациональность (архетипы, реализуясь в культуре, не поддаются рациональному осмыслению, они проявляются «сами собой», «автоматически», на некоем бессознательном уровне);
3. Повторяемость (культурные архетипы проходят «красной нитью» по вертикали культуры (от момента ее зарождения до современного состояния) и по ее горизонтали (эксплицируясь во все виды и формы народного творчества и искусства);
4. Символичность (культурный архетип по природе своей символичен, отражаясь через определенные символы и образы);
5. Инвариантность (культурный архетип устойчив в течение длительного времени, однако, если мы говорим о художественной сфере, то возможна авторская специфика в трактовке и понимании того или иного архетипа);

Культурный архетип, на наш взгляд, представляет собой досознательные, глубинные, неизменные установки, формирующие некую духовную матрицу, содержащую представления того или иного народа, этноса о мире, месте человека в этом мире, аксиологические, ценностные аспекты бытия мира и человека, формы и способы познания окружающей реальности.

Bibliography

1. Cultural studies. XX century. Encyclopedia: in 2 vols. - St.: Marshmallow, 1998. - Т. 1.
2. Starygin, A.V. Forms of manifestation of catholicity, and eschatology as hell of the Russian national consciousness in literature and folklore: Thesis. ... Candidate. Sc. Science. - Barnaul, 2003.
3. Cultural studies. The twentieth century: the dictionary. - St.: University Book, 1997.
4. Captain, I.A. Christmas and Easter archetype in Philosophy V. Solovyova // Vladimir Solovyov and culture of the Silver Age: the 150 th anniversary of V. Solovyova and 110-th A.F. Losev Ed. Ed. A.A. Taho-Godi, E.A. Taho-Godi, comp. E.A. Taho-Godi. - Moscow: Nauka, 2005.
5. Tleuzh, A.D. Ethno-cultural archetypes Adyghe nation: the experience of philosophical and cultural understanding: Dis. ... Dr. Sc. Science. - Krasnodar, 2007.

Article Submitted 06.12.10

УДК 130:398.3

*Е.В. Михайлова, канд. культурологии, АлтГАКИ, г. Барнаул, E-mail: evgeniy143@mail.ru***ВАРИАНТ КОНСТРУИРОВАНИЯ МОДЕЛИ МИРА В МАГИЧЕСКИХ ПРАКТИКАХ АРХАИЧЕСКИХ КУЛЬТУР**

В статье рассматривается феномен магии и магического мышления как специфической практики создания модели этнического мира архаических и традиционных культур. Анализируются виды магии; исследуется роль магических процедур и заклинательных текстов в создании модели мира.

Ключевые слова: модель мира, прозаические жанры фольклора, культура архаических цивилизаций.

Наличие магии является константой любой архаической культуры. Существуют различные определения магии и подходы к осмыслению феномена магического. Мы не претендуем на попытку целостного анализа и исследуем магию в парадигме рационального знания.

Задача данного исследования состоит в попытке раскрыть магический аспект конструирования модели мира в архаических культурах. Методологически значимыми стали идеи Б. Малиновского, С.А. Токарева, Дж. Фрезера, М. Элиаде и др.

Словарно-справочная литература содержит такое определение: «Магия – это обряды, вязанные с верой в способность человека сверхъестественным путем воздействовать на людей, животных, явления природы, а также на воображаемых духов и богов» [1, с. 442]. Специалисты-религиоведы уточняют это понятие в соответствии со спецификой исследований, например С.А. Токарев считает, что магия – одна из существенных, органических частей всякой религии, магия и религия неотделимы друг от друга на протяжении всего времени формирования [2, с. 404]. Тем не менее, разные подходы к определению феномена магического отличают общие характерные черты: магия – это совокупность специфических обрядов и средств, дающих способность повлиять сверхъестественным образом на окружающий мир.

Магические (колдовские) действия, описанные в разных источниках, бесконечно разнообразны. Они различаются по степени сложности, по целевой направленности и по психологическому механизму действия.

В попытке раскрыть феномен магического некоторые современные ученые (Капустин Н.С., Замошкин Ю.А.) искали истинные источники веры в колдовство в особом «магическом сознании» первобытных людей, не позволявшем им мыслить логически, как это свойственно современному человеку. Однако подобные теории особенностей первобытного мышления, утверждающие, что древние люди были мистиками, что их сознание было ориентировано преимущественно мистически, несостоятельны. Если бы сознание первобытных людей было только магическим, ориентировано исключительно мистически, то они не научились бы строить жилища и плоты, шить одежду и лепить горшки, приручать диких животных и открывать съедобные растения. Сознание людей каменного века было ориентировано, прежде всего, практически и в определенной степени адекватно отражало действительность [3, с. 7 – 9].

Мы разделяем точку зрения о том, что действительные корни первобытной веры в магию следует искать не в особенностях сознания людей, а в материальных и общественных условиях жизни. Первобытный человек, безусловно, был подавлен трудностью существования и борьбы с природой. Поэтому для архаического человека магическое знание играло важную роль. Первобытные люди, вероятнее всего, были убеждены, что посредством исполнения магических обрядов они вступают в контакт со сверхъестественной силой, способной защитить их от стихий природы, от всех злых сил и существ, помочь в достижении той цели, которую они не в состоянии достичь посредством практических приемов и средств. Отсутствие реальных способов, гарантировавших надежные результаты деятельности, и явились основными причинами того, что

человек стал создавать иллюзорные, иррациональные средства воздействия на природу. Этими средствами были магические ритуалы и обряды. Конкретные формы колдовства создавались каждым родом, племенем, общиной самостоятельно, результатом чего явилось бесчисленное многообразие ритуалов и обрядов.

В хронологическом дискурсе А.В. Петров выделяет архаическую мистику. Он считает, что главное отличие первобытной (то есть архаической) мистики от мистики древней, средневековой и современной состоит в том, что в ней еще отсутствуют представления о сверхъестественном, потустороннем, ирреальном. Обобщающее знание в первобытную эпоху еще не отделилось от начальных опытов практики, но уже делает попытки этого отделения, что и приводит к наивным абберациям познания. Архаическая мистика еще не знает сверхъестественного «духовного мира»: для первобытного сознания все естественно и реально. Архаическая мистика различает лишь ведомое и неведомое, явное и тайное, постижимое и непостижимое, понятное и непонятное. При этом все неведомое, тайное, непостижимое и непонятное в представлении первобытного человека каким-то своеобразным способом оказывалось взаимосвязанным и составляло истину. На уровне родового общества мистика охватывает широкий круг явлений познавательной деятельности человека и позднее частью входит в религию, образуя ее мировоззренческую и обрядовую основу, частью является неизбежным дополнением к положительным знаниям [4, с. 130-160].

В.М. Найдыш, анализируя труды Д. Фрезера [5], делает следующие выводы: магия – это не продукт некоторой внерациональной деятельности, это мышление принципами. Первобытному человеку был присущ инстинкт поиска принципов мышления, инстинкт причинности [6, с. 22]. Следовательно, по мнению В.М. Найдыша, магические практики ориентировались на выявленные закономерности того, что мы называем сегодня «моделью» или «картиной» мира.

Нам представляется продуктивным положение Ю.М. Лотмана, который, исследуя наиболее архаические социокультурные модели – магическую и религиозную, – считает, что магическая система отношений характеризуется:

- 1) взаимностью. Это означает, что участвующие в этих отношениях агенты оба являются действующими (колдун совершает определенные действия, в ответ на которые заклинаемая сила совершает свои);
- 2) принудительностью. Определенные действия с одной стороны влекут за собой обязательные и точно предусмотренные действия другой (власть распределяется поровну: потусторонние силы властны над колдуном, а он властен над ними);
- 3) эквивалентностью. Отношения контрагентов в системе магии носят характер эквивалентного обмена и могут быть уподоблены обмену конвенциональными знаками.

В основе религиозного акта лежит не обмен, а безоговорочное вручение себя во власть высшей силе, создавшей модель мира и управляющей ею.

Как видим, Ю.М. Лотман акцентирует акт коммуникации агента и контрагента в ряде своих работ («Семиотика культуры», «Внутри мыслящих миров» и др.) [7; 8]. На первый взгляд, его концепция противоречит идеям общепризнанного

авторитета в области архаических культур Б. Малиновского, который писал: «...сила магии не является универсальной силой, пребывающей повсюду и направляемой куда угодно. Магия – есть уникальная и специфическая сила, присущая исключительно человеку и высвобождаемая только его искусством, оживляемая его голосом, выбрасываемая вовне лишь пусковым механизмом его обряда [9, с. 76].

Обратим внимание на то, что Б. Малиновский в другой системе категорий высказывал идеи, аналогичные выдвинутому Ю.М. Лотманом: магия – это акт, осуществляемый человеком и направленный на конкретный объект, вынужденный вступить в коммуникативную (пусть скрытую) связь с агентом (колдуном, магом и пр.), то есть имеет место взаимность. То же можно сказать и о двух остальных составляющих, названных Ю.М. Лотманом и содержащихся в высказывании Б. Малиновского. Но принципиально важным для нас является утверждение Б. Малиновского об «оживлении» голосом мага его разрушительной или созидательной энергии, способности мага влиять на порядок элементов модели мира. Поэтому мы считаем необходимым разделить магические действия на неозвученные и озвученные.

Сила слова для человека играет огромную роль. Это подтверждается примерами эзотерического знания великих архаических культур Ассирии, Египта и т.д. Например, египтяне верили, что особыми «словами власти» можно воскресить мертвого или произнесенными особым тоном словами исцелить больного и т.д. Вера в колоссальную силу магического слова послужила источником возникновения многообразных форм заговоров и заклинаний. По-разному произнесенные словесные формулы способны влиять на мир в целом: конструктивно или деструктивно. Этим объясняется, почему основу текста заговора составляют космогонические мотивы. Считается, что именно миф был одной из первых форм знания. Миф был создан, сохранялся и передавался во времени благодаря слову. Архаический человек, вероятно, считал, что каждый раз, производя ритуальные действия, сопровождаемые соответствующим текстом мифа, он заново воспроизводит космогонический акт. Миф передавался традицией на протяжении многих веков, стал основой фольклорных и литературных жанров. Слово бессмертно и вечно, вероятно, во многом благодаря тому, что традиция сохранила универсальные мотивы и символы мифологического знания о мироустройстве (мировая ось, остров, яйцо, как конструкт вселенной и т.д.).

Заговаривающий может обратиться к элементам модели мира: силам природы (ветру, воде, солнцу), высшим богам и к темным, враждебным существам (сухота сухотищая, лихорадка, черт, дьявол и др.). На наш взгляд, сфера магического воздействия делится на области со знаком «минус», со знаком «плюс» и на нейтральную область. Человек сам выбирает, к чему обратиться, а традиция диктует ему правила и условия поведения в той или иной области. Б. Малиновский, М. Элиаде и др., считают, что в представлениях о мире в каждом примитивном обществе обнаруживаются две четко различимые сферы Сакральное и Мирское [9; 10]. Принципы магического конструирования строятся на познании и разделении человеком реального и сверхъестественного.

Магия применялась человеком, преследуя сразу несколько целей, слившихся в единую систему и выработавшую механизмы воздействия: обряды, ритуалы. Первоочередной целью было повлиять на ситуацию (вылечить, влюбить, спасти и т.д.). Но для того чтобы повлиять на ситуацию, то есть на тот порядок вещей и обстоятельств, которые уже заданы, нужно этот «порядок переинициализировать», как бы «переписать» историю, смоделировать нужную ситуацию. Здесь магия прибегает к мифу творения – космогонии. Из хаотического положения вещей заговаривающий (который в данном случае выступает в роли творца) создает новый образ, новое мироздание с нужным ему порядком. Именно поэтому тексты заговоров содержат мотивы космогонических мифов. В трудах К. Леви-

Строса по исследованию магического сознания в архаических обществах прослеживается мысль, что конструирование модели мира выстраивалось по принципу бинарных оппозиций (свой/чужой, светлое/темное) и т.д. Он считал, что в реконструируемом процессе первобытного мышления, совершающего виртуальные переходы от одного мифа к другому, можно выделить три операции, осуществляемые с помощью бинарных оппозиций как единиц мышления: 1) совмещение бинарных оппозиций; 2) перенос бинарности или установление соответствий между более общей и более конкретными оппозициями; 3) введение медиаторов [11, с. 13].

М. Элиаде, доказывая в ряде своих работ, что религиозное сознание архаического человека создает специфическое ощущение феномена, который можно назвать «сакральным пространством». Действительно, для религиозного человека пространство не является однородным; некоторые части пространства качественно отличаются от остальных. Есть сакральное и потому важное и значительное пространство; есть другие пространства, которые не являются сакральными и, следовательно, не имеют определенной структуры, формы или значения. Для религиозного человека эта неоднородность пространства находит выражение в ощущении противоположности между частью пространства, которая является сакральной – единственно реальным и действительно существующим местом, – и всем остальным пространством, лишенным качества сакральности. Религиозное ощущение неоднородности пространства является изначальным чувством, сравнимым с чувством открытия мира. Только такой разрыв в пространстве и позволяет основать мир людей, обнаружив фиксированную точку, центральную ось для всей будущей ориентации. Когда божественное проявляется каким-либо образом, возникает не только прорыв в однородности пространства; при этом также происходит проявление абсолютной реальности, противостоящей условной реальности или «опасной реальности» безграничного окружающего пространства. Эта манифестация божественного и создает мир в онтологическом смысле. В однородном и бесконечном пространстве, в котором не может быть никакой точки отсчета, а, следовательно, нельзя установить никакой ориентации, иерофанья обнаруживает абсолютно фиксированную точку как центр будущего мира. Теперь становится ясным, в какой степени обнаружение сакрального пространства обладает экзистенциальным смыслом для религиозного человека; ибо ничто не может быть начато, ничто не может быть сделано без предварительной ориентации, а всякая ориентация предполагает наличие фиксированной точки. Именно по этой причине религиозный человек всегда стремится устроить место своего обитания в «центре мира». Чтобы жить в этом мире, его нужно основать, но мир не может родиться в хаосе однородности и относительности обычного, профанного пространства. Открытие или мысленное представление фиксированной точки – центра – равносильно сотворению мира. Ритуальная ориентация и создание сакрального пространства имеет космогонический смысл; ибо ритуал, посредством которого человек создает сакральное пространство, будет иметь силу в той мере, в какой он воспроизводит действия богов, то есть космогонию [10, с. 46].

Магия являет собой средство, с помощью которого человек конструировал модель мира, объединяя свои познания о мироустройстве и бытии. Здесь соединялись знания о мире. Зарождалась рефлексия о собственной роли в мироздании. И, конечно, о путях проникновения в запретные, потусторонние области. Эти знания сосредоточили в себе магия.

Посвященные люди могли передать свои знания только избранным. Выбор диктовался либо кровно-родственными связями, либо по духовному наитию последователя с обязательным наличием у него сверхъестественных возможностей (способности предсказывать или исцелять, иногда принимались во внимание физические отличия: болезнь, слепота и др.). Преж-

де чем стать, например, шаманом человек должен был пройти особого рода инициацию (виртуальную временную смерть с последующим рождением в новом качестве).

Знание, предназначенное только для определенного круга, на протяжении времени складывалось в специфическую систему [12]. В силу своего притяжения для людей непосвященных, некоторая часть эзотерической информации, просачиваясь в массы, превращалась в околоэзотерическую. Традиция создала своеобразные защитные механизмы сохранения и передачи сакральных знаний: символы, коды, семантические оттенки образов, сюжетов, амбивалентность интерпретации и др. Очевидно, что со временем на применение магического воздействия накладывался запрет, табу. Обычный человек опасался самостоятельно практиковать магию – он обращался к гадалке, знахарю, ведьме и проч. С десакрализацией мифологических и эзотерических воззрений, с утерей древнего культа и его служителей, магическое знание продолжило свое существование.

Праздничная и обрядовая культура фрагментарно использует магические действия (движение по кругу, вкушение ритуальной пищи и др.); виды декоративно-прикладного творчества: вышивка, роспись, резьба наглядно передают образы, к которым обращались шаманы и жрецы (солнце и луна, божества, духи, драконы, животные, растения и проч.). Но самым информативным транслятором явилось устное народное творчество. Известные фольклористы, такие, как В.П. Аникин, Ф.И. Буслав, С.Н. Азбелев, М. Забылин, Д.К. Зеленин многие другие исследовали фольклор как феномен народной культуры и отмечали наличие сакральной информации и его связь с мифологией. Так, Н.И. Кравцов, который занимался проблемами фольклора, высказывает мысль, что с мифологизмом и магическими функциями связывается так называемый кодовый и моделирующий характер фольклора. Код, следуя его выводам, свидетельствует о сведении функций фольклора только к информации, а моделирование – о схематизации.

Проблема определения фольклора и жанровой принадлежности видов устного творчества до сегодняшнего момента остается актуальной. Понятие «фольклор» включает в себя обширную часть народного творчества (фольклорный танец, фольклорный ансамбль и др.). Наша работа основана на исследовании вербальных форм традиционной культуры. Из всего многообразия фольклорных текстов мы выделяем прозаические жанры фольклора, а именно волшебную сказку и заговор, как жанры, наиболее информативные в области нашей проблемы.

Исследованиями в области жанровой и содержательной специфики волшебной сказки занимались В.Я. Пропп, А.Н. Афанасьев, Б.А. Рыбаков, Э. Померанцева, Б.Н. Путилов, Е.С. Новик, В.В. Иванов, В.Н. Топоров, Е.М. Мелетинский и др. Существует множество определений волшебной сказки, но до сих пор проблема экспликации понятия не решена. В своем исследовании мы будем считать, что «волшебная сказка» – это жанр устного народного творчества с наличием фантастического вымысла.

В истории исследования волшебной сказки были сформированы научные школы по вариантам интерпретации сказочных сюжетов (натурмифологическая, сравнительно-историческая, эвгемеристическая и др.). По мнению многих ученых (В.Я. Проппа, А.Н. Афанасьева, Б.А. Рыбакова и др.) сказка восходит к мифу и по сюжетным ситуациям, и по сходству персонажей и символов. Из общеизвестных концепций мы выделим принципиальные для нашего исследования положения:

1. Несмотря на то, что в процессе десакрализации мифологические сюжеты сказки раздробились и перемешались (например, календарные с космогоническими), божественные персонажи приобрели земной статус, текст сказки сохранил универсальные сюжеты и символы, восходящие к архаике, к эпохе мифотворчества.

2. Методом реконструкции и расшифровки основных символов можно восстановить существующие пробелы в представлении об архаической модели мира.

3. Из всего жанрового разнообразия сказочной прозы мы выделяем жанр волшебной сказки как наиболее информативный и усложненный.

Таким образом, архаическая информация мифа претерпела ряд трансформаций и процесс раздробления сюжетов. Многообразие дробных сюжетов позднее легло в основу сказочной прозы и заговорных текстов. Возможно, сюжеты разделились на сказки и заговоры по принципу воздействия. Основной сказки становятся календарные, инициальные, и частично, космогонические сюжеты, а областью заговорных жанров, в основном, – космогонические. Прерогативой сказки как жанра информативного и повествовательного становится трансляция мифологического знания (впоследствии утраченная), а магические тексты ориентированы на прямое воздействие, результат, и поэтому частично сохраняют ритуальное начало (определенные движение, применение предметов и многое другое).

Как сказано выше, волшебная сказка сохранила сакральную информацию, но подверглась серьезной трансформации. Сказки о животных рисуют упрощенную модель (например, только Мировое Древо); кумулятивные сказки основаны на цепочке повторений, они как бы показывают повторяющееся развитие действия от центра в разные векторы пространства. Жанром практически не измененным, соединившим в себе магические и мифологические корни, является заговор. Определить жанровую принадлежность заговора до сегодняшнего времени остается нелегкой задачей для исследователей.

Приведем определение, данное В.П. Аникиным, который работал над систематизацией и обработкой авторских концепций: «заговор есть традиционная ритмически организованная словесная формула, которую человек считал магическим средством достижения различных практических целей. Заговору приписывали безусловную силу принудительного воздействия на людей и природу прежде всего в силу того, что он особым образом ритмически организован» [13]. На наш взгляд, в заговоре наиболее сжато и компактно содержатся символы, коды, которые при расшифровке можно развернуть от микро- до макросистемы.

Проблема соотносительности мифа и заговора как жанра фольклора подробно исследуется В.Н. Топоровым и В.В. Ивановым. Ученые доказывают, что их родство обусловлено наличием космогонической основы; семантикой и символикой элементов, персонажей, образов; временными и пространственными ориентациями; ритуально-обрядовым фундаментом мифа и заговора и т.д.

Фольклорная традиция сохранила заговорные и заклинательные жанры магии. Описано и систематизировано множество текстов, ритуалов и верований, бытовавших у разных народов в разные времена. Существуют различные классификации магических обрядов и церемоний. Специалисты (Дж. Фрезер, С.А. Токарев, Л.Н. Майков, В. Даль и др.) делали попытки классифицировать магический фольклор и по степени древности, и разделив на категории по признаку использования в той или иной сфере жизни, по названиям болезней и по принципу воздействия.

Современный исследователь Гречишников С.Е. раскрывает анализ природы магии как социокультурного феномена [14, с. 5]. Изначальную функцию магии он видит в системе освоения мира, в одном из важнейших средств выживания человека, и лишь позднее магия выделяется в отдельную сферу. Из работы Гречишникова С.Е. можно выделить ряд положений:

- 1) магия выполняет специфические культурные функции;
- 2) магия представлена как некая предметно-практическая деятельность, то есть деятельность, в которой

происходит манипуляция предметной средой в объективной реальности;

3) уникальность магии как социокультурного феномена в том, что она выступает универсальным заместителем иных социальных институтов;

4) магическое сознание позволяет обеспечить любой необходимый уровень мистификации действительности [14, с. 15-16].

Исследователь считает, что результатом мистификации действительности в магиико-мифологическом сознании будет построение идеальной реальности, модели мира [14, с. 16]. Но он подчеркивает, что такой проект существует не сам по себе, а лишь, будучи вписанным в рамки определенной мифологической модели мира, мира, развивающегося по своим особым законам [14, с. 135]. То есть магия как отдельная реальность, вписанная в картину мира и составляющая неотъемлемые друг от друга составные части, воплощается в мифологические и фольклорные тексты.

Фольклор чудесным образом сохранил информацию о космогонии, о мировоззрении и модели мира древнего человека. Конечно, эта информация во многом фрагментарна и осколочна, символична. Но методом реконструкции можно предпринять попытку ее восстановления. Главными источниками фольклора, сохранившими сакральную информацию о моделировании Вселенной, являются тексты космогонических мифов.

Итак, фольклор взаимодействует с мифологией на уровне устойчивых представлений, мировоззренческих универсалий, и поэтому обнаруживает в разных фольклорных жанрах скрытые или явные элементы мифологической модели мира.

Проблемой реконструкции модели мира в фольклорных текстах занимались В.Н. Топоров, Е. Мелетинский и др. Опираясь на их исследования, Б.Н. Путилов эксплицирует понятие модели мира применительно к фольклору. Модель мира определяется как сокращенное и упрощенное изображение всей суммы представлений о мире в данной традиции, взятых в их системном и операционном аспекте. Понятие «мир» понимается как человек и среда в их взаимодействии или как результат переработки информации о среде и о человеке. Переработка происходит как бы в два этапа: первичные данные, воспринятые органами чувств, подвергаются вторичной перекодировке с помощью знаковых систем. Следовательно, модель мира реализуется не как систематизация эмпирической информации, но как сочетание разных семиотических воплощений, ни одно из которых не является независимым: все они скоординированы между собой и образуют единую универсальную систему, которой и подчиняются.

В содержательном плане архетипическая модель мира ориентирована на предельную космологизированность сущего

и тем самым на описание космологизированного и основных параметров вселенной – пространственно-временных, причинных, этических, количественных, семантических, персонажных. Для представления этого комплекса, столь же обширного и разнообразного, сколь и сложного, выработан способ описания: система бинарных оппозиций... Магическое конструирование строится на принципах оппозиций, в результате чего создается модель некоего пространства.

П.Р. Гамзатова рассматривает аспект того, что в различных социумах существует (а также вновь генерируется, воссоздается в авторском творчестве) определенная ментальная и связанная с ней художественная модель строения инобытийного мира. Важной составной частью этой модели являются представления об инобытийном (или сакральном) пространстве. Тем не менее в архаической системе представлений пространство не разделяется на сугубо профанное и сугубо сакральное. Оно строится на определенной модели, одна из характеристик которой – наличие и сложная взаимосвязь «того» (ибытийного) и «этого» (человеческого) миров [15, с. 2-14]. В процессе моделирования сакрального пространства происходит космологизация ландшафта. Поэтому в традиционной модели мира выделяются ареалы повышенной значимости (горы, пустыни, вода, озера, святилища, леса). В текстах заговоров всегда указывается место, обладающее магической силой (остров, река и пр.). Для моделирования вселенной использовались, как уже говорилось, принцип оппозиций, а также характер ритуального движения (по кругу, повторения, комбинации рук и т.д.). Исполнение магического ритуала – это также процесс творения и конструирования пространства.

Осуществленный нами анализ показал родственную взаимосвязь жанра волшебной сказки и заговора с мифом и определил процесс их происхождения из системы магического знания. Таким образом, магия являет собой средство, с помощью которого человек конструировал модель мира, объединяя свои познания о мироустройстве. Здесь соединялись знания о пространстве и времени, о богах и духах, населяющих это пространство. Зарождалась рефлексия о собственной роли в мироздании. И, конечно, о путях проникновения в запретные, потусторонние области. Эти знания сосредоточила в себе магия, она выступила как важнейший механизм сакрализации пространства, а фольклор – как транслятор этой информации.

Древнейшие законы конструирования модели мира были выработаны жреческими системами архаических цивилизаций: Шумера, Египта, Индии, Китая. Эти законы оказали серьезное влияние на оформление космологических моделей в различных регионах мира.

Bibliography

1. Great Soviet Encyclopedia / Ed. A.M. Prokhorov. - Moscow: Soviet Encyclopedia, 1974. - Т. 1.
2. Tokarev, S.A. Early forms of religion. - M.: Politizdat, 1990.
3. Grigorenko, A.Y. All walks of magic. - Moscow: Soviet Russia, 1987.
4. Petrov, A.V. Evolution of magic on the road to mastering its Platonic philosophy // Materials and investigated. on the history of Platonism. - St., 2000. - Vol. 3.
5. Frazer, James The Golden Bough. - M.: Refil-book, 1995.
6. Naydysh, V.M. Devil's Advocate. The 150-th anniversary of John Fraser / Man. - 2004. - № 5.
7. Lotman, Y.M. The history and typology of Russian culture. - St.: The Art of St. Petersburg., 2002.
8. Lotman, Y.M. Semiotics of Culture // Works. Article: 3 m. - Tallinn: Aleksandra, 1992. - Т. 1.
9. Malinowski, B.A. Magic, science and religion. - M.: Refl-book, 1998.
10. Eliade, M. The myth of eternal return. - M.: Ladomir, 2000.
11. Levi-Strauss, C. primitive thinking. - Moscow: TERRA-Book Club, Republic, 1999.
12. Budge, E.U. Legedy of the Egyptian gods. - M.: Refl-book; K.: "Vakler, 1997.
13. Anikin, V.P. Folklore as collective creativity of the people. Russian folklore. Reader on folklore. - M.: Higher School, 2003.
14. Grechishnikov, S.E. Magic as a sociocultural phenomenon. - Kaluga: SUE Oblizdat, 1999.
15. Gamzatova, P.R. Inobyitnoe space in the traditional culture and art systems (universal model, the cognitive aspects) // Traditional Culture. - 2007. - № 1.

Article Submitted 09.12.10

УДК 130/14(34+P4) «18»

А.В. Иванов, д-р филос. наук, зав. кафедрой философии АлтГАУ, г. Барнаул, E-mail: shishinm@gmail.com

ИДЕЯ ВСЕЕДИНСТВА В РУССКОЙ И ИНДИЙСКОЙ ФИЛОСОФИИ КОНЦА XIX ВЕКА

Идейная и ценностная общность двух великих культур – русской и индийской – представляют актуальную проблему для современных философских изысканий. С этой точки зрения мы обнаруживаем глубокие интеллектуальные и духовные параллели в работах Рамакришны и Вивекананды (веданта) и В.С. Соловьева (русская религиозно-философская доктрина всеединства). Эти идеи актуальны и по сей день как альтернатива империалистической глобализации, проявившейся в европоцентризме, экономической конкуренции и примате прибыли, индивидуализма и витальных сфер культуры над духовными составляющими.

Ключевые слова: Вивекананда, Рамакришна, В.С. Соловьев, Запад, Восток, метафизика всеединства, веданта, альтернатива вестернизации, духовность.

Одна из важных тем в русско-индийских кросскультурных исследованиях – это идейная и ценностная общность ответов двух великих культур на вступление мировой цивилизации в эпоху глобального кризиса, который продолжается и по сию пору. Хочу напомнить, что именно с последней четверти 19-столетия начинается колониальный империалистический передел мира и формирование транснациональных корпораций, что подготавливает почву для мировых войн. В это же период глубокий кризис поражает мировые религии: возникают нетрадиционные культы и массовые атеистические настроения. Параллельно кризисные явления затрагивают науку – символ прогресса и объект почти религиозного верования 18-го – первой половины 19-го веков. Ученый из мудреца и учителя жизни постепенно превращается в наемного рабочего и узкого специалиста, а сама наука обнаруживает свой не только благой, но и разрушительный, античеловечный потенциал, становясь на службу милитаризма. Конец века – это еще и начало глобального экологического кризиса; возникновение модернизма и декаданса в искусстве; разделение культуры на массовую и элитарную. Феномен международного терроризма – также детище той эпохи, если вспомнить деятельность тех же русских народников. В целом, – это начало нового глубокого размежевания человечества по линиям: «богатый север – нищий юг» и «прогрессивный Запад – отсталый и ретроградный Восток».

В этих условиях, на мой взгляд, русская и индийская культура почти одновременно закладывают религиозно-философскую альтернативу проекту империалистической глобализации на основе европоцентризма, экономической конкуренции и ориентации на прибыль, индивидуализма, примата светской части культуры над ее сакральной составляющей. Прагматизм и позитивизм с одной стороны, а иррационализм Кьеркегора и Ницше, с другой, становятся внешне противоположными, но внутренне глубоко едиными философскими знаменами глобализации по западным сценариям. В чем же близость русского и индийского философских ответов на вступление человечества в затяжную полосу кризиса? Что из этого идейного ответа ушло в историческое небытие, а что до сих пор не утратило глубины и актуальности? Я далек от исчерпывающего ответа на этот вопрос, и ограничусь лишь анализом схожести базовых концептуальных установок реформированной веданты второй половины 19-го века и русской метафизики всеединства, заложенной В.С. Соловьевым.

Прежде всего, удивительно, как почти одновременно рождаются религиозно-философская доктрина всеединства в рамках индийской веданты и аналогичные взгляды в рамках русской религиозной философии конца 19-го века. Даже сам русский термин «метафизика всеединства», которым обозначил свою философию В.С. Соловьев, абсолютно точно выражает суть обновленного Рамакришны и Вивеканандой ведантистского учения. И здесь, и там – ставится задача объединения земного человечества, расколотого по религиозному и национальному признакам. Различия людей, почти одновре-

менно заявляют Рамакришна и В.С. Соловьев, вовсе не основание для вражды и изоляции. Поверх видимых различий, которые надо признать друг в друге и которые надо уважать, существует глубинное божественное единство всех людей поверх их внешних земных различий. Веданта говорит о божественном Атмане, зерне духа, спящем в глубинах всякого живого существа, причем этот индивидуальный Атман тождествен Божественному Брахману. В.С. Соловьев также постулирует причастность каждой индивидуальной души к Божественному Всеединству. Такое глубинное антропологическое единство, не отменяя различий, требует отказа от эгоизма, от воинствующей религиозной или этнической самости (см. этот доминирующий мотив преодоления человеческого эгоизма в соловьевской работе «Смысл любви»). В.С. Соловьев, как и его последователи, верит во всеединое человечество и в будущее примирение христианских церквей на основе единящей духовной силы православия. Правда, в отличие от веданты, отношение к восточным религиям со стороны русских религиозных философов, за исключением разве что П.А. Флоренского, было довольно предвзятым, чему, впрочем, есть свои исторические объяснения. В частности, качественные переводы восточных религиозно-философских текстов, как и их профессиональные комментарии, появятся в России лишь в 20-ом веке.

Точно также критикует эгоизм и фанатизм людей Шри Рамакришна. «Не будьте как лягушка в колодезе, – предупреждает великий индийский святой, – лягушка в колодезе не знает ничего лучше и великолепней, чем ее колодез. Так и все фанатики. Они не знают ничего лучше своей веры» [1, с. 34]. По мысли Рамакришны и его ученика Вивекананды, великая интегрирующая сила веданты в современном мире как раз и заключается в том, что она примиряет и способна вобрать в себя разные религиозные доктрины, видит суть религии не в механическом исполнении внешних обрядов, чтении и истолковании священных текстов, а в мужественном проявлении своей внутренней божественной природы. Подлинная религия, скажет потом Свами Вивекананда, «это не разговоры и не теории, сколь бы прекрасными они ни были. Это бытие и самоактуализация, ... когда сердце начинает полностью преобразовываться в соответствии с тем, во что ты веруешь» [2, с. 194-195]. Кстати, роль сердца в религиозном преображении человека, обретении единства с Богом, миром и другими людьми – также общий мотив русской и индийской философии того периода.

Сходство между индийской и русской религиозно-философской мыслью конца 19-го века касается еще одного краеугольного положения – **о глубочайшем онтологическом и жизненном единстве мужского и женского начал во Вселенной**. Учение о Великой Матери в учении Рамакришны и учение о Софии-Премудрости Божией у русских религиозных философов (В.С. Соловьева, братьев С.Н. и Е.Н. Трубецких, С.Н. Булгакова и П.А. Флоренского) – фундаментальная точка схождения индийской и русской культурной мысли того пе-

приода. В эпоху бытового и социального унижения женщины во всем мире здесь провозглашается ее красуговая миссия на Земле и во Вселенной – быть рождающим и хранящим началом бытия, привносящим в мир истинную доброту, красоту и премудрость, без чего ни одно строение и ни одно начинание не будут прочными. Здесь же кроется и отрицание бесплодного феминизма, когда псевдосвободная женщина тщетно хочет стать «как мужчина», забывая о главных задачах своего существования в мире – быть любящей женой и ближайшим другом для своего супруга, заботливой матерью своих детей. Свами Вивекананда и В.С. Соловьев. (См. опять-таки его знаменитую работу «Смысл любви») почти одновременно скажут о священном характере земного брака, спаянном взаимной верностью и духовным родством между мужчиной и женщиной. Такое единение соответствует глубинным законам Вселенной. Оно крепит не только общество, но и весь мир, являясь, по мысли Вивекананды, почти полным подобием монашеского служения Богу. «Если вы поймете истинную природу брака, – писал он в поздний период своего творчества, – основанием которого может быть только любовь, любовь обожающая, любовь граничащая со смертью, вы тотчас пойдете к идее монашества» [3, с. 54]

Есть еще три ключевых идеи, на которых безусловно сходятся представители веданты и русской метафизики всеединства, и которые по сей день, на мой взгляд, не теряют своей актуальности.

Первая идея утверждает органическое **единство традиции и новаций, древнего и современного знания**. Без такого единства рвется живая связь поколений той или иной культурной общности, а основная сверхвременная идея нации, обеспечивающая непрерывность ее бытия в историческом времени, рискует быть утраченной. Вивекананда напоминает: «Каждая нация имеет свою миссию в мире. До тех пор, пока она следует своему призванию – она жива, несмотря на все трудности. Но как только “главенствующая идея” разрушается, нация умирает в агонии» [4, с. 7]. Почти то же самое и почти одновременно с Вивеканандой напишет В.С. Соловьев в работе «Русская идея»: «...Ни один народ не может жить в себе, чрез себя и для себя, но жизнь каждого народа представляет лишь определенное участие в общей жизни человечества. Органическая функция, которая возложена на ту или другую нацию в этой вселенской жизни, – вот ее истинная национальная идея, предвечно установленная в плане Бога» [5, с. 220]. Эта единая идея-цель, по мысли обоих мыслителей, незримо пронизывает все время существования данного народа в истории, но нуждается в конкретном наполнении и преломлении в каждую конкретную эпоху. В свою очередь, эта ведущая цель помогает народу проходить сквозь все потрясения и тернии исторического времени. Соответственно, сокровенная мудрость народа не может противоречить современному знанию, а современное знание, если только оно истинно, не может опровергать сверхвременную мудрость традиции, выдержавшей проверку временем.

Удивительно, в этой связи, насколько близкими оказываются трактовки целей существования России и Индии у В.С. Соловьева и Свами Вивекананды. Отсюда, кстати, вытекает вторая общая идея русской и индийской традиций всеединства. Главная задача наступающей новой эпохи – добиться органического соединения **восточной духовности с научно-техническими и социальными достижениями Запада**. Именно в несении миру всеобъединяющего и спасительного света истинной религии видит Вивекананда сверхзадачу индийской культуры, в новом историческом контексте провозглашенную его учителем Рамакришной. Эту задачу приобщения Запада к глубинам индийской духовности он в полной мере и осуществляет в ходе своей краткой и яркой жизни. Через его лекции в Америке и Англии, Франции и Японии, широкая мировая общественность впервые знакомится со всем богатством индийского религиозно-философского на-

следия, с удивлением открывает для себя восточные истины, которые звучат по-прежнему актуально. С тем же самым единением духовного Востока и рационалистического Запада, но только на базе ценностей православного христианства, связывают русские религиозные мыслители историческую миссию России, лежащую на перепутье между двумя этими великими культурно-географическими мирами. Они, будучи впоследствии изгнанными из атеистической советской России, напрямую донесли до западных и восточных интеллектуалов истинные достижения отечественной культуры, искусства и философии. Одним из таких великих носителей отечественной духовности, равно открытой и восточному, и западному духу, станет впоследствии семья Рерихов.

Показательно, что выполняя свою великую миссию приобщения Запада к религиозно-философской мысли Индии, Свами Вивекананда был глубоко убежден, что подлинно продуктивный синтез Востока и Запада, открывающий новую историческую эпоху в развитии земной цивилизации, осуществится все же не в его горячо любимой Индии и уж тем более не в США (достижения которых в области демократии, развития науки и техники он оценивал достаточно высоко.), а в Китае или в великой северной стране России, которая его всегда очень привлекала. «Европа, – писал он, – находится на кратере вулкана. Если духовный огонь не уравновесит огонь черный – это будет катастрофа. Следующий сдвиг ... придет из России или из Китая» [3, с. 50]. Быть может, на такое пристальное и любовное внимание Вивекананды к России повлияли слова его горячо любимого учителя Рамакришны, сказанные им незадолго перед уходом в 1886 году. В них великий индийский провидец пообещал вновь воплотиться в земном теле через сто лет ... именно в России. Понятно, что верный и чуткий ученик не мог не питать сердечных чувств к стране, которую сознательно избрал его учитель для последующего земного служения.

Наконец, есть еще одна основополагающая идея, роднящую обновленную индийскую веданту и русскую философию. **Это - необходимость объединения духовной теории и жизненной практики в форме активного служения миру и людям. Истинная духовность может быть только деятельной духовностью.** «Монашество, – писал В.С. Соловьев, – некогда имело свое высокое назначение, но теперь пришло время не бегать от мира, а идти в мир, чтобы преобразовать его» [6, с. 175]. Кстати, основной чертой отношений самого Соловьева «к людям была деятельная любовь. Та любовь не на словах, а на деле, которая составляет сущность всего христианского мировоззрения и которой так мало в современном обществе». [6, с. 363]. На восточном языке этот деятельный путь служения миру можно было бы назвать путем карма-йоги – йоги бескорыстного труда на благо мира. На его значении в наступающую эпоху особенно настаивал Вивекананда. Сохранились его поучения монахам – членам созданной им организации «Миссия Рамакришны», в задачи которой входили (и входят до сих пор) пропаганда идей Рамакришны; деятельное милосердие и социальная помощь; участие в распространении научных знаний, способных поднять материальное и духовное состояние масс; поддержка новых технологий и древних ремесел [7, с. 18-19]. Вот одно из таких поучений Вивекананды, заслуживающее того, чтобы привести его почти полностью: «Никогда не забывайте: служение людям и реализация Бога – вот идеал монашеской жизни... Отдайте себя на служение другим – это самый короткий путь для достижения освобождения! Убейте в себе желание личного спасения! Это самая великая духовная дисциплина! Работайте, мои мальчики, работайте всем вашим сердцем, со всею вашей душой... Шри Рамакришна пришел в мир, чтобы отдать себя без остатка. Я старался подражать Ему. Вы должны работать. Вся наша работа это только самое, самое начало. Поверьте мне, кровью нашего сердца мы оросим землю, которая взрастит духовных гигантов, героических сотрудников, воинство Господа, кото-

рое осуществит в мире революцию Духа... Поверьте прежде всего в себя, тогда вы поверите в Бога. Сотня верующих людей может перевернуть мир. Мы нуждаемся в сердце милосердном, светлом разуме и сильной армии работников. Милосердное сердце – лучшее вооружение в борьбе» [3, с. 43].

Активная деятельность Рамакришны, Вивекананды и их учеников оказали, как известно, огромное влияние на Индию. «Сотня верующих людей», действительно, перевернула ее, заставила вспомнить о национальном достоинстве и свободе. Их мощное влияние испытали на себе такие выдающиеся политические и культурные деятели Индии, впоследствии внесшие огромный вклад в ее освобождение от колониального рабства, – как Тилак и Рабиндранат Тагор, Махатма Ганди и Шри Ауробиндо Гхош.

Прямой отклик в душе своего народа, вспомнившего благодаря ему и его соратникам о своих великих духовных корнях и учителях, Свами Вивекананда ощутил во время своего триумфального возвращения в Индию из Европы в 1887 году. Казалось, вся Индия вышла тогда на улицы, чтобы поприветствовать возвращение из дальних странствий своего великого сына, устами которого в Европе и Америке, как будто, говорил ее национальный дух. Свами Вивекананда сказал тогда пророческие слова, в полной подтвердившиеся в последующей истории Индии: «Смотри, Индия, кого венчаешь почетным венцом сегодня! Не генерала, не принца, не богача. Не бездомный ли, не бедный ли монах стоит сегодня в лучах Славы твоей, Индия? Истинно, ты преклоняешься сегодня перед единственной правдой твоей, Индия, перед Духом Истины, а ... бедный монах – только голос возлюбленного сына твоего, Индия, который пробудил твой дремлющий Дух. И то, что происходит – есть величайшая демонстрация торжества проснувшегося Духа. Ты пробудилась, Святая Мать, Ты пробудилась, Любовь моя, Ты пробудилась, чтобы передать миру торжествующую Истину» [3, с. 26].

Через зарубежную миссию Вивекананды великая индийская культура как бы заново осознавала саму себя, свои самые важные ценности и самые сокровенные идеи, которые она от века призвана была сказать миру.

Подобное духовное откровение пережила за шесть лет до этого и Россия, вслушиваясь в пророческие слова Ф.М. Досто-

евского, сказанные им в знаменитой речи 1880 года на Пушкинском празднике: «Я говорю, что... ко всемирному, ко всечеловечески-братскому единению сердце русское, может быть, из всех народов наиболее предназначено, вижу следы его в нашей истории, в наших даровитых людях, в художественном гении Пушкина... Ведь мог же он вместить чужие гении в душе своей, как родные. В искусстве по крайней мере, в художественном творчестве, он проявил эту всемирность стремления духа русского неоспоримо, а в этом уже великое указание. Если наша мысль есть фантазия, то с Пушкиным есть, по крайней мере, на чем этой фантазии основаться» [8, с. 146]. Тогда, потрясенная этими вдохновенными и провидческими словами Достоевского, толпа молодых русских людей восторженно вынесла его из зала на руках.

Общая благая весть великих сыновей России и Индии о всечеловеческом братстве и всеединстве, принесенная практически одновременно, не могла не вызвать глубокого взаимного интереса и симпатии у гениев обеих культур. С трудами Вивекананды был знаком Лев Толстой и высоко ценил их. В свою очередь, Толстой был самым любимым мыслителем Махатмы Ганди. Идеи Рамакришны и Вивекананды хорошо знал В.И. Вернадский и заинтересованно обсуждал их со своим выдающимся другом-востоковедом С.Ф. Ольденбургем. Были они известны и отцу Павлу Флоренскому, всегда проявлявшему глубокий интерес к культуре Индии. Труды Вивекананды настоятельно рекомендовали для духовного чтения, особенно молодежи, Е.И. и Н.К. Рерихи. В свою очередь, философское и художественное наследие Рерихов – неотъемлемая часть культурного достояния не только России, но и Индии. Возрождение деятельности рериховского института «Урусвати» – это важнейший шаг в укреплении духовного диалога между братскими российским и индийским народами.

Однако дальнейший поиск духовных переключек между выдающимися индийскими и российскими умами, представляет собой отнюдь не только интересную и важную научную задачу, но он жизненно необходим, если мы только хотим найти спасительный выход из нынешних глобалистских тупиков и встать на путь истинного, не техногенно-потребительского, а духовно-экологического объединения человечества.

Bibliography

1. Parables of Ramakrishna // This is taught by Ramakrishna. - M., 1993.
2. Vivekananda Swami. Selections from Swami Vivekananda. - Calcutta, 1946.
3. Nikhilananda Swami. Vivekananda. - St.: On of Ramakrishna, 1991.
4. Swami Vivekananda. My life and mission. Letters to Alasingu. - St.: On of Ramakrishna, 1992.
5. Solov'yov, V.S. Works: in 2 volumes - Moscow: Mysl, 1989. - T. 2.
6. Solov'yov, V.S. "Motionless just love the sun ...": Poems. Prose. Letters, memoirs of contemporaries. - Moscow: Moscow Worker, 1990.
7. Kostyuchenko, V.S. Swami Vivekananda: Life and Legacy / Swami Vivekananda. Four of yoga. - Moscow: Progress, 1993.
8. Dostoevsky, F.M. Pushkin (essay) // Russian idea. - Moscow: Izdatel'stvo "Respublika, 1992.

Article Submitted 09.11.10

УДК 73/76

В.И. Любина, асп. Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н.Г. Чернышевского, г. Чита, E-mail: vi-lubina@yandex.ru, lubina.86@mail.ru

ФЕНОМЕН ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ВЕРБАЛЬНОГО И ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО В ПРОИЗВЕДЕНИИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

В статье рассматривается эволюция способов сочетания вербального и изобразительного языков в произведениях живописи. Выявляются причины возникновения данных образований, способы сочетания компонентов, а также функционирование данных образований в рамках массовой коммуникации и в сфере искусства.

Ключевые слова: произведение изобразительного искусства, вербальный и изобразительный компоненты, актуальный вид искусства, риторические тексты.

В настоящее время функционирует структурно сложное, многокомпонентное, вариативное искусство, где произведение носит преимущественно поликодовый характер. В смешении семиотических кодов можно выделить феномены взаимодействия вербального и визуального как базовых компонентов культуры. Данные языки образуют сложные взаимоотношения в произведении живописи, что позволяет расширить возможности смыслообразования, а значит и мировосприятия современного человека.

Феномен взаимодействия слова и образа рассматривался в искусствознании (Н.Н. Волков, Ю.Я. Герчук, И.Е. Данилова, Н.А. Дмитриева), лингвистике (Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов, Е.Е. Анисимова, А.А. Бернацкая), в теории коммуникации (В.П. Конецкая, Г.В. Почепцов). Феномен риторических построений культурных текстов изучался в рамках семиотики (Ю. Лотман).

Рассматривая культурные характеристики слова и образа (вербального и визуального) можно выделить их частные и общие характеристики. Изображение более интернационально - для своего «узнавания» оно часто не требует «дополнительных» условий, в отличие от слова, нуждающегося в декодировании. Картинное мышление, в противоположность понятийному нелинейно – изображение завершено внутри себя, являясь автономным фрагментом. С точки зрения филологов словесный образ богаче визуального, а изображение может передать только один из аспектов словесного образа. По мнению И. Кабакова, звучания имени достаточно, чтобы вызвать представление о его носителе. Слова исследуются на вкус, на цвет, на тяжесть [1]. С позиций искусства изобразительного, образ способен передать в сжатом виде сложные смыслы. Изображение, в отличие от слова, представляющего чью-то позицию, чаще принимается в качестве объективной истины. Язык придает вещам знаковую функцию, а невербальным высказываниям - добавочные значения.

С точки зрения семиотики визуальный язык принципиально не отличается от вербального. Любое созданное человеком изображение абстрактно, так как обозначает отвлеченные выделенные человеком свойства объекта. И слово, и изображение выражают понятия разных уровней абстрактности. Текст, созданный в рамках одной семиотической системы (например, роман – на естественном языке), позже перекодированный (на основе романа был создан комикс), демонстрирует межсемиотический переход, в результате которого создается, с известной долей условности, текст вбирающий вербальное и изобразительное.

Переходным моментом от изображения к слову, по мнению Н.А. Дмитриевой, является жест. Фиксированный жест обладает способностью более или менее адекватно выражать определенную информацию [2].

Изображения обладают разной смысловой нагруженностью в зависимости от «фактуры» рисунка и «материального носителя». Например, как особого вида изображение можно рассмотреть фотографию. Фотография в отличие от других видов изображений способна передавать информацию, не используя приемы стилизации и трансформации (способ подражания рисунка выступает как культурный код). Фотография в её «буквальном» (перцептивном) значении, в отличие от «буквального» значения рисунка - это сообщение без кода. «Буквальное» сообщение проявляет и натурализирует «символическое сообщение» (означаемое). В рисунке, таким образом, соотношение «буквального» и «символического» - это отношение культуры к культуре. В фотографии же - отношение природы к культуре [3].

Р. Шартье считает, что текст не может существовать без своего носителя, а общественная жизнь в большей мере зависит от характера средств связи, чем от содержания их сообщений (М. Маклюэн). Содержание текста создает образы в сознании читателя, а структура и фактура носителя текста – формирует телесные привычки читателя. Р. Шартье считает, что

на разных носителях один и тот же текст прочитывается и переживается - неодинаково, в результате чего могут возникать смысловые сдвиги не столько в самом тексте, сколько в читателе, в характере умственной деятельности. Одна и та же среда несущая текст или изображение воспринимается по-разному, и наоборот свойства слова и изображения соотносятся с характером проявляющего их материального носителя. Если среда выделяет текст на своем фоне, то она исчезает из поля восприятия [4]. Мейер Шапиро рассматривает феномен « » (пустота, ничто и т.д.), которое по-разному проявляется на бумаге, на экране, на камне. Текст находится как бы за пределами материального носителя, соответственно и там же существует « ». Изображенное на картине можно «вырубить», так как оно располагается именно на плоскости картины, а не за пределами нее. Разница между материальностью вещей и материальностью листа или экрана соотносима с процессами созерцания и чтения. Чтение имеет дело со знаками, следовательно, « » воспринимается не как кусок белого листа, а как отсутствие знаков [5].

Обладая собственными характеристиками два языка образуют множество видов взаимодействий. Данные виды взаимодействий можно классифицировать как функционирующие в сфере массовой коммуникации и в области изобразительного искусства.

А. Г. Чекаль рассматривает три подхода к выделению видов взаимоотношений: магический, иконный, эстетическо-гуманистический.

В магическом подходе слову или букве приписываются удивительные свойства. Например, в египетских, шумерских статуях, сплошь покрытых иероглифами, где надписи переходят с изображения на фон проявляется некоторый мистицизм, в противовес отношению античных философов к книге, как пособию для памяти, закрепляющему звучащее слово.

Иконный принцип выражается в единении устного слова и письменного слова, когда форма слова зависит от содержания (ангел злой в церковно-славянском пишется полностью, а ангел небесный с титулом (своеобразный лексический нимб).

В эстетическом принципе текст и изображение выступают как две различные формы. В тоже время они могут сближаться, буквально повторяясь один в другом, и дополнять повествование своими особенными подробностями [6].

В общем случае в сфере массовой коммуникации можно выделить базовые соотношения. Отношения взаимодополнения - изображение может существовать самостоятельно, а вербальный компонент описывает изображение, дублируя его информацию, и наоборот. Отношения взаимозависимости (изображение зависит от вербального комментария, который определяет его интерпретацию, и наоборот).

По мнению Е.Е. Анисимовой, между компонентами так называемого «креолизованного текста», устанавливаются определенные семантико-композиционные отношения. Они проявляются в порядке расположения компонентов, в содержательной структуре и в визуальном-пространственной соотносительности [7]. Привязка двух языков может осуществляться при помощи риторических приемов. Конкретные функции изображения и слова в визуальном сообщении рассматривались с позиций структурализма на примере текстов массовой коммуникации. Языковое сообщение позволяет идентифицировать изображение, полисемантическую функцию изображения порождает функцию закрепления, разъяснения, именования изображения. Функция закрепления может дополняться функцией связывания фрагментов изображения [8].

В произведении изобразительного искусства, вбирающего приемы построения визуальных текстов массовой коммуникации, взаимоотношения двух языков дополняются собственными вариантами. Причины возникновения данных образований кроются в особенностях культуры данного времени. Так, в сфере художественной культуры всякий текст может рассматриваться как однородный с другими текстами и как выпа-

дающий из ряда – «странный, непонятный». В нем смысл возникает за счет взаимодействия между неоднородными и взаимнонепереводимыми кодами, в процессе помещения текста в инородный для него контекст, и в перенесении в одну семиотическую сферу структурных принципов другой. Данный вид текста читается с помощью различных языковых кодов. В истории искусства можно проследить периоды, более склонные к риторическим (сложным) или стилистическим (простым) принципам репрезентации культурной информации. В частности, в направлениях авангарда смысл в живописных произведениях возникает за счет соединения абсолютно несовместимых элементов: в картине написанные маслом и приклеенные элементы принадлежат к разным «реальностям». Такое соединение в рамках некоторых культур неприемлемо. Стилистические – «простые» тексты, характерны для периодов культурного развития с относительно стабильной картиной мира, способствующей нормативности художественного творчества. Риторически организованные тексты – «сложные» характеризуют кризисные моменты в развитии культуры [9]. Каждая эпоха, будь то риторически ориентированная или стилистически, характеризуется преобладанием определенного вида искусства – актуального, под которым понимается вид искусства наиболее полно удовлетворяющий социально-художественные потребности своего времени. Язык, структура, выразительные приемы актуального вида искусства находят место в организации произведений других видов искусств [10]. Например, «литературоцентристская» ориентация видов искусств второй четверти XIX века проявилась в стремлении других искусств усилить в себе сюжетное, повествовательное начало. В рамках взаимодействия литературы и живописи наблюдается общность в средствах выражения, в частности в жанре бытовой картины, с введением «говорящей» детали на фоне обилия персонажей в динамике действия. В общем случае, XIX столетие характеризуется преобладанием словесных видов искусств над пластическими, т.е. художественная культура строилась на вербальной основе. В XX веке эта общественная функция принадлежит кино, заменяющему «изображающую» литературу [11]. В XX веке доминирующей и качественно определяющей становится зрительная, а не вербально поданная информация. Большей частью актуальные виды искусства XX века ориентированы на «наивное» восприятие, которое требует текст, соединяющий различные языковые коды. Незнание одного кода, передающего определенную информацию, компенсируется знанием другой системы кодов, дублирующей информацию. Поликодовость создала структурно сложное поливариантное современное искусство.

В изобразительном искусстве, слово и изображение от ренессанса до модерна не могли вступать в глубокие взаимосвязи. Взаимодействие осуществлялось косвенно, когда произведение искусства выступало как иллюстрация текстов, и прямо, когда любая картина сопровождалась названием. М. Фуко в развитии западной живописи, с XV в. по XX в. выделяет две тенденции. Первая – несовместимость на плоскости полотна изображения по принципу сходства с вербальным компонентом, исключающим сходство. Слово и изображение могут вступать только в отношения соподчи-

нения, как в иллюстрации. Отказ от данного принципа, в XX веке проявился в картинах художника-сюрреалиста П. Клее. В его работах узнаваемые формы являются одновременно элементами письма, задающими, например, направление взгляда (стрелка). Здесь происходит не поочередное считывание информации, которое требует смены каналов восприятия, характерное для каллиграммы, где рисунок буквально представляет содержание – слова, расположенные определенным образом создают изображение. Вторая тенденция в западной живописи связана с процессом возникновения утверждения посредством сходства. Узнаваемый объект в картине одновременно называет сам себя. Тем самым изображение отсылает к предметам реальности. В. Кандинский устранил сходство и порожденное им высказывание. Линии, цвет и т.д. являются такими же «вещами», как предметы реальности. Утверждение возникает без сходства.

Выделенные тенденции по мнению М. Фуко интегрируются в живописи Р. Магритта. Здесь наблюдается стремление к точному «умноженному» сходству (сходство не тождественно подобию) формы с реальным объектом (дерево – лист), и одновременное введение вербального высказывания, противоречащего «реалистичной» форме. Р. Магритт заменяет изображения именем или именуется абстрактную форму. Тем самым художник подводит зрителя к пониманию слова и изображения как графических элементов, «называющих» предметы реальности не являясь их эквивалентами, как мы привыкли их воспринимать [12]. Тенденция исследования взаимодействия слова и образа проявляется в области обозначения предмета разными языковыми средствами (Й. Кошут «Один и три стула» (1965)). Предмет, его вербальное описание и его изображение являются равноправными элементами (фотография стула, описание стула, реальный стул). Их соотношение выступает как философская проблема. В «московском концептуализме» границы между искусством и текстом о нем говорящим стираются. Художественный язык обусловлен применением изделий, предназначенных для уничтожения, которые выполнены профессиональными авторами – раскраски, календари и т.д. Стенд и картина разнятся. Картина – внутреннее пространство, стенд ориентирован наружу. Концептуальная картина обращена вовне. Отсюда – экономность, сухость, сжатость языка, безличность, отчужденность, использование чистого текста, заменяющего изображение, или текста как комментатора изображения. Бумага также представляется как текст, имеющая свою глубину и пространство, свой свет, и обладающая своей репликой в зависимости от контекста.

Новая фигуративность поп-арта использует шаблоны сочетания изображения и слова, которые помещенные в новый культурный контекст обретают иные значения.

Таким образом, введение в живописное произведение вербального компонента (прямо и косвенно) обусловлено усложнением культурных смыслов. Способы сочетания вербального и изобразительного в рамках массовой коммуникации вбирает в себя живопись, существенно обогащая их. В результате чего возникает толчок к развитию взаимодействия двух языков.

Bibliography

1. Pivovarov, "On the love of words and images. - Moscow: New Literary Review, 2004.
2. Dmitrieva, N. Image and word. M.: Art, 1962.
3. Bart, P. Selected works: Semiotics. Poetics. - M., 1994.
4. Chartier, R. Written Culture and Society, Ed. with fr. and Afterword. I.K. Staf. - M.: A new publishing company, 2006.
5. Epstein, M.N. " " Outlines of ecology text // Journal "Comments. - Moscow, St. Petersburg, 1997. - № 13.
6. Chekal, A.G. Font in the icon and iconic test. - Kharkiv, 2003.
7. Anisimova, E.E. On the integrity and coherence creolized text. To the problem // Philology. - 1996. - № 5.
8. Eco, U. no structure. Introduction to semiology. - LP TK Petropolis, 1998.
9. Lotman, Y.M. Theatrical space. - M., 1979.
10. Kurenkova, R.A. Aesthetics. MM: Vldos Press, 2003.

11. Danilova, I.E. Word and the visible image of European paintings from the Middle Ages to the 20 th century. Moscow: Russian. state. Humanitarian. Univ, 2002.

12. Foucault, M. This is not a pipe, 1991. http://www.gumer.info/bogoslov_Buks-/Philos/fuko/trubka.php

Article Submitted 09.12.10

УДК 37.0+371

В.С. Ежов, проф. СибГУТИ, г. Новосибирск, E-mail: acutagava@ngs.ru

ЭСТЕТИЧЕСКАЯ СОПРЯЖЕННОСТЬ ДИАЛОГА КУЛЬТУР

В данной статье предлагается философский анализ диалога культур. Созидание новой целостности российского общества актуализировало проблему понимания истоков деятельности человека. На данном этапе исторического развития российского общества мы наблюдаем активность людской эстетики, в которой господствует мифотворчество. Если в рациональном современном человек пытается достичь ясной картины окружающего мира, то в мифе он находит бессознательное успокоение. Важную роль в историческом контексте приобретает развитие и обогащение эстетической культуры человека, его сознание. Поиск новых форм жизни являет деятельность по законам красоты.

Ключевые слова: культура, традиционные ценности, преемственность, современное общество, духовные совершенства, личность, художественная деятельность, творчество, воображение, образ, иррациональность, эстетика, мифология.

Наступившее тысячелетие располагает к размышлению о прошлом и будущем для осознания настоящего. Смена тысячелетий обостряет поиск новых исследовательских подходов, методов, позволяющих «найти связующее нечто, из которого мир прорастает в своем многообразии» (Альфред Вебер). Социум как творение и творец культуры выработал определенные способы обращения к опыту диалога культур, в частности традиционной (архаической) и современной (технологической). Принципиальное различие между традиционалистскими обществами и современным обществом в динамичной сменяемости кардинальных изменений последнего в пределах жизни одного поколения [1]. Понимание принципов развития культур путем использования социокультурной парадигмы дает возможность решения их совместного существования и выхода из кризисного состояния становящегося российского общества.

Социокультурная интеграция феномена культуры основывается на признании альтернативности культурных форм при наличии общего основания культурных оппозиций универсальности, их единства в процессе развития цивилизации. Отправным пунктом становления современной философской парадигмы стала ее способность познать как причину множественности различных форм надвигательного бытия, так и то, что их объединяет. В настоящее время «мало охранять ставшее многообразие культур, а нужно еще поддерживать хрупкое, беспрецедентное, становящееся ноосферное, диалогическое единство многообразия» [2].

Данная парадигма дает ключ к познанию исторического бытия как события, иначе говоря, как поиск культурных констант, универсалий. Это возможно в использовании диалога как просветленного, проясняющего мышления. Основной мыслью социокультурного подхода к феномену культуры является открытие других мировоззрений и мироощущений, вообще других «миров» и «голосов», их сопричастность друг к другу. Например, исторический процесс «сросшенности» мировоззренческих (эстетических) традиций народов Севера и русского народа является главным признаком культуры Сибири. Исторический процесс сращения этих духовных традиций вовсе не равнозначен ассимиляции. «Напротив, мы убеждены, что в евразийской российской цивилизации, особенно в период ее чрезвычайного драматического перехода к новым формам общественной жизни, способны стать формами устойчивого социально-экономического и культурного развития, где эта «сросшенность» является условием и источником существования и воспроизводства самобытных культур северных народов» [3].

Автор исследует эстетическую сторону диалога традиционной культуры с современной культурой, в частности генезис эстетического сознания в процессе развития первобытной

практики. Обращение исследователя к «седой древности» является постоянным парадоксом современной жизни. Его становление способствовало утверждению универсалий, констант, например, эстетических позиций извечности древнего искусства.

Проникновение в сущность эстетического способствует углублению научного подхода к рассмотрению в методологическом плане различных аспектов культуры в ее историческом развитии.

Эстетика становится «научной философией культуры». В ее предмет исследования изначально включены:

1. Онтологический аспект, т.е. объективное природно-социальное основание, природно-биологические предпосылки;
2. Гносеологический аспект, т.е. творчески преобразующая практика субъекта эстетической деятельности, теоретический уровень его сознания;
3. Изучение универсальных оснований искусства и художественного творчества по «законам красоты».

Палеолитическая культура есть универсальное первобытное основание (первая бытность) всех последующих цивилизаций. В авторском понимании первобытность есть процесс сохранения и воспроизводства наличных форм жизнедеятельности (выживания), знаково оформленных под влиянием природных сил [4].

В ее универсальности сокрыта извечная тайна древнего искусства, к которому можно отнести различные материальные памятники, а также мифы. В них первобытное общество выражало свои эстетические позиции. В авторской концепции – это ценностная соотнесенность наличной ситуации к безличному. Эстетические позиции способствовали формированию механизма ценностного самоосуществления, одухотворенной и мотивационной интеграции (универсализации) социальной общности, гармонии ее с окружающей средой (гомеостаз). Эстетическое в авторской концепции – это целесообразная целостность формообразующей жизнедеятельности древних людей, связанная с познанием, творческой свободой и духовным наслаждением [5].

Главнейшим основанием разнообразных эстетических позиций первобытности является отображение духовно – практической деятельности (искусства) универсального космизма человека. Материя в своем эволюционном развитии сотворила мыслящие, рефлексирющие существа, способные познать ее тайны и передать следующим поколениям. Палеолитическое искусство – первоначальная форма познания преобразующей деятельности, сохранившейся в веках. *Ars lango, vita brevis* (жизнь прекрасна, искусство вечно).

Изначально (субстанционально) процесс эстетического осмысления действительности как особого качества мировоз-

зрения в первобытности принадлежал мифологии, которая является вечно становящимся мышлением человека. Исконно начало субъективно. Мифологическое сознание выступало как сложная форма освоения действительности при доминировании иррационального основания.

В мифологическом сознании кроется глубокое внутреннее противоречие зарождающегося эстетического при дальнейшей дистанционной удаленности. На стадии первично-природных оснований древний человек не отделял себя от природных прообразов [6].

Иррационализм, согласно традиции «философии жизни», открывает осмысленную континуальность жизни, ее универсальную целостность интуитивно-бессознательно. Рационализм (критическая рефлексия) открывает возможность дискретного понимания жизни, наличной ситуации или позиции.

Становление содержательной эстетической формы как ценности являлось результатом развивающихся эстетических отношений, гармонизирующих окружающую среду. Но форма есть носитель, а еще не сама эта ценность. Форма предмета имеет онтологический статус, она существует объективно, вне и независимо от субъекта, его потребностей, интересов, сознания, ценность же характеризует позитивную значимость объекта, включенного в жизнедеятельность исторических субъектов.

Это внутреннее устремление субъекта к адекватному познанию определяется понятием "интенциональность", отражающего специфическое представление о предметной природе сознания. Интенциональность – свойство любого акта сознания (интенционального акта), который характеризуется субъективной соотносительностью намерения, цели, замысла субъекта с предметом, направленностью на соответствие его восприятия объекту.

В любом интеллектуальном акте выделяются два аспекта, внутренне присущие сознанию – интенциональный объект и способ данности этого объекта субъекту (восприятие, фантазирование, рефлексия, любовь, ненависть). Совокупность интенциональных актов формирует сознание в богатстве его смысловых содержаний. Понятие "интенциональность" впервые было сформулировано в поздней схоластике, где различалась первая (постижение чувственно отдельных вещей) и вторая (постижение рационально общего, абстрактных образов) интенциональность. Интенциональность – ключевое понятие, ибо дает, во-первых, специфическую характеристику (идеального) способа бытия эстетических ценностей в его предметной структурной организации (слои значений и смыслов) и, во-вторых, открывает возможность анализа способа восприятия (интенциональной данности) эстетической ценности. В эстетическом восприятии целесообразная оптимальность выявляет целостность объекта или явления действительности. Основными признаками идеальной модели эстетического восприятия является целостность, интегрирующие формы и содержание воспринимающего объекта во всех его компонентах национальных, культурно – исторических, полноте их проявления в духовной ментальности. Законы эстетического освоения действительности служили прогнозированию будущих совершенных последствий и совершаемых в обществе действий человека с позиции ответственности. В этом отношении ответственный поступок человека выступает как синтез свободы воли и самореализации творческого потенциала личности. Свобода воли – понятие означающее возможность беспрепятственного внутреннего самоопределения человека в выполнении им тех или иных целей и задач. Брать на себя груз решения личных и общечеловеческих проблем – единственный путь выживания и дальнейшего эстетического совершенствования человека. Этот путь предполагает развитие высочайшей степени ответственности, простирающейся от узкого круга личностного ближайшего окружения до решения планетарно – космических задач и проблем [7].

В интуитивно – бессознательном глубинном синкретичном отношении к миру древние мастера (художники) в эстетических позициях выражали и изображали его достоверность в мифологических образах (магических, фетишистских, анимистических, тотемных), в сущностном самовыражении и самоопределении, создавая «обнадеживающую картину мира» [8]. Мифы – это первая эстетико – поэтическая форма сознания древних людей. Они были знаками эстетических ценностей того времени, выражая в поиске их корни, потребности, интересы.

Современные исследования в археологии, этнографические параллели открывают глубинные связи настоящего с прошлым художественным творчеством, палеолитическим искусством, концентрирующим уровень эстетического отношения, в котором обнаруживается гармонизирующее взаимодействие природы с развивающейся родовой сущностью человека. Внутренний мир древнего человека во многом зависел от внешних природных условий, от ощущения законосообразности природных явлений. Иными словами, в архаическом обществе окружающая среда обитания выполняла природно – культурные функции [9]. Поэтому нарушение генофонда коренных народов Сибири, изменение их природных основ ведет к затуханию развития эстетического сознания, нарушению образа жизни, их культуры. Философско-эстетический подход к анализу первобытного искусства выявил его как сложное и яркое явление в истории мировой культуры. Богатство его идейного содержания связано не только с эстетическим, эмоционально – художественным освоением мира, практической целесообразностью, но и с развитием определенного круга точных знаний о человеке и окружающей его природе. Получение эмпирических знаний о биологических основах всего живого было обусловлено реальными потребностями, социальными мотивами человека – магией, охотой. Они определили общие условия (всеобщую эстетическую форму жизнедеятельности) для художественного творчества, в частности, анималистические мотивы (частную эстетическую форму жизнедеятельности), например, перемещение в воздухе «небесных быков» из пещеры Альтамира в Испании. Палеолитический художник легко абстрагировался от передачи оптически точных картин (движение стада оленей в воде), соединил все в одной изобразительной плоскости, согласно жидкому замыслу. Сложная интеллектуальная, а не «визуальная» композиция при тщательной прорисовке копыт у быков в пещере Ляско в Испании. Именно по строению копыт пытался подразделить млекопитающих на группы позднее античный философ Аристотель. Мыслящие люди, стоящие на низкой ступени культуры обладают широкой философией природы [10].

Уникальность данной эстетической позиции в том, что при непосредственной вплетенности древнего человека в естественную природу палеолитический художник интеллектуально абстрагировался в ее закономерности, что явилось основой будущей изобразительности искусства, вообще рациональной науки, символизма, математики.

Исследования в палеохореографии [11] истоки зарождения основ классического танца, знание законов телодвижения, отражение объективного совершенства, гармонии душевного состояния древнего человека.

Новый подход в археологии к выяснению космогонических и астрономических знаний древнего человека [12; 13] обнаруживает в палеолитическом искусстве принцип золотого сечения (при котором меньшая часть относится к большей, как это последняя к целому), закон чисел Фабаначчи, различные модулы, каноны, закон спиралевидного вращения справа налево в росте растений и движении крови (жест из майя-культуры). В культуре каменного века созрела в воображении и фантазии идея о трех уровнях мироздания, в эстетическом преломлении – возвышенном (небесном), прекрасном (земном), безобразном (подземном). Аналогичные представления о птичьей, звериной и рыбьей мирах особенно

ярко сохранялось в фольклоре палеозийских племен. Многие народы верят в множественность миров [14]. В непосредственном восприятии человек различал Небо и Землю, но не различал их в понятиях. При нарушении вселенской Гармонии происходит господство, то светлых сил на земле, то темных, возможен и хаос. В этих мифологических воззрениях можно увидеть идею развития Вселенной, ее возрождения и упадка. Подобную идею можем найти в античности в подвиге Геракла, похитившего яблоки Гесперид. Яблоки как свадебный подарок Геи Зевсу и Иде, символизируют равновесие, гармонию отношений между противостоящими космическими силами, а именно, небесным и хтоническим, бессмертным и смертным, добром и злом, красотой и пользой. «В представлении о мире как о трех сферах, разгадка веры в триаду божественных существ как олицетворение единства мира. В этой вере искаженно отразилась в сознании людей разделение первоначального единства мира или противоположность двух сущностей, находящие свое разрешение в третьем» [15].

Исследования тазминской культуры древних хакасов выявили данную идею в эстетически богатых мифологически многоплановых образах «летающих коров», «священных колесниц» на монолитных менгирах. Эти мифы через конкретные образы взаимодействуют и взаимопроникают в оборотнической медитации [16]. В те времена подобные образы появляются и в мифах Европы и Сибири. В них органически переплетены объективное и субъективное, материальное и идеальное, абстрактное и конкретное, сознательное и бессознательное, отражен мифический принцип *para prototo* (часть целого есть само целое, например, у аборигенов Сибири в локальном варианте Солнце – летящее разумное тело в образе птицы).

По аналогии с современными художниками, в творчестве древних можно увидеть глубинность образов летящих людей

М. Шагала, таинство эстетики А.Тарковского, оригинальную новизну выразительных средств А. Сокурова, творческие принципы абстракционистов и символистов. Тысячелетний опыт древних художников можно выразить изречением грека Зевкиса: «Рисуя долго, ибо радую вечно».

Вообще многие закономерности эстетической значимости мира для людей «седой древности», их опытные данные выражались в концентрированном виде еще в палеолитическом искусстве, а позднее нашли отражение в гениальных теоретических осмыслениях древних греков: в эстетике пифагорейцев, Сократа, Платона, Аристотеля, трактате «Канон» скульптора Поликлета.

Разумеется, врожденная потребность человека в эстетическом наслаждении (теория положительных эмоций П.В. Симонова), выявленная в палеолитическом обществе, социальной среде, не имела еще самодовлеющего значения в своей бескорыстности и незаинтересованности (по Канту), а была тесно связана с пользой (психофизиологическим удовлетворением), утилитарными запросами выживания древних людей. Да и древнее искусство еще не было выражением «чистой красоты», а выражало реально полезное, земное, человеческое. Как писал Леонардо да Винчи, «тот, кто может напиться из источника, не будет пить из кувшина».

Поэтому современная развивающаяся культура должна взять из прошлого «жар, а не пепел», все то существенное, что было выделено автором в данном сообщении.

В заключение хочется напомнить, что современная тенденция интеграции науки о природе и человеке, о переплетении социальных и эстетических мотивов в современном художественном творчестве имеет истоки в палеолитическом искусстве. Тем самым в его изучении продолжает скрываться эстетический потенциал для современной культуры.

Bibliography

1. Arutyunov, S.A. Peoples and cultures, the development and interconnection. - M., 1988.
2. Tishchenko, V.P. Philosophy of culture dialogue. - Novosibirsk: NSU, 1993.
3. Markhinin, V.V. Inter-ethnic community: the state, dynamics, interaction of cultures / V.V. Markhinin, I.V. Udalova. - Novosibirsk: Nauka, 1996.
4. Ezhov, B.C. To address the problems of the genesis of the aesthetic consciousness of ancient man // Humanities in Siberia. 1997, № 3.
5. Ezhov, V.S. Formation of the integrity of aesthetic consciousness / philosophy and the future of civilization. Abstracts of papers and speeches IV Russian Congress of Philosophy, Moscow, May 24-28, 2005). - M., 2005. - T. 4.
6. Maslov, A.A. "Own" / "alien": possible ways of evolution of the relationship // Alien thing in the Arts: Math. Scient. Conf. - Spb., 1994.
7. Bakhtin, M.M. Creativity Francois Rabelais and Folk Culture of the Middle Ages into the Renaissance. - M., 1965.
8. Pivoev, V.M. Mythological consciousness as a way of mastering the world: Author. dis. Dr. Sc. Science. - M., 1993.
9. Ezhov, V.S. The origins of the aesthetic consciousness of ethnic Khakas / Ethno-social processes in Siberia: a thematic collection: Novosibirsk: Izd. Philosophy and Law Institute, SB RAS, 1998. - Vol. 2.
10. Taylor, E. Primitive culture. - M., 1979.
11. Romm, V.V. Dance and the secrets of ancient civilizations. - Novosibirsk, 2002.
12. Frolov, B.A. Numbers in Paleolithic graphic. - Novosibirsk, SB RAS USSR, 1974.
13. Larichev, V.E. Maltinsky universe: a universe in numbers, images and myths of the Old Stone Age in Siberia // The latest archeological and ethnographic discoveries in the Siberia. - Novosibirsk: Publishing House - in the Institute - that archeologii and Ethnography SB RAS, 1996.
14. Anisimov, A.F. Cosmological view of the North. - M., 1959.
15. Shakhnovich, M.N. Primitive mythology and philosophy. - L.: Nauka, 1971.
16. Kyzlasov, L.R. Ancient Khakassia. - M. 1986.

Article Submitted 19.12.10

Раздел 4

ЭКОЛОГИЯ

Ведущие эксперты раздела:

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

МАРИЯ ГЕННАДЬЕВНА СУХОВА – доктор географических наук, доцент Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)

УДК 911.52 (571.6); 504.54.05 (571.6)

И.А. Алексеев, канд. географ. наук, доц., начальник отдела организации научной деятельности Благовещенского гос. пед. ун-та, E-mail: alexeyev@bgpu.ru; **А.В. Пузанов**, д-р. биол. наук, проф., зам. директора по научной работе ИВЭП СО РАН, E-mail: puzanov@iver.asu.ru; **И.М. Черёмкин**, канд. биол. наук, доц. каф. зоологии Благовещенского гос. пед. ун-та; **Т.В. Ступникова**, канд. биол. наук, доц. каф. ботаники и методики преподавания ботаники Благовещенского гос. пед. ун-та; **Е.Н. Борисенко**, асп. Благовещенского гос. пед. университета, E-mail: alexeyev@bgpu.ru

ХАРАКТЕРИСТИКА АНТРОПОГЕННЫХ ТРАНСФОРМАЦИЙ ЛАНДШАФТОВ ПРОЕКТИРУЕМОГО КОСМОДРОМА «ВОСТОЧНЫЙ»

На основе материалов ландшафтно-экологической изученности территории проектируемого космодрома «Восточный» дифференцируются и характеризуются специфические виды антропогенных трансформаций ландшафтов, проявляющихся в изменениях биоценотических, фитоценотических, популяционных, геохимических структур.

Ключевые слова: ландшафт, экологический анализ, космодром «Восточный», фитоценоз, ареал и популяция животных, несимметричный диметилгидразин (гептил), пирогенный ландшафт.

Территория Амурской области несмотря на относительно небольшой срок хозяйственного освоения (с 1850-х гг.) имеет участки, значительные по уровню антропогенной трансформации. Они представлены трассами прохождения драг (добыча россыпных месторождений золота), «лунными полями» (добыча углей открытым способом), бассейнами водохранилищ Зейской и Бурейской ГЭС и др.

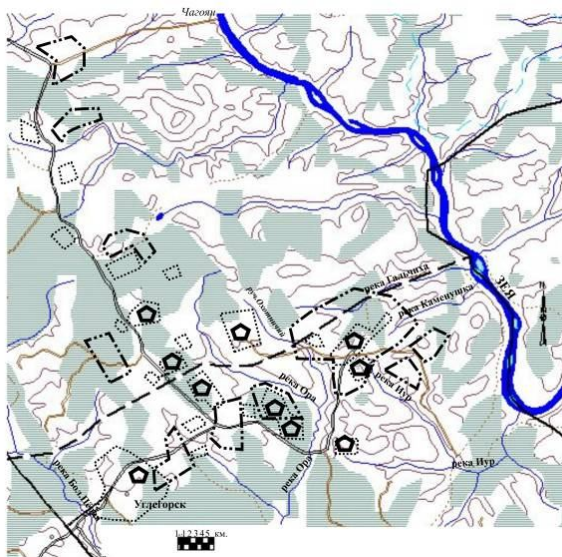


Рис. 1. Карта-схема фоновых антропогенных трансформаций территории проектируемого космодрома «Восточный». Легенда карты-схемы распространения пионерных и субстрат-

ных биогеоценозов территории проектируемого космодрома «Восточный»:

- — административная граница Свободненского и Шимановского районов;
- — — — — грунтовые автодороги;
- — — — — границы распространения пионерных и субстратных ландшафтных комплексов (биогеоценозов);
- — — — — границы распространения пирогенных ландшафтных фаций;
- ⬡ — расположение временных и постоянных резервуаров с гептилом при функционировании 27 ракетной дивизии.
- • — места отлова грызунов с аномалиями развития гонад.

Высокое антропогенное воздействие присуще также территориям военных объектов и проектируемого космодрома «Восточный» (дислокация 27 ракетной дивизии). На территории указанной ракетной дивизии был уничтожен почвенный покров, естественная древесная растительность (восстановлена сегодня), видоизменены отдельные формы рельефа, изменены уровни и векторы перемещения грунтовых вод [1-4]. Наряду с этим она интенсивно загрязнялась ГСМ и продуктами их разложения. Несмотря на усиленный режим мер безопасности в почвогрунты на протяжении ряда лет попадал в результате разлива и порывов шлангов заправщиков гептил (несимметричный диметилгидразин), который использовался в качестве ракетного топлива в баллистических ракетах (рис. 1).

Детальное изучение ландшафтно-биоценотической, биогеохимической, почвенной, фито- и зооценотической структур

проектируемого космодрома «Восточный» и сопредельных территорий было начато летом 2009 г. и в настоящее время осуществляется в рамках работы «Научно-образовательного центра геохимического и ландшафтно-биоценологического мониторинга космодрома «Восточный» БГПУ и ИВЭП СО РАН» и «ландшафтно-геохимического стационара БГПУ и ИВЭП СО РАН», созданных весной 2010 г. В результате проведенных работ были составлены детальные ландшафтные карты-схемы всей территории, 7 стационарных участков и стационарных ландшафтных профилей, заложены стационарные и временные площади фитонотического описания, 15 стационарных линий отлова грызунов, выявлены особенности химического состава почвенного покрова, вод малых водотоков, снежного покрова.

Территория проектируемого космодрома «Восточный» практически полностью находится в пределах мега- и мезо-участков водораздельной части междуречья рек Амур и Зея. Возвышенность определяет высокую интенсивность линейной эрозии, денудации и планиции, а также, как следствие, высокую скорость дренажа грунтовых вод и обедненность почвенного покрова. Рельеф проектируемого космодрома «Восточный» является фактором, снижающим естественную устойчивость ландшафтов к воздействию различных деструктивных процессов.

При строительстве объектов наземной инфраструктуры были уничтожены микро- и мезоформы рельефа западного, микрогравитного и долинообразных понижений, а также почвенный покров и естественная растительность. При возведении линейных объектов были трансформированы контуры водосборных комплексов, произведено выравнивание форм рельефа, образованы 16 песчано-гравийных карьеров. Создание охранных зон с помощью бульдозерной техники и минных заградителей привело к сведению древесной растительности, выравниванию форм микро- и мезорельефа. В целом это коренным образом трансформировало все природные компоненты ландшафтов:

- изменены векторы транзита и аккумуляции грунтовых и подземных вод, что привело к иссушению либо к заболачиванию территории, что привело к гибели древесных растений;
- изменение характера транзита грунтовых и подземных вод привело к изменению геохимического фона, выразившегося либо в обеднении минеральными и органоминеральными комплексами почвенных растворов, либо в формировании четко выраженных геохимических барьеров;
- сведен и затем частично восстановлен либо полностью заменен растительный покров;
- уничтожение почвенного покрова придало биогеоценозам пионерный облик (спустя 50 лет с момента начала эксплуатации объектов многие фитоценозы развиваются в режиме субстратного освоения), а восстанавливающимся почвам – скелетизированность;
- снижение уровня биоразнообразия на участках восстановившихся и восстановленных лесов по сравнению с фоновыми лесными ландшафтами.

В растительном покрове территории проектируемого космодрома «Восточный» преобладают лесные сообщества. Они занимают надпойменные террасы. В долинах и поймах рек, небольших ключей их сменяют лугово-болотные сообщества. Проведенные в 2009 г. предварительные исследования растительного покрова территории показали, что наибольшему антропогенному прессингу подверглись лесные биоценозы. Для территорий бывших пусковых комплексов и воинских частей характерна полная деградация естественного растительного покрова (уничтожение или сильное преобразование лесных сообществ, проявляющееся в куртинно-луговом характере древостоя, замена естественных фитоценозов антропоценозами). В связи с этим в июне и сентябре 2010 г. на исследуемой территории проведено детальное изучение лесных фитоценозов, в результате которого дана оценка экологиче-

ского состояния лесов [5]. Оно проводилось маршрутными исследованиями, сопровождавшимися закладкой как постоянных (12), так и временных пробных площадей (27). Размер пробной площади составил 0,25 га. Проводилось детальное геоботаническое описание, устанавливался видовой состав растений всех ярусов, определялось количественное участие каждого вида. Учитывались: повреждения древостоев пожарами, рубка деревьев, наличие кострищ, строительного мусора, сети дорог и других проявлений антропогенной деятельности. Стадия дигрессии леса определялась по методике О.С. Артемьева [6].

Согласно литературным данным [7] в исследуемом районе типичны светлохвойно-широколиственные леса в сочетании с южно-таежными лиственными лесами и болотами. Большинство относятся к классу хвойных лесных формаций несмотря на присутствие здесь почти чистых мелколиственных лесов (преимущественно березняков). Наиболее типичны светлохвойные леса, которые в свою очередь распадаются на сосновые и лиственные формации, и смешанные мелколиственно-светлохвойные травяные производные леса. Дубняки занимают весьма незначительные лесопокрытые площади, имеют в основном порослевое происхождение. Всего было выделено 7 типов леса (дубняк леспедцевого, березняк лесчинный, березняк рододендрово-разнотравный, сосняк мертвopoкpoвный, сосняк разнотравный, лиственничник осоковый, лиственничник разнотравный).

На исследуемой территории нет ни одного сколь либо значительного лесного массива без следов антропогенного пресса. Всюду заметны следы неконтролируемых рубок хвойных пород и особенно сосны. Почти все лесные ценозы находятся на разных этапах послепожарных сукцессий. Об этом свидетельствует и повсеместное распространение здесь почти чистых мелколиственных лесов, высокая доля дуба и мелколиственных пород (березы, осыны) в возобновлении и почти полное отсутствие в подросте хвойных (сосны и лиственницы).

Лесные фитоценозы, поврежденные частыми пожарами, представлены порослевыми насаждениями, образованными дубом монгольским и березой плосколистной. Деревья низкорослые, с низкой и широкой кроной, многоствольные. Высота древостоя в дубовых и мелколиственных типах леса варьирует от 10 до 15 м (табл. 1). Наименьшие таксационные показатели характерны для дубняка леспедцевого: минимальный диаметр – 10,6 см и производительность – V класс бонитета. Дубняки имеют существенные отличия по ряду таксационных показателей (численность стволов, средние диаметр, высота, запас) по сравнению с литературными данными [8].

Светлохвойные леса имеют несколько больше высотные и диаметральные показатели в сравнении с дубовыми и мелколиственными типами леса. Они характеризуются простой структурой древесного яруса, возникшей вследствие вырубki отдельных наиболее крупных экземпляров хвойных пород со значительными показателями запаса деловой древесины. Более высокие таксационные показатели (некоторые лиственно-березовые, сосновые и лиственные леса) объясняются экологическими условиями и высоким возрастом насаждений. Поэтому некоторые типы сосняков и лиственничников, произрастающие на данной территории, относятся к среднепроизводительным (II класс бонитета). Однако это не свидетельствует об увеличении их запаса, т.к. их густота имеет более низкие показатели [9]. Полнота обследованных типов леса изменяется от 0,4 (низкополнотные) до 0,5-0,7 (среднеполнотные). Возраст обследованных лесных сообществ составляет от 20 до 50 лет, более старший древостой отсутствует.

В сложении подлеска изученных типов леса участвуют 10 видов кустарников. Господствующая роль в его формировании принадлежит *Lespedeza bicolor*, *Corylus heterophylla*, *Rhododendron dahuricum*, *Spiraea media*, *Rosa davurica*. Естественное возобновление на пробных площадях слабое или плохое,

Таблица 1

Таксационная характеристика основных типов леса территории проектируемого космодрома «Восточный»

Показатель	Тип леса						лиственный	
	дубняк леспедцевого	березняк		сосняк		разнотравный	осоковый	разнотравный
		лещинный	рододендрово-разнотравный	мертвопокровный	разнотравный			
Состав	8Д2Бд+Бп	9Бп1Д+ Бд+Ос+Лп	5Бп3Л1Бд1Д+Ос	9С1Бп+Ос	8С1Д1Бд+Бп	5Л3Бп1Ос1Бд	5Л3Бп1Бд1Лп+Ос+Д	
Возраст, лет	20-25	30-35	40-45	45-50	45-50	45-50	50-55	
Количество, шт./га	850-1140	870-980	920-1150	650-700	700-760	750-870	870-950	
Сомкнутость крон	0,4	0,5	0,5	0,7	0,4	0,6	0,5	
Диаметр, см	10,6	11,7	16,7	20,2	17,5	21,6	18,6	
Высота, м	9,8	10,6	15,2	16,7	16,8	17,5	15,7	
Запас, м ³ /га	62,4	74,4	89,6	93,5	87,5	96,3	88,6	
Класс бонитета	V	IV	III	II	III	II	III	
Подлесок	густой (леспедца, лещина, рододендрон)	редкий (лещина, шиповник, спирея)	средней густоты (рододендрон, леспедца)	единично (леспедца, шиповник)	густой (леспедца, лещина)	редкий (шиповник)	средней густоты (лещина, леспедца, шиповник и спирея)	
Подрост	дуб, осина, липа	дуб, березы, даурская и плосколистная, осина, яблоня ягодная	дуб, осина	единично осина, береза	дуб, береза, липа, сосна	дуб, яблоня, груша, березы, осина	подрост дуба, липа, осина	
ОПШ травяно-кустарничкового яруса, %	90	80	50	2	60	50	90	
Число видов травяно-кустарничкового яруса	47	29	38	24	45	42	41	
Естественное возобновление, шт./га	хорошее – 5500	слабое – 2300	хорошее – 5000	плохое – 300	слабое – 2500	слабое – 2300	слабое – 200	

за исключением отдельных типов леса (дубняк леспедцевого, белоберезняк рододендрово-разнотравный). Возраст подроста составляет 5-7 лет, поражен фитопатогенными грибами и насекомыми-вредителями.

Видовое разнообразие травяно-кустарничкового яруса включает 78 видов. Видовой состав довольно постоянен. Доминантами травяно-кустарничкового яруса являются некоторые осоки (*Carex ericetorum*, *C. lanceolata*, *C. pallida*, *C. lapponica*), к которым примешиваются представители разнотравья (*Atractylodes ovata*, *Thalictrum contortum*, *Synurus deltoides*, *Potentilla fragarioides*, *Lathyrus humilis*, *Vicia amoena*, *V. unijuga*, *Artemisia integrifolia*, *A. tanacetifolia*, *Saussurea recurvata*, *Adenophora verticillata*, *A. pereskiifolia*, *Kitagawia terebinthaceae*, *Galium boreale*, *Rubus saxatilis*, *Fragaria orientalis*, *Moehringia lateriflora*). В светлых типах леса довольно обычны, а иногда выступают в качестве содоминантов *Pyrola rotundifolia*, *P. chlorantha*, *Vaccinium vitis-idaea*, *Orthilia secunda*.

Большинство исследованных типов леса в сравнении с аналогичными имеют существенные различия по ряду таксационных показателей: численность стволов, средний диаметр, высота и производительность. Относительная изреженность объясняется рубками, частыми палами, в целом сильным антропогенным прессом. Пирогенный фактор является лимитирующим для развития подроста, отрицательно влияя на сохранность и развитие естественного возобновления, препятствуя выходу его в верхний ярус, снижая тем самым густоту древостоя. Нарушенность высотно-диаметральных показателей большинства типов леса (особенно сосновых и лиственных) объясняется антропогенным прессом, который начинает действовать с первоначальных этапов формирования древостоев (развития всходов, смыкание крон). Установленные диаметр, высота и густота исследуемых насаждений обуславливают их низкий запас. В целом густота подростка и напочвенного покрова, его видовое разнообразие соответствует составу фитоценозов, свойственных массивным лесам соответствующих формаций.

Оценка типов леса по устойчивости производилась на основании таких параметров, как состояние подростка, подлеска, наличие здоровых деревьев. Основным показателем является доля участия здоровых деревьев в составе древостоя (при приближении к 90% их класс устойчивости возрастает). Благонадежное состояние подростка приводит к увеличению класса устойчивости. Состояние подлеска на большинстве

участков хорошее. Исключение составляют лишь сосняки мертвopoкpoвные, небольшие площади которых зафиксированы в исследуемом районе. По оценке дигрессии лесных сообществ около 15 % из них без признаков нарушения лесной среды. Данные сообщества отмечены нами в районе памятника природы «Дымо». Незначительные изменения лесной среды (механические повреждения стволов деревьев и травяного покрова, уплотнение верхнего горизонта почвы) наблюдаются у 55 % лесных сообществ. Выявлено около 30 % лесных сообществ со значительными изменениями лесной среды, обусловленными повреждениями стволов деревьев (более 10 %), значительным уплотнением гумусового слоя почвы, угнетенным состоянием подлеска и подроста. К четвертой и пятой стадии дигрессии относится также около 10% исследуемых типов леса. Такие сообщества характеризуются сильным нарушением лесной среды до ее полной деградации, отсутствием жизнеспособного подлеска и подроста, большой степенью минерализации почвы, наличием эрозии почвы. Высокая степень нарушения связана с расположением данных сообществ вблизи бывших воинских частей и пусковых комплексов.

На месте полностью сведенных лесных сообществ в таких условиях сформировались антропогенные травяные ценозы, сложенные из адвентивных таксонов растений. Основу таких сообществ формируют полыни (*Artemisia scoparia*, *A. sieviriana*, *A. vulgaris*), некоторые злаки (*Elymus sibiricus*, *Eragrostis pilosa*, *Setaria viridis*), а также другие представители адвентивной флоры (*Cirsium pendulum*, *Crepis tectorum*, *Erigeron acris*, *Xanthium sibiricum*, *Lactuca sibirica*, *Inula britannica*, *Geum aleppicum*, *Agrimonia pilosa*, *Plantago major*, *Stachys aspera*).

Фоновые зооценозы территории проектируемого космодрома «Восточный» имеют высокую степень антропогенной трансформированности. Это проявляется в уменьшении по сравнению с окружающими территориями количества видов позвоночных животных и численности населения в их популяциях. Фауна млекопитающих района космодрома «Восточный» и граничащих с ним территорий носит типичные черты восточно-сибирского комплекса с добавлением видов маньчжурского происхождения. В целом она имеет разнообразный видовой состав благодаря высокой степени мозаичности ландшафта.

Учитывая характер антропогенных воздействий на зооценозы данной территории, наиболее вероятным видом антропогенного прессинга является химическое воздействие на почвенный покров и внутренние воды. В качестве индикаторов определения степени влияния химического загрязнения окружающей среды на животный мир нами были выбраны мышевидные грызуны. Данная группа животных является многочисленной и способной быстро восстанавливать численность своих популяций. Кроме того, грызуны, как правило, не совершают больших по протяженности миграций, и их жизнь протекает на ограниченной территории в непосредственном контакте с почвой (в норах).

В фауне космодрома «Восточный» и граничащих с ним территорий нами дифференцированы 10 видов мышевидных грызунов, относящихся к родам двух семейств: мышиных (*Muridae* Grar, 1821) и хомячьих (*Cricetidae* Fischer, 1914). В различных биотопах встречаются: мышь лесная восточноазиатская мышь (*Apodemus peninsulae* Thomas, 1907), мышь домовая (*Mus musculus* Linnaeus, 1758), крыса серая (пасюк) (*Rattus norvegicus* Berkenhout, 1969), мышь полевая (*Apodemus agrarius*, Pallas, 1771), мышь-малютка (*Micromys minutus* Pallas, 1771), даурский, или барабинский хомячок (*Cricetulus barabensis* Pallas, 1773), красно-серая полевка (*Clethrionomys rufocanus* Sundevall, 1846), красная полевка (*Clethrionomys rutilus* Pallas, 1778), восточная полевка или полевка Максимо-вича (*Microtus Maximowiczii* Schrenk, 1858), большая или дальневосточная полевка (*Microtus fortis* Buchner, 1889).

Превалирующими грызунами на территории космодрома являются лесные виды: полевки красная и красно-серая, а так же восточно-азиатская мышь. Если в лесных биотопах в роли доминанта в разные годы выступают полевка красная или красно-серая, то на открытых пространствах абсолютным доминантом является полевка Максимо-вича. Доля ее участия в формировании фаунистического комплекса, в частности на осоково-разнотравных заочкаренных, переувлажненных лугах составила 42,8% (2009). В роли содоминанта здесь выступила красно-серая полевка, участие большой полевки – 14,1 %. Такое соотношение двух видов серых полевок подтверждает ранее установленную закономерность в формировании фаунистического комплекса: участие полевок в населении грызунов в Приамурье изменяется обратно пропорционально друг другу в северо-западном направлении.

В 2009-2010 г. производился отлов мышевидных грызунов. Вскрытие мышевидных грызунов и анализ состояния внутренних органов выявили аномальное строение половых органов у некоторых особей. Наблюдаемые аномалии приурочены к двум изолированным друг от друга биотопам. Они косвенным образом свидетельствуют о возможном химическом загрязнении территории.

В структурном рисунке ландшафтов четко прослеживается влияние антропогенных трансформаций на характер пространственной дифференциации ландшафтных контуров [3]. Изменены естественные очертания ландшафтных фаций (как правило, округло-овальные) и биогеоценозов, усредняя их состав и формирования либо обширные по площади гомогенные (однородные), либо линейно вытянутые, изометричные, «угловатые» по форме выделы. Для территории проектируемого космодрома «Восточный» характерны обширные по площади гаревые группы, которые имеют изоморфные или площадно-линейно вытянутые контуры. Фации и их группы, сформировавшиеся на участках субстратного или пионерного освоения (восстановления), имеют очень высокую степень раздробленности и наиболее значительную площадь. Они характеризуются целой совокупностью признаков, выражающихся в снижении биоразнообразия, трансформации ярусной структуры фитоценозов, структурности почвенного покрова. Наибольшие по площади массивы пирогенных (гаревых) ландшафтных выделов приурочены к выровненным площадкам водоразделов и бортам долин ручья Охотничего, рек Иур, Каменушка, Гальчиха, Ора.

Для пирогенных выделов внутриландшафтных комплексов характерны специфичные фитоценозы, образованные дубово-березово-осиновыми, дубово-березовыми, сосново-лиственничными, березово-лиственничными сообществами с подростом дуба и березы. При этом вышеназванные растительные сообщества занимают значительные по площади участки с полынью и вальником, сформировавшиеся при гибели зрелых древесных растений после низовых пожаров. Подлесок разной степени сомкнутости состоит из лещины разнолистной, леспедецы двухцветной, рододендрона даурского, реже кустарниковых форм берез и ив.

Разнообразие видов растений и видов в пределах пирогенных комплексов имеет значительные отличия от таковых в пределах фоновых комплексов. Фоновые представлены сосново-рододендроновыми-разнотравными, лиственнично-сосново-разнотравными, сосново-разнотравными, сосново-березово-разнотравными сообществами, пирогенные – лиственнично-дубово-березово-леспедецево-разнотравными, лиственнично-березово-леспедецево-разнотравными, лиственнично-дубово-леспедецево-разнотравными, лиственнично-леспедецево-разнотравными, дубово-березово-леспедецево-разнотравными, дубово-леспедецево-разнотравными, березово-осоковые, березово-леспедецево-разнотравными, сосново-леспедецево-разнотравными сообществами.

Несмотря на значительный уровень резистентности и аутовосстановления пирогенные ландшафтные выделы характе-

ризуются снижением биоразнообразия и биопродуктивности. Косвенным свидетельством в этом случае может служить определение качества древесных видов растений в фитоценозах путем определения запасов древесины по формуле Даукинса [10-11]. Эти показатели для промышленных зон и площадок строительства объектов наземной инфраструктуры в целом сравнительно низкие (табл. 2). Наибольший уровень запасов древесины наблюдается в пределах ландшафтных комплексов промышленной зоны № 5 (41,3 тыс. деревьев), а наименьший – промышленной зоны № 1 (715 деревьев). Кате-

гория участков с коэффициентом Даукинса (КД) менее 0,055 м³/га имеет 5,64; категория с КД от 0,055 м³/га до 12 м³/га – 4134,38 (32,4 тыс. деревьев); категория КД более 12 м³/га – 1662,5 (8,9 тыс. деревьев), категория с КД менее 0,055 м³/га – 0,16; категория с КД от 0,055 м³/га до 12 м³/га – 39,38 (365 деревьев); категория с КД более 12 м³/га – 77,88 (350 деревьев). Такие различия в показателях на территории проектируемого космодрома можно объяснить разной степенью антропогенного влияния: сведением растительного покрова, наличием гаревых участков, изменение геохимического фона.

Таблица 2

Запасы древесины в пределах промышленных зон 1-5 и площадок 1-2 проектируемого космодрома «Восточный», рассчитанные по формуле Даукинса [10-11]

Промышленная зона или площадка	Запасы древесины, м³/га			
	Категория участков с коэффициентом Даукинса			Всего по участку
	менее 0,055	0,055-12	более 12	
ПЗ №1	0,16	39,38 (365 деревьев)	77,88 (350 деревьев)	117,42 (715 деревьев)
ПЗ №2	0,22	63,44 (600 деревьев)	85,23 (420 деревьев)	148,89 (1020 деревьев)
ПЗ №3	0,44	266 (2 тыс. деревьев)	154 (825 деревьев)	420,44 (2,8 тыс. деревьев)
ПЗ №4	0,44	609 (4,5 тыс. деревьев)	238 (1,2 тыс. деревьев)	847,44 (5,7 тыс. деревь- ев)
ПЗ №5	5,64	4134,38 (32,4 тыс. деревь- ев)	1662,5 (8,9 тыс. де- ревьев)	5802,52 (41,3 тыс. де- ревьев)
П №1	1,73	544 (4,0 тыс. деревьев)	292 (1,9 тыс. деревьев)	837,73 (5,9 тыс. деревьев)
П №2	0,5	734,3 (5,8 тыс. деревьев)	168 (0,9 тыс. деревьев)	902,8 (6,7 тыс. деревьев)
Итого	9,13	6390,5	2677,61	9077,24

Пионерные и субстратного освоения ландшафтные комплексы характеризуются приуроченностью к выровненным водораздельным площадкам, специфическим обликом растительности и скелетизированными, слабо дифференцированными почвами, близкими по морфологии к бурым лесным и буротаёжным почвам. На участках пионерного освоения, представленных площадками, на которых ранее были уничтожены растительный покров и верхние, плодородные горизонты почвенного покрова, скелетизация почв выражается в небольшой мощности горизонта А-1 (0,5-1 см). На участках же субстратного освоения территории биогеоценозами, приуроченных к площадкам, рывтинам, траншеям, скатам с ранее уничтоженным почвенным покровом до уровня материнских пород, наблюдается полная скелетизация почв, которая выражается в отсутствии горизонтальной структуры, примесей субстрата (материнских пород) в верхних участках профиля, наличии структур погребенных почв.

Фитоценозы ландшафтных комплексов пионерного освоения отличаются как от фоновых, так и субстратного освоения растительных комплексов. Растительность представлена сочетанием 10-15-летних растений сосны обыкновенной и 5-10 летних – березы плосколистной. Сосны в пределах названных типов биогеоценозов имеют среднюю высоту 3,2 м, березы – 2,6 м. Характерны разреженный покров травяных растений (преимущественно однолетних) и сильно загущенный подрост дуба монгольского и березы плосколистной. Фитоценозы ландшафтных комплексов субстратного освоения характеризуются отсутствием древесных форм растений высокой

более 0,5 м, наличием сильно разреженных травяных растений и подраста березы плосколистной.

Пространственная структура и компоновка контуров пионерных ландшафтных выделов и субстратного освоения имеет определенную специфику, которая выражается в наличии «угловатости», линейной вытянутости или изоморфности формы выделов, значительной их площади, однородности, гомогенности природных компонентов. Пионерные ландшафтные выделы отличаются от выделов субстратного освоения наличием внутренних различий в структуре фитоценоза в пределах контура и относительно большей площадью ими занимаемого участка: первые – как правило, приурочены к буферным охранным контурам, объектам инфраструктуры ракетной дивизии, вторые – сформировались в пределах заброшенных и не использующихся карьеров песчано-гравийной смеси, подземных и наземных объектов ракетной дивизии.

В целом для территории проектируемого космодрома «Восточный» характерны значительные фоновые антропогенные трансформации естественной структуры природных компонентов. Уровни и типы этой трансформации имеют четкую геоморфологическую, социально-функциональную приуроченность и подразделяются на несколько генетических типов, среди которых по занимаемой площади доминируют пирогенные комплексы и комплексы пионерного, субстратного освоения. Эти типы разнообразны (что не свойственно для ландшафтов территории Амурской области) и требуют последующего детального изучения, анализа и классификации.

References

1. Alekseev, I.A. The transformation of landscape- biocenotic structure of the territory of the projected launch site "Vostochny" / I.A. Alekseev, I.M. Cheremkin, T.V. Stupnikova // Local History of the Amur Region. – 2009. – № 4 (9).

2. Alekseev, I.A. Characteristics of the reference landscape of the projected launch site " Vostochny " and adjacent areas / I.A. Alekseev, A.V. Puzanov, E.S. Maskaltsova // Geography: issues of science and education. LXIII Gertsen readings: Proceedings of the annual international scientific-practical conference (22-24 April 2010, St. Petersburg). – St. Petersburg: Printing-Resource Publ., 2010.
3. Alekseev, I.A. // The world of science, culture and education. – 2010. – № 4 (24).
4. Puzanov, A.V. Characteristics of the reference landscape of the projected launch site " Vostochny " and adjacent areas / A.V. Puzanov, I.A. Alekseev // The world of science, culture and education. – 2009. – № 7 (19).
5. Sukachev, V.N. Methodical instructions to the study of forest types / V.N. Sukachev, S. Zonn. – Moscow, 1961.
6. Artemyev, O. Forest and Park Management: textbook / O.S. Artemyev, R.N. Matveeva, O.F. Butorova, N.V. Kovylin. – Krasnoyarsk: Siberian State Technical University, 2002.
7. Kolesnikov, B.P. Vegetation // South of the Far East. – Moscow: Nauka, 1969.
8. Dobrynin, A.P. Oak forests of the Russian Far East (biology, geography, origin) / Ed.by V.A. Nedoluzhko. – Vladivostok: Dal'nauka, 2000.
9. Reference book on taxation of the Far East forest – Khabarovsk, 1990.
10. Bazilevich, N. The balance of chemicals in natural and man-transformed ecosystems (conceptual model) / N.I. Bazilevich // Heterotrophs in ecosystems of the Central forest-steppe. – M.: IG AS USSR, 1979.
11. Bazilevich, N.I. Geographical aspects of biological productivity study/ N.I. Bazilevich, L.E. Rodin, I.N. Rozov. – L.: 1970.

Article Submitted 17.12.10

УДК 541.631.577.4/48

*А.С. Ахметов, д-р техн. наук, проф. Таразского государственного университета им. М.Х. Дулати, Казахстан;
А.А. Асанов, канд. хим. наук, проф. ТарГУ, Казахстан; Ю.И. Винокуров, д-р географ. наук, проф. ИВЭП СО РАН,
Барнаул; Г.К. Ахауова, ст. преп. ТарГУ, Казахстан, E-mail: puzanov@ivep.asu.ru*

СТРУКТУРООБРАЗОВАНИЕ ПОЧВ В ПРИСУТСТВИИ ПРОДУКТОВ СОПОЛИМЕРИЗАЦИИ МАЛЕИНОВОЙ КИСЛОТЫ И АКРИЛАМИДА, ПОЛУЧЕННЫХ ПРИ РАЗЛИЧНЫХ УСЛОВИЯХ

Изучено структурообразование почв в присутствии водорастворимых полиэлектролитов, полученных на основе продуктов сополимеризации малеиновой кислоты и акриламида. Определены их физико- и коллоидно-химические свойства, а также проанализированы причинно-следственные связи.

Ключевые слова: структурообразование почв, продукты сополимеризации малеиновой кислоты и акриламида, коллоидно-химические свойства.

Одной из проблем геоэкологии является целенаправленное регулирование структуры почвы, так как мелкие частицы, образующиеся в результате ветровой, водной, механической эрозии, оказывают отрицательное влияние на аэро- и гидросферу, а также плодородие почв, усиливающееся по мере уменьшения размера частиц [1-2]. Процессам эрозии наиболее подвержены типичные сероземы, образующие частицы размером 0,1-0,5 мм и менее, которые по мнению авторов [3] при скоростях ветра у поверхности почвы 3,8-6,6 м/с приходят в движение и перемещаются на большие расстояния. Особенно мелкие почвенные частицы (< 0,1 мм) способны преодолевать расстояния в сотни, иногда тысячи километров. Частицы размером 0,5-0,1 мм и менее также загрязняют поверхностные воды. Интенсивность эрозии в современную эпоху порождена прямыми либо косвенными последствиями антропогенного происхождения. К первым следует отнести широкую распашку земель в эрозионно-опасных районах, особенно в зоне типичного серозема. Такое явление также имеет место на орошаемых пахотных территориях [4].

Наряду с этим, мелкие частицы размером 0,5-0,1 мм и менее обладают высокой адсорбирующей способностью, вследствие чего это становится вредным для окружающей среды. Для предотвращения подобного отрицательного влияния на аэро- и гидрoэкологию в мировой практике используются различные методы, которые приводят к улучшению механического состава почвы, особенно поверхностного плодородного слоя [5].

Среди распространенных методов, применяемых для улучшения структурного состава, наиболее быстрыми и эффективными считаются химические, которые осуществляются путем обработки эродированной бесструктурной почвы высокомолекулярными водорастворимыми полиэлектролитами (ВРП) [6]. В этом аспекте наиболее распространенными ВРП, применяемыми для этой, цели являются карбоксид-, амидсодержащие, которые получают различными способами [7].

В настоящее время широко применяются водорастворимые полимеры на основе акриламида (АА), которые объеди-

нены общим названием «полиакриламиды». В эту группу входят полиакриламид (ПАА) – неионогенный полимер, его анионы производные, например, частично гидролизированный ПАА и катионные производные, например поливиниламин, а также сополимеры АА с различными ионогенными и неионогенными мономерами [4,6,7]. Полимеры и сополимеры с разной молекулярной массой (ММ), молекулярно-массовым распределением, химическим составом и распределением звеньев исходных мономеров вдоль цепи макромолекулы, линейные, разветвленные и сшитые имеют разное функциональное назначение и различные области применения [6].

В связи с этим, в данной работе исследовано изменение структурного состава бесструктурной типичной сероземной почвы Южного региона Республики Казахстан.

Для решения поставленной задачи в качестве высокомолекулярного водорастворимого ПЭ были взяты продукты сополимеризации малеиновой кислоты (МК) и акриламида (АА). Они синтезированы путем сополимеризации при исходных значениях pH в водной среде, при оптимальных мольных (1,0-4,0) соотношениях мономеров. Эти вещества условно обозначены МКАА-3-Н, а также МКАА-3-NH₄OH, МКАА-3-ДМА, МАА-3-ДМА, полученные путем нейтрализации МКАА-3-Н до значения pH= 8,0-8,5 с добавлением водного раствора гидроксида аммония (NH₄OH) и диметиламина (ДМА). Для характеристики выбранных ВРП определены вязкость (η), электропроводность (χ), оптическая плотность (D), pH растворов, а также структурообразующая способность ВРП в зависимости от концентрации.

Результаты экспериментов показали, что независимо от условий получения исследуемые ВРП образуют гомогенные растворы в указанном интервале концентрации растворов, о чем свидетельствует низкое значение оптической плотности, близкое к нулю. Наряду с этим проведенные исследования показывают, что удельная вязкость ($\eta_{уд}$), электропроводность ($\chi_{уд}$) растворов ВРП почти пропорционально изменяются с концентрацией раствора (табл. 1).

Таблица 1

Физико- и коллоидно-химические характеристики растворов ВРП в зависимости от концентрации

С, ПЭ, г/дл	$\eta_{уд}$	$K_{сим}$	$\eta_{пр}$	$\chi_{уд} \cdot 10^{-4}, \frac{OM^{-1}}{CM^{-1}}$	$\chi_{пр}$	pH	ВПА, %	ЭСД, %
МКАА-3-Н								
0,0100	0,09	1,30	15,00	0,56	56,00	4,65	13,00	13,94
0,0250	0,18	1,04	11,00	1,32	52,80	3,95	16,00	6,86
0,0500	0,28	0,81	8,60	2,48	49,60	3,60	24,00	5,15
0,1000	0,49	0,71	7,90	4,56	45,60	3,20	29,00	3,11
0,2500	1,29	0,75	6,16	9,75	39,00	2,80	37,00	1,58
0,5000	3,45	1,00	6,91	17,5	35,72	2,50	46,60	1,00
МКАА-3-NH ₄ OH								
0,0100	0,19	0,94	28,79	0,76	76,00	7,50	22,80	19,86
0,0250	0,49	0,97	26,84	1,64	65,60	7,75	29,60	10,31
0,0500	1,11	1,09	24,30	2,85	57,00	7,98	37,75	6,57
0,1000	2,32	1,14	22,23	5,00	50,00	8,25	48,79	4,25
0,2500	4,46	0,88	19,86	10,75	43,00	8,50	53,70	1,87
0,5000	10,13	1,00	20,27	21,18	42,36	8,70	57,40	1,00
МКАА-3-ДМА								
0,0100	0,29	1,41	29,40	0,56	56,00	6,80	26,4	14,66
0,0250	0,64	1,25	26,80	1,21	48,4	7,35	31,2	6,93
0,0500	1,24	1,21	24,78	2,54	50,8	8,25	43,3	4,81
0,1000	2,31	1,13	23,07	4,30	43,00	8,65	57,4	3,18
0,2500	5,02	0,97	20,07	9,14	36,56	8,85	87,4	1,9
0,5000	10,25	1,00	20,50	18,76	37,52	8,80	90,0	1,00
МКАА-3-ДМА								
0,0100	0,07	2,55	7,0	0,68	68,00	7,60	10,90	7,06
0,0250	0,11	1,60	5,40	1,58	63,20	7,70	22,55	5,84
0,0500	0,19	1,38	3,80	2,76	55,20	7,80	34,65	4,49
0,1000	0,32	1,17	3,20	5,03	50,30	7,95	44,70	2,88
0,2500	0,69	1,01	2,76	11,52	46,08	8,25	57,60	1,49
0,5000	1,37	1,00	2,74	19,20	38,40	8,60	77,15	1,00

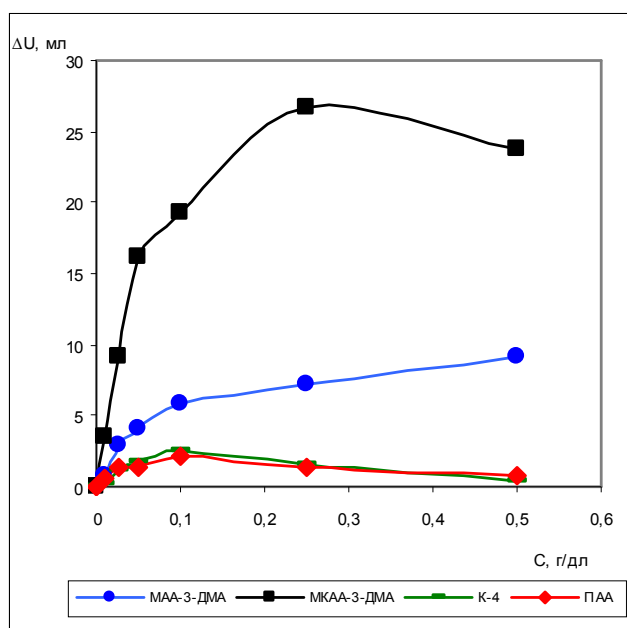
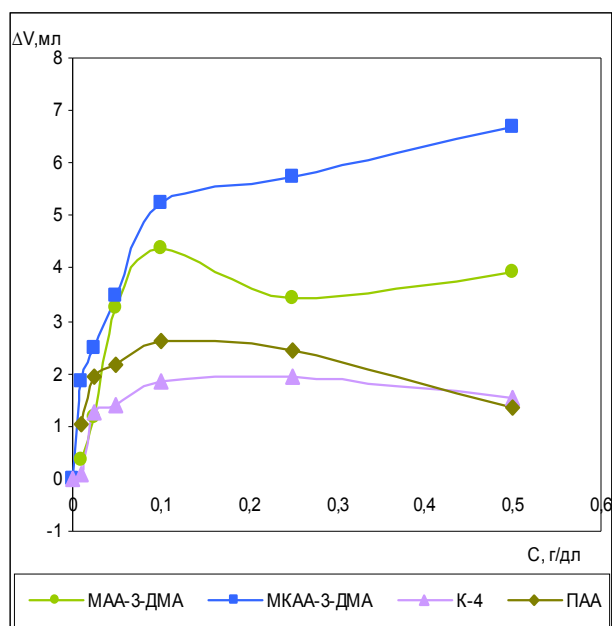


Рис. 1. Изменение объема осадка (V) и скорости фильтрации (U) почвенных дисперсии в зависимости от концентрации ВРП: а – объем осадка, б – скорость фильтрации

В отличие от удельной вязкости ($\eta_{уд}$) и удельной электропроводности ($\chi_{уд}$), приведенная вязкость и электропроводность, наоборот, увеличиваются с уменьшением концентрации растворов ВРП. Такая закономерность присуща большинству ВРП, которые содержат вдоль цепи макромолекулы, ионизированные функциональные группы [4, 7].

Кроме того, также были выявлены различия этих параметров у ВРП, полученных разными способами. Это в определенной мере оказывают влияние на их структурообразующее действие (табл. 1, рис. 1). Все исследуемые ВРП проявляют структурообразующее действие, на что указывает увеличение количества ВПА от добавляемой концентрации. При этом наиболее высокое структурообразующее действие обладает МКАА-3-ДМА, полученный путем, продукта сополимеризации МА с АА при исходных значениях pH нейтрализацией диметиламином до pH= 8,0-8,5, а также МАА-3-ДМА.

Причиной этого является то, что при разбавлении растворов макромолекула переходит от свернутого к развернутому конформационному состоянию. Вследствие этого не только растет длина макромолекулы, которая положительно влияет на процесс мостикообразования между отдельными мелкими частицами, но и увеличение количества активных свободных функциональных групп, проявляющих способность взаимодействовать с частицами почвы. Эффект структурообразующего действия (ЭСД) также изменяется в зависимости от добавляемой концентрации растворов ВРП. В большинстве случаев по мере уменьшения концентрации растворов ВРП, ЭСД усиливается.

Структурообразующее действие также было оценено путем определения изменения объема осадка (V), скорости фильтрации (U) в зависимости от концентрации растворов ВРП. При этом в основном по мере роста концентрации добавляемого ВРП объем осадка сначала растет и, достигнув определенной величины, затем практически не изменяется (рис 1).

Аналогичный характер имеет изменение скорости фильтрации суспензии почвы в зависимости от концентрации (рис. 1). Такая закономерность связана с тем, что при добавлении определенной концентрации ВРП образуются крупные быстро оседающие, бесформенные плохо уплотняющиеся агрегаты. При дальнейшем увеличении концентрации ВРП не происходит существенного увеличения как объема осадка (V), так и скорости фильтрации (U), даже наблюдается некоторое уменьшение. Это можно объяснить тем, что при увеличении концентрации вновь начинают образовываться более мелкие агрегаты, в результате чего улучшается процесс уплотнения, что вызывает некоторое уменьшение объема осадка (V) и, соответственно, скорости фильтрации (U).

References

1. Gurenev, M.N. Fundamentals of Agriculture / M.N. Gurenev, et al. – M.: Kolos, 1981.
2. Akhmedov, A.S. Stability and structure formation in disperse systems / A.S. Akhmedov, A.A. Asanov, et al. – Tashkent: Izd. FAN Uz.SSR, 1976
3. Lopyrev, M.I. Erosion protection of lands and nature conservation / M.I. Lopyrev, E.I. Ryabov. – M.: Agropromizdat, 1989.
4. Akhmedov, K.S. Water-soluble polymers and their interaction with disperse systems / K.S. Akhmedov, et al. – Tashkent: FAN, 1969.
5. Yergozhin, E.E. Soluble polyelectrolytes / E.E. Yergozhin, B.T. Tausarova. – Almaty, 1991.
6. Okhrimenko, G.I., Nikolaev, A.F. Water-soluble polymers / G.I. Okhrimenko, A.F. Nikolaev. – L.: Chemistry, 1979.
7. Kurenkov, V.F. Polyacrylamide. – M.: Chemistry, 1992

Article Submitted 17.12.10

Взаимодействие ВРП с мелкими частицами почвы сопровождается ионообменной адсорбцией, на что указывает изменение электропроводности (χ), ΔpH фильтрата. В основном существенное изменение ΔpH имеет место при низких значениях концентрации (рис. 2). Это может быть связано с тем, что при малых концентрациях преобладает ионообменная адсорбция, а с ростом концентрации – молекулярная адсорбция. Некоторое уменьшение ΔpH фильтрата, особенно при добавлении высоких концентраций МКАА-3-Н, может быть связано с увеличением в системе количества макроиона этого образца, имеющего достаточно кислое значение pH.

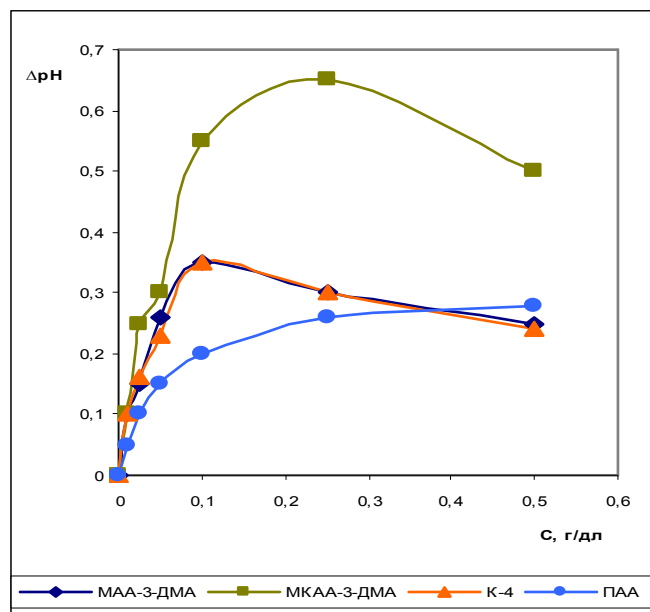


Рис. 2. Зависимость изменения ΔpH почвенных дисперсий в присутствии ВРП

Таким образом, проведенные исследования позволили определить физико- и коллоидно-химические свойства растворов ВРП, полученных путем сополимеризации МК с АА при различных условиях, а также определить их структурообразующее действие, измеряя изменение количества водопрочных агрегатов, объема осадка, скорости фильтрации почвенных дисперсий, pH, электропроводности, оптической плотности фильтрата, установить различия и объяснить причины возникновения этих различий.

УДК 911.3

Д.А. Дирин, доц. АлтГУ, г. Барнаул, E-mail: denis_dirin@mail.ru; Б.А. Красноярова, г.н.с. лаборатории ландшафтно-водноэкологических исследований и природопользования, ИВЭП СО РАН, г. Барнаул, E-mail: bella@iwep.asu.ru

КУЛЬТУРНО-ГЕОГРАФИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ И ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ НОВОГО ПРИГРАНИЧЬЯ

Рассматривается специфика приграничных территорий как своеобразных культурных ландшафтов. Исследуются основные факторы формирования и функционирования данных территорий на примере нового российского приграничья, появившегося с распадом СССР.

Ключевые слова: новое приграничье, трансграничные территории, геокультурное пространство, культурный ландшафт.

В изучении географического пространства все большее признание получает концепция культурного ландшафта, которая рассматривает территорию в неразрывном единстве всех ее характеристик: природных, социально-экономических, геополитических, культурно-исторических и др.

По словам академика В.И. Вернадского [1], человечество стало мощнейшей геологической силой на планете с огромным потенциалом изменения природной среды. Продолжая эту мысль, можно утверждать, что наряду с природными факторами, к которым относятся природно-климатическая зональность, секторность, высотная поясность, барьерность и прочие, общественная культура сегодня является одной из важнейших детерминант дифференциации географического пространства. Поэтому познание его и происходящих в нем процессов невозможно без изучения культуры населения. При этом общественная культура понимается как деятельность, направленная на осуществление безусловных целей, определяемых совокупностью таких основных компонент [2]. Это образованность (наука, искусство, нравственность, религия), гражданственность (право и государственность), цивилизация (экономика и техника). Культурная мозаика лишает гомогенности однотипную в природном отношении территорию. В результате освоения планеты разными этносами и культурами вся Земля сегодня разделена на многочисленные культурно-географические ареалы, которые в совокупности представляют собой культурно-географическое пространство. Эти ареалы сегодня все чаще именуют культурными ландшафтами.

Под культурным ландшафтом понимается природно-культурный территориальный комплекс, сформировавшийся в результате эволюционного взаимодействия природы и местного сообщества людей, осваивающих (утилитарно, семантически и символически) и преобразующих пространство согласно своим духовным и материальным потребностям. Культурный ландшафт представляет собой иерархическую систему, имеющую несколько таксономических уровней: планетарный (ноосфера В.И. Вернадского), региональный («ядра коэволюции» Н.Н. Моисеева [3] или культурный район Р. Хартшорна [4]) и локальный (собственно культурный ландшафт или гомогенный геокультурный комплекс как целостная и однородная природно-общественная система, обладающая общностью территории и взаимосвязанностью всех компонентов как природных, так и культурных). Поэтому при исследовании культурных ландшафтов важно, чтобы все сравнения и сопоставления проходили в рамках одного иерархического уровня.

Как уже отмечалось, культурно-географическое пространство даже в рамках одного иерархического уровня весьма неоднородно. Это проявляется в двух аспектах: функциональном – предполагающем деление культурного ландшафта на ряд зон различного функционального предназначения (поселенческую, хозяйственную и сакральную); семантическом – определяющим смысловую дифференциацию территории. Можно выделить несколько взаимосвязанных разновидностей семантической дифференциации культурного ландшафта, отражающих разные стороны освоения и осмысления территории сообществом: образная, топонимическая и статусная.

При анализе статусных характеристик культурно-географического пространства логичной представляется схема, предложенная В.Л. Каганским [5]. В качестве основных статусных зон культурного ландшафта он выделяет следующие: центр-провинция-периферия-граница.

Границы в культурных ландшафтах как и в природных представляют собой не строгую линию, а полосу некоторой ширины, в которой смежные культурные ландшафты в процессе взаимодействия создают особые экотопы. Поскольку они, как правило, наиболее удалены от центра, его влияние здесь минимально. Однако границы всегда являются зонами разделения интересов смежных сообществ и взаимного влияния, поэтому каждое сообщество уделяет им особо пристальное внимание. Благодаря этому в приграничье высокого иерархического уровня (цивилизационного ранга) появлялись даже особые сообщества военизированного типа, формирующие специфический культурный ландшафт, например казачества на рубежах России в XVI-XIX вв. или поселения укрепленных линий (Колывано-Кузнецкая на юге Западной Сибири). Следует отметить, что до настоящего времени наиболее ярко выраженными являются политические границы, хотя они далеко не всегда соответствуют культурным рубежам.

Государственные границы четко определены в пространстве и выполняют важные геополитические и геоэкономические функции: защиты территории от экспансии соседей, связи с внешним миром, препятствования контрабанде, взимания таможенных пошлин и т.д. Основоположник антропогеографии и геополитики Ф. Ратцель считал границу самой геополитически важной частью государства.

При этом ряд российских ученых различает приграничные и трансграничные территории (геосистемы) [6]. В первом случае статус «приграничности» определяет прилегание к границе, во втором – пересечение государственной границей в определенном отношении единого территориального, чаще природного, комплекса, например, трансграничный бассейн реки (Амур, Иртыш и т.п.) или озера (Байкал, Хубсугул, Ханка и др.), горная система (Алтай, Кавказ и др.) и пр.

Интеграционные связи в приграничных геосистемах осуществляются в рамках полномочий территориальных сообществ и властей, определяемых внутренним правом каждой из сторон. В трансграничных условиях, учитывая, как правило, природную целостность геосистем, здесь сотрудничество требует не просто согласованных действий, а создания международных институтов управления через систему программ (научных и социально-экономических), фондов (финансовых и страховых) и сетей мониторинга [7]. Таким образом, транс(при)граничные территории благодаря ярко выраженной культурной специфике пространства можно считать особыми типами культурных ландшафтов, для которых характерны следующие культурно-географические особенности функционирования.

1. *Межкультурные контакты и обмен знаниями.* Трансграничье это всегда зона контактов, в том числе и культурно-этнических. Как правило, здесь характерна высокая интенсивность миграционной подвижности населения. В связи с этим в «мирном» приграничье происходит активная метисация насе-

ления. Контакты жителей приграничных территорий обеих сторон зачастую носят родственный характер. Хотя часто, как это ни парадоксально, межкультурный обмен знаниями, то есть внедрение инноваций, осуществляется в основном через центры, минуя границы.

2. *Разнонаправленное влияние одновременно нескольких культурных центров и традиционность трансграничных культурных ландшафтов.* Поскольку такие ландшафты формируются на стыке двух и более культурно-географических регионов, то их особенностью является одновременное культурное влияние нескольких центров. Это влияние минимально, поскольку территория наиболее удалена от центра. Кроме того, благодаря этому трансграничье отличается значительной инерционностью диффузии инноваций, т.е. большим временем внедрения появляющихся научно-технических и социально-культурных новшеств. Также низкая скорость реакции на характерные для центра изменения и слабый отклик на них проявляется в свойственном трансграничью культурном консерватизме, который проявляется здесь во всем: в быте, традициях, взглядах. Даная особенность, очевидно, связана с давним ментальным стереотипом, что любое изменение привычного хода вещей – есть нестабильность, что всегда ведет к неприятным последствиям. Все эти факторы определяют традиционность образа жизни для населения. Таким образом, трансграничье – это зона конвергенции и консервации традиций, но не диффузии инноваций.

3. *Этнокультурная толерантность, соседствующая с ярко выраженным патриотизмом, настороженностью и готовностью к отпору.* Поскольку трансграничные пространства, как отмечалось, представляют собой зону столкновения интересов нескольких сторон, история этих территорий, как правило, представляет собой череду конфликтов, переговоров и адаптаций традиционных форм культурного ландшафта к условиям полученных в результате данных переговоров соглашений. Общественно-политические процессы, происходящие на границах, а также идеологический фетиш «защиты государственной границы» сформировали у населения этих территорий менталитет особого типа. Характерными чертами его является постоянная готовность к отпору, внутренняя стойкость и ярко выраженная патриотичность. Вместе с тем, развилась терпимость к представителям других этносов, к чужим традициям и пр., поскольку это свойство характера и определяло возможность мирного сосуществования с соседями в приграничье.

4. *Смешанная символика пространства, выраженная в смешении архитектурных стилей, способов хозяйствования, топонимики, языков и религий.* Для приграничных территорий это характерно, особенно если территория переходила из рук в руки, т.е. одно культурное сообщество вытеснялось другим. Каждое сообщество приносило какие-то свои материальные и духовные элементы в культурный ландшафт, частично стирая предыдущие. В результате формировались весьма интересные, а порой и уникальные, поликультурные комплексы, выражаемые в смешанной топонимике, архитектуре, системах жизнеобеспечения и др.

5. *Зависимость жителей приграничья от политики обеих сторон.* Особенностью приграничных территорий является и то, что их население выступает в роли заложников во взаимоотношениях сторон, между которыми существует граница. Все изменения в направленности этих отношений сказываются на повседневной жизни приграничного сообщества. Если вектор отношений часто меняется, в приграничье создается атмосфера нестабильности и растет социальная напряженность. В таких условиях, как правило, начинается отток населения с данных территорий.

Еще одной важной чертой культурного ландшафта является его динамизм. Культурный ландшафт постоянно развивается, изменяясь во времени. Причем, в ходе своего развития он складывается из серии культурно-исторических пластов, которые могут как сосуществовать, обогащая культурный

ландшафт, так и полностью или частично перекрывать друг друга. Перекрытия прошлых исторических пластов могут происходить спонтанно или сознательно благодаря осознанным, плановым действиям населения – носителя своей культуры. С историческим развитием происходят и статусные изменения, например, вследствие экономико-географического положения «центральный» культурный ландшафт может лишиться своих прежних функций и превратиться в провинцию или даже периферию. Так произошло с г. Томском, когда Транссибирская железнодорожная магистраль прошла южнее него. Распад государства превращает бывшие периферийные зоны культурного ландшафта в приграничье. В таком положении оказались многие регионы России после распада СССР.

В конце XX века произошло событие, которое резко изменило культурно-географическую обстановку в Северной Евразии, складывавшуюся на протяжении более чем двух столетий. Развал Советского Союза привел к распаду ранее единого в политическом, экономическом и культурном плане пространства. Некоторые новые государства попали в сферу влияния других цивилизаций, занявших центральные функции вместо ослабевшей России. Так Эстония, Латвия, Литва, Украина, Молдова, Грузия стали тяготеть к Евросоюзу и США, т.е. в культурно-географическом и геополитическом плане к западной цивилизации. Республики Туркменистан, Таджикистан, Кыргызстан, Узбекистан, а также Азербайджан и частично Казахстан все в большей мере начинают ориентироваться на Панисламскую цивилизацию. Кроме того, каждое из этих новых государств, укрепив свой политический центр, переориентировало именно на него большую часть своих пространственных связей. Если в прошлом, на пространстве СССР был только один мега-центр тяготения, один источник центроостремительной силы – Москва, то в настоящее время на этой территории их почти два десятка (Киев, Минск, Тбилиси, Баку, Астана и пр.).

Для России как ядра «советского обитаемого пространства» [6] или тюрко-славянского культурного мира это означало сокращение сферы влияния и семантическую трансформацию пространства. В частности резко изменились статусные характеристики многих территорий. Например, внутренние периферийные пространства единого государства стали приграничными со всеми вытекающими последствиями. Новая постсоветская граница России протянулась более чем на 20 тыс. км, причем свыше 11 тыс. км из них составила граница с бывшими союзными республиками – новое приграничье.

При этом нельзя забывать, что нынешние новые приграничные территории постсоветских государств длительное время развивались как единое целое, а сами эти страны тесно связаны с Россией этнокультурными, социально-экономическими и геополитическими связями. Эти факторы не могли не отразиться на культурно-географических особенностях данных территорий.

Самая протяженная сухопутная граница прошла между Россией и Казахстаном. Поэтому в качестве примера рассмотрим именно российско-казахстанское трансграничье. Территория Северного Казахстана и Южной России уже с XVIII в. развивалась как единое целое. Северная часть Казахстана испытала наибольшее влияние русского культурного мира, будучи в составе сначала Российской империи, а затем и СССР. Под влиянием русской культуры здесь распространился оседлый образ жизни, осуществлялась индустриализация, появились крупные (города Семипалатинск, Усть-Каменогорск, Павлодар), в хозяйственную структуру внедрено земледелие и пр.

С другой стороны, на приграничной с Казахстаном территории России также отмечалось значительное культурное влияние казахской культуры. Оно проявляется в топонимике приграничных территорий, многие названия в культурном ландшафте имеют тюркское происхождение; в национальном составе – значимой доле лиц казахской национальности среди

местного населения; большой роли животноводства в хозяйстве.

В целом это пространство составляло единый сложно структурированный культурный ландшафт периферийного типа. После превращения региональной границы между Россией и Казахстаном в государственную начался процесс культурно-этнической адсорбции. Усилился процесс межнациональных миграций, когда русское население стало покидать Казахстан, а казахское – Россию. Государственная граница нарушила многие устоявшиеся связи социального, экономического и культурного характера.

Особенностью российско-казахстанского трансграничья является и наличие мест компактного проживания немцев, которые в период распада СССР сначала мигрировали в Россию, а затем с либерализацией международных отношений между Россией и Западной Европой – и в Германию.

Административно-территориальные реформации в Казахстане привели к появлению нового государственного центра в Астане, новых административных центров, которые переориентировали большую часть пространственных и культурных связей на себя, при этом изменился характер и направленность их.

В то же время, для жителей многих российских территорий, например юго-западных районов Алтайского края, географическими центрами инфраструктурного тяготения являлись в большей степени казахстанские города Павлодар, Семипалатинск, Усть-Каменогорск, нежели российский административный центр – Барнаул. Однако сложившаяся после распада Советского Союза ситуация (сложности пересечения границы, психологический фактор «границы» и пр.) значительно снизили географическую эффективность трансграничного сотрудничества.

В результате разрыва многих связей в процессе политического разделения и усложнения процедуры контактирования изменилось восприятие пространства. В то же время, возможность контактов – это ресурс, который для обеих сторон стал ограниченным. Население этих территорий постепенно стало ощущать себя жителями приграничья. Местные сообщества с

обеих сторон трансграничной зоны восприняло такое статусное изменение семантики территории как ухудшение своего экономико-географического положения. Во многом это явилось причиной массовых миграций и процессов запустения в сельской местности, особенно в Казахском приграничье 1990-х годов. В XXI столетии ситуация меняется в целом и в отношении границы как к буферной зоне. Теперь она воспринимается в большей степени как линия сопряжения, и приграничные районы Казахстана отличаются более высоким уровнем развития, чем иные территории Восточно-Казахстанской и Павлодарской областей. С российской стороны приграничный статус не стимулирует процессы развития, и административные районы прилегания к государственной границе характеризуются преимущественно низким уровнем развития. Исключение составляют юго-западные Локтевский и Рубцовский районы Алтайского края, характеризующиеся средним и высоким, соответственно, уровнем развития, причем главным образом за счет присутствия предприятий горнодобывающей промышленности.

Кроме того, говоря о стратегической важности Российско-Казахстанского трансграничья, необходимо отметить развитие экономического, научно-технического, культурно-географического и экологического сотрудничества; усиление «прозрачности» границ, как важнейшие предпосылки создания Единого экономического пространства в рамках России и Казахстана, первым шагом на этом пути является Единый таможенный кодекс, подписанный летом 2010 г.

В связи с этим, отметим, что именно приграничные районы имеют наибольшие географические преимущества для развития внешнеторговых связей, трансграничного туризма, межкультурных обменов, реализации межгосударственных социально-экономических проектов. Поэтому у приграничных территорий есть все шансы при рациональном использовании своего пространственного ресурса, превратиться из депрессивных районов в точки экономического роста. Важно только грамотно распорядиться выгодами своего положения и максимально сгладить его недостатки.

References

1. Vernadsky, V.I. Reflections of a Naturalist. Scientific thought as a planetary phenomenon. – Moscow: Nauka, 1977.
2. Gessen, S.I. Fundamentals of pedagogy. Introduction to applied philosophy: a training manual for institutes of higher education. – M.: "School – Press", 1995.
3. Moiseev, N.N. Man and the noosphere. – M.: Mol. Guard, 1990.
4. Harthshorne, R. The nature of geography. A critical survey of current thought in the light of the past. – Pennsylvania: Association of American Geographers, 1939.
5. Kagansky, V.L. Centre – Province – Periphery – Boundary: major zones of a cultural landscape // Cultural Landscape: Theory and research methodology. "Cultural Landscape". – Moscow, Smolensk: SSU Publ., 1998. – V. 2.
6. Kagansky, V.L. Cultural landscape and the Soviet habitat area – Moscow: 2001.
7. Vinokourov, Yu.I. Transboundary cooperation for sustainable development / Yu.I. Vinokourov, B.A. Krasnoyaroova // Transboundary cooperation: economic, social and humanitarian aspects of Great Altai: Proceed. of international scientific-practical. conf., 28-31 August 2010, Barnaul, Belokurikha. – Barnaul: Altai State Technical University Publishing House, 2010.
8. Gladky, Yu.N. Socio-Economic Geography of Russia: Textbook / Yu.N. Gladky, V.A. Dobrosyuk, S.P. Semenov. – M.: Gardariki, 2000.

Article Submitted 17.12.10

УДК 556.114

Л.А. Долматова, канд. хим. наук, н. с. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул, E-mail: puzanov@ivep.asu.ru

СЕЗОННАЯ ДИНАМИКА ГИДРОХИМИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК ОЗ. БОЛЬШОЕ ЯРОВОЕ

Исследовано изменение гидрохимических показателей воды оз. Б. Яровое в периоды весеннего нагревания и осеннего охлаждения. Показано, что в период осеннего охлаждения количественные значения гидрохимических характеристик воды озера были максимальны, а в период весеннего нагревания – минимальны. В оба исследованных периода была отмечена температурная, кислородная и химическая стратификация как для более глубоких, так и точек с небольшой глубиной.

Ключевые слова: гидрохимические характеристики, биогенные вещества, концентрация основных ионов, метаморфизация, минерализация, стратификация.

Таблица 1

Физико-химические характеристики и химический состав воды оз. Б. Ярового, 02.11.2009 г.

Место отбора, горизонт, м	Т, °С	Прозрачность, м	pH	УЭП, % мСм/см	O ₂ , мг/л	БПК ₅ , мгО ₂ /л	PO ₄ ³⁻ , мг/л	NH ₄ ⁺ , мг/л	NO ₂ ⁻ , мг/л	NO ₃ ⁻ , мг/л	CO ₃ ²⁻ , мг/л	HCO ₃ ⁻ , мг/л	Cl ⁻ , мг/л	SO ₄ ²⁻ , мг/л	жесткость, °Ж	Ca ²⁺ , мг/л	Mg ²⁺ , мг/л	ΣNa ⁺ +K ⁺ , мг/л	Σи, мг/л	Классификация по О.А. Алекину [5]
Западный берег	Пов.	1,1	7,97	192	5,60	3,36	0,059	15,4	0,005	13,2	40,0	416	120530	7500	918	618	10782	66160	206126	Cl III 206,1 № 918
	Северо- восточный берег	1,0	8,00	189	6,08	5,44	0,086	23,1	0,006	13,2	40,0	409	85080	8000	904	640	10607	41768	146634	Cl III 146,6 № 904
Северный берег	Пов.	1,0	7,75	191	5,92	3,84	0,086	38,5	0,007	15,4	20,0	403	104578	7300	944	640	11017	54134	178212	Cl III 178,2 № 944
	Пов.	1,3	7,95	190	5,76	5,60	0,105	50,1	0,010	13,2	37,2	416	97488	6650	891	640	10445	50140	165942	Cl III 165,9 № 891
Середина озера	6,8	3,4	7,97	193	4,96	3,68	0,114	38,5	0,007	15,4	37,2	422	104578	8000	904	640	10607	50521	174925	Cl III 174,9 № 904
	8,5	3,6	7,90	191	0,96	0,96	0,413	38,5	0,008	11,0	25,7	460	108123	8200	944	586	11125	57131	185752	Cl III 185,8 № 944
Южный берег	Пов.	1,2	8,00	190	6,08	4,00	0,123	69,3	0,006	11,0	37,2	416	102805	8000	931	586	10963	53593	176541	Cl III 176,5 № 931

Соленые озера, расположенные на равнинной территории Алтайского края, используются как источники сырья для химической промышленности, для водоснабжения, водоотведения и рекреации. Рапу и иловые отложения некоторых озер применяют в бальнеологии. Кроме того ведется заготовка биологических ресурсов водного происхождения, т.к. эти озера отличаются высоким уровнем биологической продуктивности. Естественная эволюция водных экосистем и изменения, вызываемые деятельностью человека, определяют необходимость оценки современного состояния и установления факторов динамики характеристик водных объектов, разработки рекомендаций по оптимизации использования и обеспечению благоприятных условий функционирования их экосистем. Поэтому изучение таких водоемов представляет как теоретический, так и практический интерес [1].

Озеро Большое Яровое находится в Центральной Кулундинской впадине и является бессточным озером [2]. Большинство озер этого района ранее относились к II-III типам, в основном, кальциевой подгруппы по классификации Ю.П. Никольской [3], т.е. воды этих озер были сульфатными и сульфатно-хлоридными. Принадлежность некоторых крупных озер к III типу (в т.ч. Б. Яровое) свидетельствует о происходящем процессе метаморфизации их рапы под влиянием пресных вод, обогащенных карбонатом кальция [3-4]. В результате метаморфизации в настоящий период воды оз. Б. Яровое относятся к хлоридно-натриевым водам III типа по классификации О.А. Алекина [5].

Имеющиеся в литературе сведения о современном экологическом состоянии оз. Б. Яровое [6-8] касаются уровня загрязнения воды и донных отложений озера тяжелыми металлами. Целью настоящей работы являлось исследование сезонной динамики гидрохимических характеристик озера.

Пробы воды оз. Б. Яровое для гидрохимических исследований отбирали дважды: в период осенне-зимнего охлаждения (02.11.09 г.) и весеннего нагревания (19.05.10 г.). Осенью пробы отбирали в поверхностном слое воды прибрежной части озера (от северного до южного берегов), а также на середине озера на трех горизонтах (0 м, 0,8 м, 1 м). Весной пробы воды отбирали в точках, расположенных на прямой, проведенной от северного до южного берега (профиль 1) на трех горизонтах (0 м, 0,6 м, 0,8 м) и на середине озера на шести горизонтах (0 м, 0,2 м, 0,4 м, 0,6 м, 0,8 м, 1 м).

В пробах воды определяли pH, растворенный кислород (по Винклеру), биохимическое потребление кислорода (БПК₅), содержание основных ионов и биогенных веществ в соответствии со стандартными методиками [9-12], суммарное содержание натрия-калия и сумму ионов – расчетным методом [13].

Таблица 2

Физико-химические характеристики и химический состав воды оз. Б. Яровое, 19.05.10 г.

№ точек	Место отбора	Глубина, м	Горизонт, м	Т, °С	Прозрачность, м	pH	УЭП, χ мСм/см	O_2 , мг/л	БПК ₅ , мгО ₂ /л	PO_4^{3-} , мг P/л	NH_4^+ , мг N/л	NO_2^- , мг N/л	NO_3^- , мг N/л	CO_3^{2-} , мг/л	HCO_3^- , мг/л	Cl ⁻ , мг/л	SO_4^{2-} , мг/л	жесткость, °Ж	Ca^{2+} , мг/л	Mg^{2+} , мг/л	$\Sigma Na^+ + K^+$, мг/л	Σ и, мг/л	Классификация по О.А. Алексину [5]
004	1200 м от северного берега	3,2	Пов.	12,8	0,62	8,35	206	6,24	1,12	0,20	7,70	0,008	8,80	11,7	417	73559	5250	791	520	9300	35022	124130	Cl III 124,1 Na 791
			1,9	11,8		8,05	246	-	-	-	-	-	-	20,4	398	73559	7000	765	546	8969	6581	127072	Cl III 127,1 Na 765
			2,6	7,2		7,95	276	-	-	-	-	-	-	23,3	437	84194	8250	959	571	11317	39890	144682	Cl III 144,7 Na 959
008	2400 м от северного берега	7,7	Пов.	12,4	0,60	8,35	208	7,20	4,00	0,22	11,6	0,008	9,90	11,7	417	71786	5600	817	520	9615	32641	118711	Cl III 118,7 Na 817
			4,6	-4,8		7,85	280	-	-	-	-	-	-	20,4	456	91284	7625	1037	571	12263	42625	154845	Cl III 154,8 Na 1037
			6,2	-5,8		7,80	291	-	-	-	-	-	-	26,2	463	98374	10000	1011	597	11932	49518	170910	Cl III 170,9 Na 1011
028	2400 м от южного берега	7,7	Пов.	12,2	0,48	8,35	214	7,04	4,00	0,22	7,70	0,008	9,24	11,7	411	72673	5600	778	572	9111	34901	123331	Cl III 123,3 Na 778
			4,6	4,0		7,95	290	-	-	-	-	-	-	26,2	437	91284	9400	1011	572	11948	44195	157861	Cl III 157,9 Na 1011
			6,2	-3,8		7,85	293	-	-	-	-	-	-	26,2	469	93056	9400	1063	598	12563	44162	160274	Cl III 160,3 Na 1063
026	900 м от южного берега	4,0	Пов.	12,0	0,50	8,35	215	7,20	4,32	0,22	7,70	0,008	9,90	11,7	417	75331	6000	778	572	9111	36987	128485	Cl III 128,5 Na 778
			2,4	11,4		8,10	258	-	-	-	-	-	-	23,3	391	77104	7625	830	520	9773	37786	133221	Cl III 133,2 Na 830
			3,2	4,0		7,90	281	-	-	-	-	-	-	20,4	463	93943	8850	1076	546	1049	44169	160742	Cl III 160,7 Na 1076
030	середины озера	9,4	Пов.	12,4	0,68	8,35	212	6,56	3,68	0,21	15,4	0,007	9,90	11,7	417	75331	6000	791	623	9237	36663	128349	Cl III 128,3 Na 791
			1,9	11,2	-	8,32	211	7,68	5,12	0,22	30,8	0,009	11,0	11,7	417	77990	5600	843	468	9962	37033	131572	Cl III 131,6 Na 843
			3,8	3,4	-	8,15	231	5,92	3,68	0,27	38,5	0,008	13,2	14,6	463	81535	6200	894	623	10498	38571	138015	Cl III 138,0 Na 894
			5,6	-3,0	1,2	8,00	240	4,64	2,08	0,33	50,1	0,008	11,0	17,5	482	92170	5875	959	623	11286	44291	154862	Cl III 154,9 Na 960
			7,5	-5,8	-	8,05	235	4,32	2,88	0,34	30,8	0,008	15,4	20,4	489	94829	6600	985	572	11633	45901	160154	Cl III 160,2 Na 985
			9,4	-5,8	-	8,05	235	3,04	2,08	0,35	30,8	0,009	13,2	23,3	489	94829	6500	998	675	11727	45527	159872	Cl III 159,9 Na 998

Горизонтальное (пространственное) распределение гидрохимических показателей

Воды оз. Б. Яровое относятся к хлоридно-натриевым водам III типа по классификации О.А. Алекина [5]. Преобладающими катионами и анионами для них являются ионы натрия – 41768-66160 мг/дм³ и хлора – 85080-120530 мг/дм³ (табл. 1). Среди остальных катионов преобладали ионы магния (10445-11125 мг/дм³), среди анионов – соответственно, сульфат-ионы (6650-8200 мг/дм³). Минерализация составляла 146634-206126 мг/дм³: наибольшая – на поверхности у западного берега, наименьшая – у северо-восточного берега. По солености воды озера относятся к ультрагалинным соленым водам [14]. Характерной особенностью для гипергалинных озер является превышение Mg^{+2} над Ca^{+2} . С ростом минерализации воды в озере отношение Mg^{+2}/Ca^{+2} увеличивается.

В ноябре 2009 г. температура воды озера на поверхности составляла 3,4-4,0 °С, прозрачность изменялась в интервале 1,0-1,3 м по диску Секки. Удельная электропроводность воды оз. Б. Яровое была 189-193 мСм/см. Воды оз. Б. Яровое имели слабо щелочную реакцию среды, pH – 7,75-8,00. Концентрация растворенного кислорода в воде озера стала ниже по сравнению с летним периодом 2009 г. (3,68-7,07 мг/дм³) и колебалась от 0,96 (на глубине 8,5 м при температуре 3,6°C) до 6,08 мг/дм³ (на поверхности).

Биохимическое потребление кислорода (БПК₅) было сравнительно невелико для таких минерализованных вод и составило 0,96-5,60 мг O₂/дм³. Среди биогенных элементов было высоким содержание аммонийного азота (15,4-69,3 мг N/дм³), что связано с процессами аммонификации при недостаточном содержании кислорода. В поверхностном слое воды минимальная концентрация аммонийного азота отмечена у западного берега, максимальная – у южного берега.

Содержание азота нитритов было низким и составило 0,005 мг N/дм³ у западного берега и 0,010 мг N/дм³ – на поверхности в середине озера. Концентрации нитратного азота были несколько ниже аммонийного, но достаточно высокими и составляли 11,0-15,4 мг N/дм³. Минимальная концентрация азота нитратов в поверхностном слое воды отмечена у южного берега, максимальная – у северного берега.

Содержание фосфора фосфатов колебалось от 0,059 мг P/дм³ (на поверхности у северного берега) до 0,413 мг P/дм³ (у дна в середине озера). Наибольшая концентрация фосфатного фосфора в поверхностном слое воды была зарегистрирована у южного берега (0,123 мг P/дм³).

Согласно комплексной экологической классификации качества поверхностных вод суши [14], по содержанию биогенных веществ вода озера в период осенне-зимнего охлаждения 2009 г. соответствует классам качества: 3а – «достаточно чистая» и 5б – «предельно грязная».

Весной 2010 г. концентрации основных ионов, биогенных веществ и минерализация воды озера были ниже, чем осенью 2009 г. Сумма ионов изменялась в поверхностном слое от 118711 мг/дм³ до 128485 мг/дм³ (табл. 2). При движении по акватории озера с севера на юг (по профилю 1) происходило увеличение концентрации главных ионов и минерализации в воде водоема. По солености воды озера (как и осенью) относились к ультрагалинным соленым водам [14].

Температура воды в поверхностном слое профиля с севера на юг озера снижалась от 12,8 до 12,0°C, прозрачность изменялась в интервале от 0,60 до 0,48-0,50 м по диску Секки. Удельная электропроводность поверхностного слоя воды оз. Б. Ярового составила 206-215 мСм /см. Активная реакция среды была щелочная и оставалась постоянной во всех точках профиля (8,35), концентрация растворенного кислорода мало изменялась (от 6,24 до 7,20 мг/дм³). БПК₅ увеличивалось от 1,12 (северный берег) до 4,32 мг O₂/дм³ (южной).

Содержание биогенных веществ весной было ниже, чем осенью. Содержание аммонийного и нитратного азота изменялось неравномерно в интервале 7,70-11,6 мг N/дм³ и 8,80-

9,90 мг N/дм³. Нитритный азот была одинаков во всех точках профиля и составил 0,008 мг N/дм³. Концентрация фосфатов колебалась в узком интервале 0,20-0,22 мг P/дм³. Согласно комплексной экологической классификации [14], вода озера в период весеннего нагревания 2010 г. по содержанию биогенных элементов, как и осенью, соответствовала разрядам качества: 3а – «достаточно чистая» и 5б – «предельно грязная». Таким образом, качество воды озера в экологической классификации не изменилось и соответствовало загрязненным водам.

Вертикальное (по глубине) распределение гидрохимических показателей

В период осеннего охлаждения наблюдали распределение (стратификацию) химических характеристик воды: по вертикали от поверхности ко дну (середина озера) происходил рост концентрации главных ионов, и как следствие – минерализации (табл. 1, рис. 1). Для биогенов сверху вниз убывали концентрации аммонийного и нитратного азота, а концентрация фосфора фосфатов возрастала.

В период весеннего нагревания (май 2010 г) исследования показали, что по вертикали сверху вниз (последовательно через 0,2 м) в воде озера наблюдается стратификация водородного показателя pH, температуры и концентрации растворенного кислорода (рис. 2). Водородный показатель pH уменьшался от 8,35 (на поверхности) до 8,05 (у дна). Температура снижалась от 12,4°C (на поверхности) до –5,8°C (у дна). Концентрация растворенного кислорода снижалась от 6,56 мг/дм³ (в поверхностном слое) до 3,04 мг/дм³ (у дна). Для концентрации основных ионов таких, как гидрокарбонаты, карбонаты, хлориды, магний, ($Na^{+} + K^{+}$), а также жесткости и минерализации тоже наблюдалась стратификация (табл. 2, рис. 3). Концентрации этих ионов возрастали с ростом глубины. Среди биогенных веществ также наблюдали стратификацию (рис. 4).

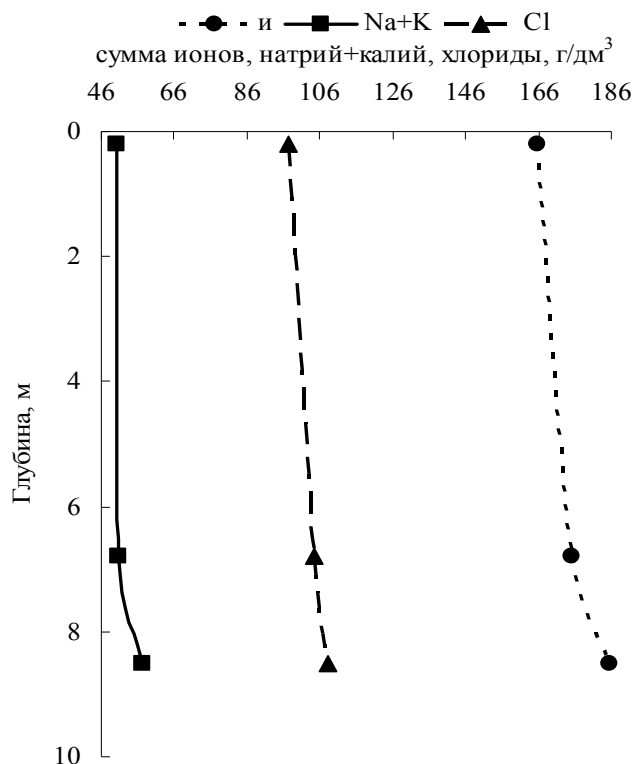


Рис. 1. Распределение концентрации главных ионов ($Na^{+}+K^{+}$) и Cl^{-} и минерализации (сумма ионов) по глубине (02.11.09 г., середина озера)

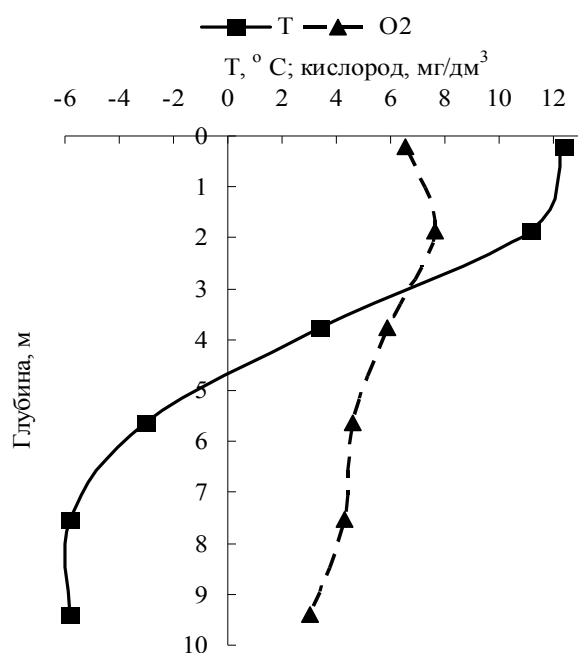


Рис. 2. Распределение температуры и концентрации растворенного кислорода по глубине (19.05.10 г., середина озера)

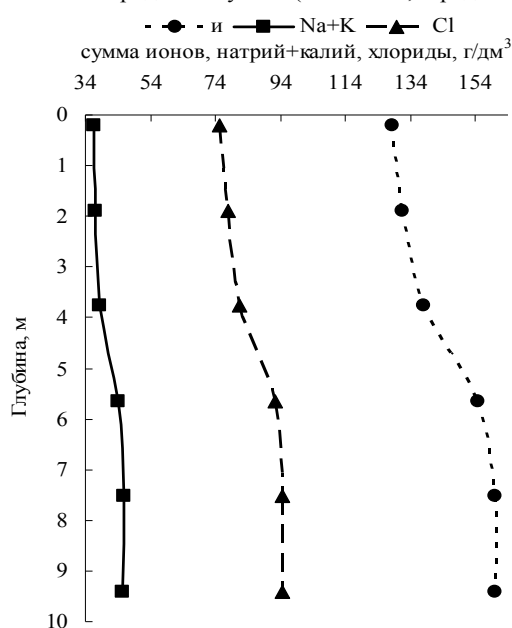


Рис. 3. Распределение минерализации (сумма ионов) и концентрации (Na+K), хлоридов по глубине (19.05.10 г., середина озера)

References

1. Kirillov, V.V. Comparative analysis of ecosystems of different-type lakes in Kasmala and Kulunda valleys of ancient flow/ V.V. Kirillov, E.Y. Zarubina, D.M. Bezmaternykh, et al. // Science to Altai Krai. – Barnaul: Altai State Technical University Publishing House, 2009. – Issue 3.
2. Abramovich, D.I. Water of Kulunda steppe. – Novosibirsk: SB of AS USSR, 1960.
3. Nikolskaya, J.P. Salt formation processes in the lakes and waters of Kulunda steppe. – Novosibirsk: AS of USSR Publ, 1961.
4. Popolzin, A.G. Zonal typology of lakes in the south of the Ob-Irtysh basin.// Hydr. Issues of West Siberia. – Novosibirsk: Publishing House of West Siberia, 1965.
5. Alekin, O.A. Fundamentals of hydrochemistry. – L.: Gidrometeoizdat, 1953.
6. Heavy metals in water bodies of mid Alei river. / T.S. Papina, S.A. Sukhenko, S.V. Temerev, et al. // Nuclear testing, environment and population health in Altai Krai. – Barnaul: ASU Publ., 1993. – V. II. – Book 2.
7. Leonova, G.A. Assessment of current ecological state of lakes in Altai Krai by biogeochemical criteria/ Electronic Journal "Investigated in Russia", 091, 954-972, 2005. – [Http://zhurnal.apelarn.ru/articles/2005/091.pdf](http://zhurnal.apelarn.ru/articles/2005/091.pdf)

Заключение. Вода оз. Б. Яровое в исследованные периоды осеннего охлаждения и весеннего нагревания относится к ультрагалинным хлоридно-натриевым соленым водам III типа. Минерализация воды изменялась в широком спектре от 118,7 до 206,1 г/дм³. Вода оз. Б. Яровое содержала высокие концентрации минеральных форм азота и фосфатов: 7,70-69,3 мг N/дм³ – аммонийного азота, 8,80-15,4 мг N/дм³ – нитратного азота и 0,059-0,413 мг P/дм³ – фосфатного фосфора. Это способствовало тому, что экологическое состояние воды озера соответствовало классам качества от 3а (достаточно чистые) до 5б (предельно грязные). В период осеннего охлаждения количественные значения гидрохимических характеристик воды озера были максимальными, а в период весеннего нагревания – минимальными. В оба исследованных периода была отмечена температурная, кислородная и химическая стратификация как для более глубоких точек (середина озера), так и для точек с небольшой глубиной (профиль 1).

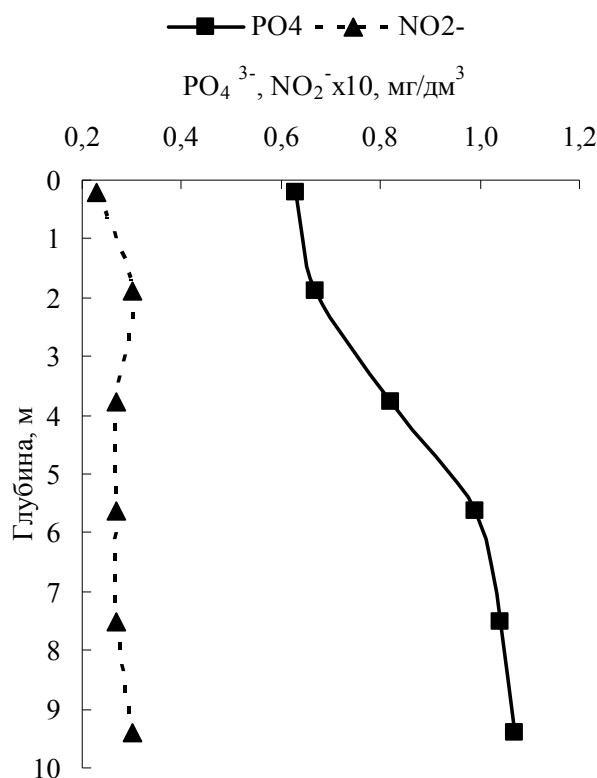


Рис. 4. Распределение концентрации нитритов и фосфатов по глубине (19.05.10 г., середина озера)

8. Assessment of bioavailability and potential danger of chemical forms of heavy metals in the ecosystem of lake Bolshoye Yarovoye (Altai Krai / G.A. Leonova, A.A. Bogush, V.A. Bychinsky, et al. // Environ. Chemistry. – 2007. – № 16 (1).
9. Guidelines for hydrochemical analysis of surface water / Ed. by A.D. Semenova. – L.: Gidrometeoizdat, 1977.
10. Methods for studying water quality in water bodies/ Ed. by A.P. Shitskovoy. – M.: Medicine, 1990.
11. List of normative documents (14.1.2.99-97). Quantitative chemical analysis of water. Technique for measuring hydrocarbons in natural water samples using the titrimetric method. – M.: Russian State Environmental Committee. 1997
12. Management directive (33 -5.3.04-96). Water quality. Quantitative chemical analysis of water. Technique for measuring mass concentration of chloride in natural and treated sewage using the titrimetric method with Ag salts – M.: Roskomvod, 1996.
13. Alekin, O.A. Methods for studying physical properties and chemical composition of water // Life in freshwaters of the USSR. V. IV. -P. 2. – Leningrad: AS of USSR Publ., 1959.
14. A complex ecological quality classification of land surface water / O.P. Oksiyuk, V.N. Zhukinsky, L.P. Braginsky, et al. // Gidrobiol. Journ. – 1993. – № 29 (4).

Article Submitted 17.12.10

УДК 574.587

О.Н. Жукова, асп. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул, E-mail: jukova@iwer.asu.ru; **Д.М. Безматерных**, канд. биол. наук, доц., уч. секр. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул, E-mail: bezmater@iwer.asu.ru

ЗООБЕНТОС ОЗЕР СЕВЕРО-КАЗАХСТАНСКОЙ ОБЛАСТИ

Приведены новые данные о составе и структуре зообентоса 15 озер Северо-Казахстанской области. За период исследований (2009-2010 гг.) выявлено 58 видов донных беспозвоночных из 6 классов. Озера характеризовались значительным разбросом значений численности и биомассы зообентоса. По составу и структуре зообентоса оценено экологическое состояние и качество вод.

Ключевые слова: зообентос, Северо-Казахстанская область, озера.

Северо-Казахстанская область (СКО) характеризуется значительным количеством и разнообразием располагающихся на ее территории озер (около 3500, с суммарной площадью 3410 км²). Общие запасы пресной и солоноватой воды оценивают в 4 млрд. км³. Площадь озер СКО различна: от сотен квадратных метров до нескольких гектаров. Большинство из них относится к малым, водоемов с акваторией более 1 км² (только 10 % от общего количества). Водоемы отличаются малыми глубинами и слабо развитой береговой линией. По происхождению они относятся в основном к суффозионным, реже к пойменным. Их питание – атмосферное, за счет поверхностного стока и грунтовых вод. Обычны значительные колебания уровня воды в течение года, а также многолетние циклы [1].

Согласно природному лимнологическому районированию [2] территория Северо-Казахстанской области (СКО) находится на стыке четырех озерных областей: пресные озера Камышловского лога Северного Казахстана, Северо-Тургайская озерная область, Центральная озерная область Северной части Казахского мелкосопочника и Прииртышская солоно-озерная область. По физико-географическому районированию [3] эти озерные области относятся к двум зонам: лесостепной и степной.

К зоне лесостепи относятся пресные озера Камышловского лога Северного Казахстана (Тарангульская, Балыктинская, Джалтырская и Плоская группы озер). Они находятся в центральной и северной части СКО. Эти озера по классификации Л.Л. Россолимо [9] характеризуются аллохтонным минеральным накоплением, преимущественно относятся к типу карбонатно-сульфатных соленых озер или к пресным озерам южной лесостепи со средней продукцией биомассы [2].

К зоне степи относятся Северо-Тургайская озерная область (на западе СКО), Центральная озерная область Северной части Казахского мелкосопочника (юг и юго-запад СКО) и Прииртышская солоно-озерная область (юго-восток СКО). Озера этих областей характеризуются автохтонным минеральным накоплением сульфатно-хлоридного типа, с преобладанием сульфатов в водоемах северных разнотравно-ковыльных степей северной части Казахского мелкосопочника.

Материалы и методы

Исследования водных экосистем Северного Казахстана были проведены в июне-августе 2009-2010 гг. Изучено 15 пресных и слабосоленых озер (минерализация воды от 0,5 до 3 г/л). В задачи входило изучение озер, перспективных для организации питьевого водоснабжения.

Отобрано и проанализировано 37 количественных проб зообентоса. Использованы общепринятые полевые и лабораторные методы [5]. Сборы проводили штанговым дночерпателем ГР-91 с площадью захвата 0,007 м² и дночерпателем Петерсена с площадью захвата 0,025 м² в двух повторностях.

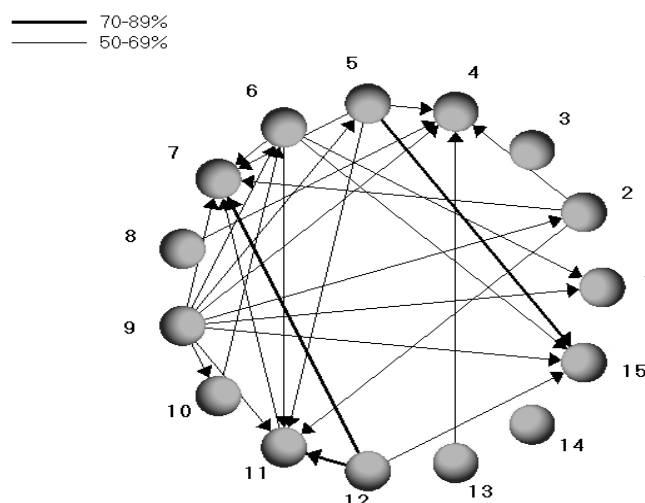


Рис. Ориентированный мультиграф бинарных отношений на множестве мер включения описания зообентоса по наличию видов для озер: 1 – Аралькино; 2 – Ближнее Долгое; 3 – Большой Таранколь; 4 – Имантау; 5 – Кубыш; 6 – Лебяжье; 7 – Пестрое; 8 – Питное; 9 – Полковниково; 10 – Полонское; 11 – Рязькино; 12 – Ситово; 13 – Улыкколь; 14 – Улыккенжарма; 15 – Узынколь

Класс продуктивности озер определяли по шкале трофности С.П. Китаева (1986). Класс качества воды рассчитывали при помощи олигохетного индекса Гуднаита и Уитлея в соот-

ветствии с ГОСТ 17.1.3.07-82. Основным ограничением его применения является то, что при численности олигохет ниже 20% индекс не дает достоверных результатов [6].

Результаты и их обсуждение

В исследуемых озерах выявлено 58 видов донных беспозвоночных из 6 классов: Nematoda, Oligochaeta, Hirudinea, Gastropoda, Crustacea, Insecta и Phylactolemata (мшанки), относящихся к пяти типам животных. Из них: пиявок, ракообразных, нематод и мшанок по 1 виду, олигохет – 2 вида, брюхоногих моллюсков – 5 видов, насекомых – 47 видов. Среди насекомых наибольшим видовым разнообразием отличались двукрылые (37 видов, из них хирономид – 34), также встречались колемболы, поленки, ручейники, стрекозы, бабочки и клопы.

По литературным данным известно, что в бентосе североказахстанских озерах выявлено 2 вида пресноводных гидр, клещей – 6 видов, моллюсков – более 80, водных клопов – 10 и ручейников – 5 видов. Кроме того, обнаружены жаброногие рачки, личинки веснянок, поленок и бабочек, личинки и имаго жуков. Обычны и многочисленны на дне озера олигохеты, гаммарусы, клопы, личинки хирономид и стрекоз [7].

Расчет мер включения видового состава донных беспозвоночных исследованных в 2009-2010 гг. озер (по методике

[8]) показал умеренную степень сходства. Для большинства озер характерно сходство фаун донных беспозвоночных на уровне 50 % и более. Наибольшая близость фауны беспозвоночных выявлена для следующих пар озер: Ситово – Пестрое, Ситово – Рязькино и Кубыш – Узынколь (рис. 1).

В зоне лесостепи нами исследовано 10 озер Камышловского лога Северного Казахстана: Аралькино, Ближнее Долгое, Большой Таранколь, Кубыш, Лебяжье, Пестрое, Полковниково, Полонское, Рязькино, Ситово. Для озер этой области выявлено 39 видов донных беспозвоночных из 11 таксономических групп (21 вид хирономид, моллюсков – 5, ручейников – 4, мокрецов – 2, по 1 виду пиявок, мшанок, ракообразных, стрекоз, поленок, бабочек и олигохет). В бентосе наиболее часто встречались *Chironomus sp.* (63 % проб), *Oligochaeta* отмечены в 73% проб (прилож.). По численности и биомассе доминировали хирономиды. Видовое богатство зообентоса было невысоким: от 1 до 13 видов в пробе (в среднем 5 видов). По уровню развития бентоса исследованные озера характеризовались значительным разбросом (табл. 1), минимальные значения численности и биомассы отмечены для озера Кубыш (0,27 экз./м²; 0,15 г/м²) и Полковниково (0,29 экз./м²; 0,1 г/м²), максимальные – для озера Пестрое (66,85 экз./м²; 31,87 г/м²).

Таблица 1

Численность, биомасса, доминирующие таксоны и некоторые показатели состояния донных беспозвоночных исследованных озер

Озеро	Доминирующие таксоны	Прибрежье		Открытая часть		К _о , %	Н
		численность, тыс. экз./м ²	биомасса, г/м ²	численность, тыс. экз./м ²	биомасса, г/м ²		
Лесостепь							
Пресные озера Камышловского лога Северного Казахстана							
Аралькино	<i>Paratanitarsus sp.</i> <i>Leptocerus sp.</i>	7,99	2,13	4,28	1,28	3,5-40	1,1
Ближнее Долгое	<i>Glyptotendipes glaucus</i> Meig.	1,54	6,6	0,57	2,8	0	0,3
Большой Таранколь	<i>Polypedilum bicrenatum</i> Kieffer	0,57-3,42	0,28-1,5	2,29	0,3	6-20	0,3
Кубыш	<i>Chironomus sp.</i>	0,27	0,27	0,29	0,15	9-17,2	0,46
Лебяжье	<i>Tanipus punctipennis</i> Meig., <i>Procladius ferrugineus</i> Kieffer	1,42	9,4	6,2	4,8	21-30	0,83
Пёстрое	<i>Chironomus sp.</i>	9,28	30,43	66,85	31,87	0	3,3
Полковниково	<i>Oligochaeta</i>	0,43	0,1	0,29	0,1	50-65	0,14
Полонское	<i>Chironomus sp.</i>	0,4	1,2	0,025	0,025	12,5	0,27
Рявкино	<i>Glyptotendipes glaucus</i> Meig., <i>Caenis miliaria</i> Thernova	15,9	6,7	6,15	3,3	0	0,6
Ситово	<i>Neureclipsis bimaculata</i> L., <i>Caenis miliaria</i> Thernova	–	–	1,12	1,35	0	1,45
Степь							
Северо-Тургайская озерная область							
Питное	<i>Stictochironomus crassiforceps</i> Kieffer	122,2	9,4	–	–	0	0,3
Узынколь	<i>Glyptotendipes barbipes</i> Staeger	32,1	17,5	0	0	<1	0,69
Центральная озерная область Северной части Казахского мелкосопочника							
Имантау	<i>Glyptotendipes paripes</i> Edwards, <i>Glyptotendipes glaucus</i> Meig., <i>Chaetogaster sp.</i>	1,42-5,27	4,0-6,4	0,5	0,85	10-67	0,8
Улыколь	<i>Oligochaeta</i>	0,47	1,1	0,43	5,1	33-75	0,19
Прииртышская солено-озерная область							
Улькенжарма	<i>Glyptotendipes glaucus</i> Meig.	1,29	1,6	0,14	0,1	0	0,19

K_o – олигохетный индекс Goodnight, Whitley; H – коэффициент видового разнообразия Шеннона.

В прибрежье шести озер численность и биомасса зообентоса в 2-3 раза превышали аналогичные показатели глубоководной (открытой) части. Продуктивность донных зооценозов озер Камышловского лога изменяется от «самого низкого» до

высокой (открытой) части. Продуктивность донных зооценозов озер Камышловского лога изменяется от «самого низкого» до

«высокого» уровня. Пять из десяти озер относятся к ультраолиготрофному и олиготрофному типу водоемов (табл. 2), четырем озерам соответствует альфа-, бета-мезотрофный тип водоемов, для озера Пёстрого характерен эвтрофный уровень развития донных беспозвоночных, что вероятно связано с использованием данного озера в качестве городского пляжа. Уровень видового разнообразия, высокий уровень количественного развития зообентоса исследованных озер и невысокие

значения олигохетного индекса свидетельствуют о благоприятных условиях для развития зообентоса. Выявлены виды-индикаторы: бета-мезосапробных условий: *Plumatella repens*, *Planorbis planorbis*, *Polypedium gr. nubiculosum* и мезосапробных условий – *Tanipus punctipennis*. Уровень загрязнения донных отложений по биоиндикационным показателям соответствует I-III классу. Снижение качества воды (4 класс) отмечено для озера Полковниково.

Таблица 2

Классы продуктивности зообентоса исследованных озер СКО в 2009-2010 гг. (по С.П. Китаеву [9])

Класс продуктивности	Озера
Самый низкий	Большой Таранколь, Кубыш, Полковниково, Полонское, Ситово, Имантау, Улыкколь, Улькенжарма
Низкий	Аралькино, Улькенжарма
Умеренный	Ближнее Долгое, Большой Таранколь, Лебяжье, Рязкино
Средний	Ближнее Долгое, Лебяжье, Рязкино, Питное, Имантау, Улыкколь
Повышенный	Узынколь
Высокий	Пёстрое

В зоне степи исследовано 5 озер из двух озерных областей. В *Северо-Тургайской озерной области* исследованы озера Питное и Узынколь. В пробах обнаружено 18 видов гидробионтов из 8 таксономических групп (11 видов хирономид, по 1 виду олигохет, пиявок, ракообразных, колембол, клопов, поденок и бабочек). Видовое богатство зообентоса было также невысоким, от 7 до 14 видов в пробе. Изученные озера характеризовались высокими показателями численности (32,1 тыс. экз./м², 122,2 тыс. экз./м², соответственно) и биомассы (17,5 г/м²; 9,4 г/м²) донных беспозвоночных. Доминировали по численности и биомассе хирономиды. Высокая численность зообентоса в прибрежье озер обусловлена массовым развитием видов *Stictochironomus crassiforceps* для озера Питного и *Glyptotendipes barbipes* для озера Узынколь. Продуктивность донных зооценозов «средняя» и «повышенная», что характерно для бета-мезотрофных и альфа-эвтрофных водоемов. Уровень видового разнообразия, высокий уровень количественного развития и низкие значения олигохетного индекса свидетельствуют о благоприятных условиях для развития зообентоса этих озер. Качество воды соответствует I классу.

В *Центральной озерной области Северной части Казахского мелкосопочника* исследованы озера Имантау и Улыкколь. Уровень развития зообентоса озер этой области невысокий. Выявлено 20 видов донных беспозвоночных из 5 таксономических групп (16 видов хирономид, по 1 виду нематод, олигохет, ракообразных и поденок). Видовое богатство зообентоса было также невысоким (от 2 до 7 видов в пробе, в среднем 3 вида). Продуктивность донных зооценозов исследованных озер от «самой низкой» до «средней», что соответствует ультраолиготрофному, бета-мезотрофному типам водоемов. По численности доминировали олигохеты, по биомассе – преимущественно хирономиды. В прибрежье озера Имантау биомасса зообентоса в 4-7 раз, а численность в 3-10 раза превышали аналогичные показатели глубоководной (открытой) час-

ти водоема. В озере Улыкколь биомасса зообентоса глубоководной (открытой) части более чем в 4 раза выше биомассы донных беспозвоночных прибрежья. Обнаружены индикаторы бета-мезосапробных условий – *Polypedium scalaenum* и *Glyptotendipes glaucus*. Для озер этой области характерны высокие (по сравнению с другими озерами) значения олигохетного индекса. В озере Улыкколь значения индекса в прибрежье соответствовали V классу, в открытой части – II классу качества вод. В озере Имантау также наблюдалось увеличение индекса по направлению от открытой части (I класс) к прибрежью (III-V класс).

В *Прииртышской солено-озерной области* исследовано одно озеро Улькенжарма. Здесь обнаружено 3 вида донных беспозвоночных из семейства хирономид. Продуктивность донных зооценозов озера от «самой низкой» до «низкой», что соответствует ультраолиготрофному и олиготрофному типу водоема. В озере выявлен индикатор бета-мезосапробных условий – *Glyptotendipes glaucus*.

Таким образом, в озерах Северо-Казахстанской области выявлено 60 видов донных беспозвоночных из 6 классов. Зообентос озер носил преимущественно хирономидный характер, на отдельных участках озер в число доминантов входили также олигохеты. Продуктивность донных зооценозов большинства озер, оцениваемая по уровню биомассы, изменялась от «очень низкой» до «средней», что соответствует ультраолиготрофному – бета-мезотрофному типам водоемов. В целом, таксономическая структура и уровень развития зообентоса свидетельствовали о благоприятных условиях для обитания зообентоса в большинстве озер. Качество вод озер соответствовало I-III классу качества. Наличие видов индикаторов бета-мезосапробных условий в большинстве озер свидетельствует об умеренно загрязненных водах (III класс качества). Более низкое качество вод отмечено только для озер Имантау и Улыкколь (V класс).

Приложение

Таксономический список зообентоса озер Северо-Казахстанской области

Таксон	Аралькино	Ближнее Долгое	Большой Таранколь	Имантау	Кубыш	Лебяжье	Пёстрое	Питное	Полковниково	Полонское	Рязкино	Ситово	Улыкколь	Улькенжарма	Узынколь
<i>Tun Nemathelminthes</i>															
Класс Nematoda															
Nematoda ind.				+											
<i>Tun Annelida</i>															
Класс Oligochaeta															

Oligochaeta ind.	+		+	+	+	+			+	+			+		+
Сем. Naididae															
Chaetogaster sp.				+				+							
Класс Hirudinea															
Glossiphonia companula Johnson					+		+				+	+			+
Tun Mollusca															
Класс Gastropoda															
Anisus acronicus			+				+								
Cincinna sp.	+														
Lymnaea peregra							+								
Planorbis planorbis			+												
Mollusca ind.										+					
Тип Bryozoa															
Класс Phylactolemata															
Plumatella repens L.	+						+								
Tun Arthropoda															
Класс Crustacea															
Отряд Amphipoda															
Сем. Gammaridae															
Gammarus lacustris Sars.				+			+	+			+	+			
Класс Insecta															
Отряд Colembola															
Podura aquatica L.								+							
Отряд Heteroptera															
Сем. Corixidae															
Hesperocorixa linnaei Fieber															+
Отряд Odonata															
Сем. Coenagrionidae															
Coenagrion vernale Charpentier							+				+	+			
Отряд Ephemeroptera															
Сем. Caenidae															
Caenis miliaria Thernova		+		+	+		+				+	+			+
Отряд Lepidoptera															
Сем. Pyraistidae															
Elophila nimphaeata L.											+	+			+
Отряд Trichoptera															
Trichoptera ind.							+								
Сем. Ecnomidae															
Ecnomus tenellus Rambur			+												
Сем. Leptoceridae															
Leptocerus sp.	+						+				+				
Сем. Polycentropodidae															
Neureclipsis bimaculata L.	+											+			
Отряд Diptera															
Сем. Ceratopogonidae															
Mallochohelea sp.							+								
Palpomya linaeta Meig.	+														
Сем. Chaoboridae															
Chaoborus flavicans Meig.											+				
Сем. Chironomidae															
Ablabesmia sp.	+	+				+	+				+	+			+
Chironomus gr. plumosus													+		
Chironomus sp.1	+	+		+	+	+	+		+	+	+				
Chironomus sp.2							+								
Chironomus sp.3							+								
Cladopelma gr. laccophila														+	
Cladopelma gr. lateralis		+													
Cladotanytarsus gr. mancus			+					+							
Corynoneura sp.				+											+
Cricotopus gr. tibialis				+				+							+
Cricotopus sp.				+											
Cricotopus rp. trifascia				+											
Cryptochironomus rp. defectus										+					
Cryptotendipes sp.									+						+
Dicortendipes nervosus Staeger											+				

Glyptotendipes barbipes Staeger															+
Glyptotendipes glaucus Meig.		+		+							+				
Glyptotendipes manciunianus Edwards														+	
Glyptotendipes paripes Edwards				+											
Glyptotendipes sp.														+	
Ortocladius sp.				+											
Paratanitarsus sp.	+			+		+					+				+
Polypedilum bicrenatum Kieffer			+												
Polypedilum scalaenum Schrank				+									+		
Polypedilum sp. nubiculosum						+				+					
Procladius ferrugineus Kieffer			+	+	+								+		+
Psectrocladius barbimanus Edwards							+								
Psectrocladius sp.	+														
Psectrocladius zetterstedti Brundin															+
Psectrotanipus sp.															
Stictochironomus crassiforceps Kieffer			+	+				+							
Tanipus punctipennis Meig.	+				+	+									+
Tanitarsus mendax Kieffer				+							+				
Tanitarsus sp.			+			+	+					+			
Всего видов	10	6	8	17	5	6	16	6	2	4	13	8	3	3	13

References

1. Newsletter on the NKP environment / Department for nature management: <http://dpr.sko.kz/rus/bulleten.htm>
2. Popolzin, A.G. Zonal limnological regionalization of lakes in the south of the Ob-Irtysh basin Hydr. Issues of West Siberia. – Novosibirsk: Publishing House of West Siberia, 1965.
3. Physical-geographic zoning of the USSR / Ed. by N.A. Gvozdetzskaya. – Moscow: MSU, 1968.
4. Rossolimo, L.L. Fundamentals of lakes typification and limnological regionalization // Accumulation of substances in lakes. – Moscow: Nauka, 1964.
5. Guidelines on hydrobiological monitoring of freshwater ecosystems / Ed. by V.A. Abakumova. – St. Petersburg: Gidrometeoizdat, 1992.
6. Pshenitsyna, V.N. On the efficiency of the Vudiviss scale at bioindication of water quality / Gidrobiol. Journ. – 1986. – V 24. – № 4.
7. Small lakes of Kazakhstan / N.P. Beletskaya, M.V. Khristevich, E.Yu. Shcherbinina, N.V. Troshikhin. – Petropavlovsk: "Klimpoligrafia", 2008.
8. Andreev, V.L. Classification in ecology and systematics. – M.: Nauka, 1980.
9. Kitaev, S.P. On some trophic levels and "trophic scales" relation in lakes of different natural zones // V All-Russian Congress of Hydrobiol. Society. – Kuibyshev, 1986. – Part 2.
10. State Standard (17.1.3.07-82). Nature protection. Hydrosphere. Control over water quality in reservoirs and flows. – M.: State Stand. Comm., 1982.

Article Submitted 17.12.10

УДК 551.16

А.Т. Зинovieв, канд. физ.-мат. наук, зав. лаб., ИВЭП СО РАН, г. Барнаул, E-mail: zinoviev@iwep.asu.ru;
Е.Д. Кошелева, канд. с.-х. наук, н.с., ИВЭП СО РАН, г. Барнаул, E-mail: edk@iwep.asu.ru;
А.Б. Голубева, асп., ИВЭП СО РАН, г. Барнаул, E-mail: golubevan@iwep.asu.ru

ПРОЦЕССЫ ФОРМИРОВАНИЯ СТОКА НА ЗАБОЛОЧЕННЫХ ВОДОСБОРАХ БОЛЬШОГО ВАСЮГАНСКОГО БОЛОТА И ИХ КЛИМАТИЧЕСКАЯ ИЗМЕНЧИВОСТЬ

На основе современных данных определены основные гидрологические характеристики рек зоны Большого Васюганского болота. Оценено изменение их стока на фоне климатических изменений последних десятилетий.

Ключевые слова: Большое Васюганское болото; река; гидрологические характеристики; норма стока; тренд среднегодовых расходов; климатическая изменчивость.

Характеристика объектов исследования. Большое Васюганское болото является уникальным природным объектом, с которого берет начало ряд крупных рек Приобья (рр. Шегарка, Чая, Парабель, Васюган), Прииртышья (рр. Омь, Тара, Шиш, Туй) и р. Каргат бессточного Обь-Иртышского бассейна. Все эти реки равнинные, имеют большую долю заболоченности (табл. 1).

Гидрологическая характеристика. Для Иртышских притоков, протекающих в субширотном направлении, характерна широтная зональность в распределении годового стока [1]. Норма стока увеличивается с 60 мм на реках юга этого района (Омь) до 120 мм на северных реках (Шиш), составляя в сред-

нем 77 мм. В отличие от рек бассейна Оби, у рек Прииртышья наблюдается некоторое уменьшение водности по длине реки. Верховья рек (с заболоченностью 50-80 %) находятся в зоне достаточного и избыточного увлажнения, средние их течения – уже в зоне неустойчивого увлажнения.

В таблице 2 приведены основные гидрологические характеристики рек зоны болот. Исходными данными являются среднемесячные и среднегодовые расходы по 1987 г. по данным «Гидрологических ежегодников». Данные с 1988 по 2008 гг. предоставлены Западно-Сибирским Росгидрометом. Код поста и реки приводятся в соответствии с данными государственного водного реестра по материалам [2].

Таблица 1

Физико-географические характеристики водосборов Большого Васюганского болота

Река	Пост	Площадь водосбора, км ²	Средняя высота водосбора, м	Средний уклон реки, ‰	Заболоченность, %	Лесистость, %
Шегарка	Бабарыкино	8 190	130	0,30	25	45
Чая	Подгорное	25 000	120	0,21	35	60
Парабель	Новиково	17 900	120	0,08	40	59
Васюган	Ср. Васюган	31 700	110	0,09	40	58
Каргат	Здвинск	6 440	118	0,08	25	20
Омь	Мартемьяново	5 530	140	0,26	70	30
Тара	М. Красноярское	14 200	120	0,10	40	40
Шиш	Атирка	3 750	120	0,20	20	75
Туй	Туйский	3 050	120	0,18	15	80

Исследуемые реки, по классификации гидрографов В.Д. Зайкова относятся к западносибирскому типу. Последний характеризуются невысоким, растянутым и сглаженным весенним половодьем, повышенным летним стоком и низким стоком зимой (рис. 1). Кроме этого, реки характеризуются значительной неравномерностью поверхностного стока как внутри каждого года, так и в пределах многолетнего периода.

По условиям формирования стока реки Большого Васюганского болота весьма схожи друг с другом. Связь средних годовых расходов на реках Прииртышья имеет величины достоверности аппроксимации $r^2=0,75$, на заболоченных реках Приобья – 0,76.

Реки, берущие начало с Большого Васюганского болота, также весьма схожи и по межгодовой изменчивости. Периоды маловодий и многоводий по времени совпадают (рис. 2).

Изменение стока рек Большого Васюганского болота на фоне климатических изменений. За период с 1976 по 2006 гг. на территории России отмечается увеличение приземной температуры воздуха на 1,4°C [4]. Для количественной оценки происходящих на фоне климатического потепления изменений водных ресурсов и водного режима рек России Государственным гидрологическим институтом разработан общий методологический подход, базирующийся на комплексном статистическом анализе.

В ГГИ также выполнена оценка изменений среднего за период с 1978 по 2005 гг. годового, сезонного и месячного стоков крупных, средних и малых рек на территории России по отношению к среднему за предшествующий многолетний период времени. Для бассейнов рек Оби и Иртыша за последние 28 лет по сравнению с предшествующим многолетним периодом выявлен ряд закономерностей [5]. Наиболее значимо зимний сток вырос у Тобола и других левобережных притоков Иртыша (на 40-70 %). Летне-осенний сток увеличился на 25-50 % у левобережных притоков Иртыша. Сток весеннего половодья уменьшился в бассейне Оби на 10-30 % и увеличился на притоках Тобола и Иртыша на 15-25 %.

С использованием указанной методики получены значения изменений нормы стока за период с 1978 г. (табл. 3) и

установлены закономерности изменения стока на водосборах Большого Васюганского болота.

С использованием методов имитационного моделирования для бассейнов р. Васюган в створе Майск (таежная зона) и р. Каргат в створе Здвинск (лесостепная зона) установлено, что наиболее значительное влияние на поверхностный сток оказывает изменение увлажнения, а не температуры [6]. При потеплении на 4°C он уменьшается всего на 43 %, а при уменьшении осадков на 50 – на 80 %, при увеличении осадков на 50 % – увеличится более чем в 2 раза.

Выводы. В процессе исследования выявлена устойчивая тенденция увеличения норм речного стока в направлениях «восток-запад» и «север-юг» и установлены следующие закономерности.

1. У рек Приобья (рр. Шегарка, Чая, Парабель, Васюган) существует устойчивый рост нормы стока на протяжении последних 40-50 лет. Наибольший по длительности ряд наблюдений р. Васюган в створе Ср. Васюган с 1936 по 2005 гг. (≈80 лет) также дает растущий тренд среднегодовых расходов.

2. Для реки Каргат – с. Здвинск, относящейся к бессточной области Обь-Иртышского междуречья, тренд среднегодовых расходов носит убывающий характер.

3. Реки Иртышского бассейна Омь (1961-2003 гг.) и Тара (1950-2003 гг.) увеличивали свою водность, а реки Шиш и Туй имеют понижающийся тренд среднегодовых расходов.

4. Для рек Большого Васюганского болота диапазон изменений среднегодовых расходов при увеличении стока лежит в пределах от 0,07 до 12,55 м³/с, при уменьшении стока – от 1,37 до 6,84 м³/с, что составляет 3-28 % от стока в предыдущий период. Имитационным моделированием установлено, что наиболее значительное влияние на поверхностный сток оказывает не рост температуры, а изменение увлажнения.

Работа выполнена в рамках междисциплинарного интеграционного проекта Президиума СО РАН «Разработка научных и технологических основ мониторинга и моделирования природно-климатических процессов на территории Большого Васюганского болота» № 66.

Таблица 2

Основные гидрологические характеристики рек Большого Васюганского болота

Код поста	Река и ее код	Створ	Расст. от устья, км	Площадь водсб, км ²	Параметры годового стока				Метод *	Расчетные величины годового стока, обеспеченностью, %						
					Ед. измер.	Норма стока	Cv	Cs		25	50	75	90	95	99	
Притоки Оби ниже впадения р. Чулыма (зона болот)																
10428	Чая, 115202312	с. Подгорное	136	25000	Q, м ³ /с	77,68	0,43	0,62	1	98,19	73,91	52,95	37,52	29,70	18,02	
					W, км ³	2,450				3,097	2,331	1,670	1,183	0,937	0,568	
10453	Кеть, 115202431	с. Максимкин Яр	611	38400	Q, м ³ /с	24,4	0,2	0,59	1	270,54	237,27	208,37	186,15	174,04	153,69	
					W, км ³	0,769				8,532	7,483	6,571	5,870	5,489	4,847	
10468	Парабель, 115202872	с. Новиково	277	17900	Q, м ³ /с	76,52	0,4	0,63	1	95,43	73,34	54,02	39,54	32,05	20,52	
					W, км ³	2,413				3,009	2,313	1,704	1,247	1,011	0,647	
10476	Васюган, 115202978	с. Новый Васюган	576	19000	Q, м ³ /с	85,6	0,36	0,38	1	105,02	82,67	62,85	47,73	39,74	27,09	
					W, км ³	2,699				3,312	2,607	1,982	1,505	1,253	0,854	
10489	Тым, 115203341	с. Напас	272	24500	Q, м ³ /с	196,05	0,19	0,42	1	219,35	193,08	169,29	150,4	139,86	121,77	
					W, км ³	6,183				6,917	6,089	5,339	4,743	4,411	3,840	
Бассейн Иртыша																
11306	Омь, 115300462	с. Крещенка	956	6500	Q, м ³ /с	17,8	0,8	1,5	2	24,4	14,2	7,4	3,7	2,14	0,71	
					W, км ³	0,561				0,769	0,448	0,233	0,117	0,067	0,022	
11312	Омь, 115300462	с. Вознесенское	463	39200	Q, м ³ /с	46,33	0,75	2	1	62,84	37,99	20,78	10,95	6,36	2,68	
					W, км ³	1,461				1,982	1,198	0,655	0,345	0,201	0,085	
11350	Тара, 115300543	с. Верхняя Тарка	499	6250	Q, м ³ /с	15,8	0,82	2Cv	2	20,9	12,3	6,82	3,79	2,58	1,18	
					W, км ³	0,498				0,659	0,388	0,215	0,120	0,081	0,037	
11352	Тара, 115300543	с. Мало-красноярское	232	14200	Q, м ³ /с	35,43	0,55	2	1	45,95	31,93	20,92	13,85	9,41	5,85	
					W, км ³	1,117				1,449	1,007	0,660	0,437	0,297	0,184	

Примечание: 1* – найдены методом моментов; 2* – данные для расчета отсутствуют, потому значения приводятся по материалам ЗАО ПО «Совинтервод», 2009 г. [2]. Расчет ординат аналитических кривых распределения вероятностей среднегодовых расходов воды выполнен в программе «Гидростатистика» [3] в соответствии со СП 33-101-2003.

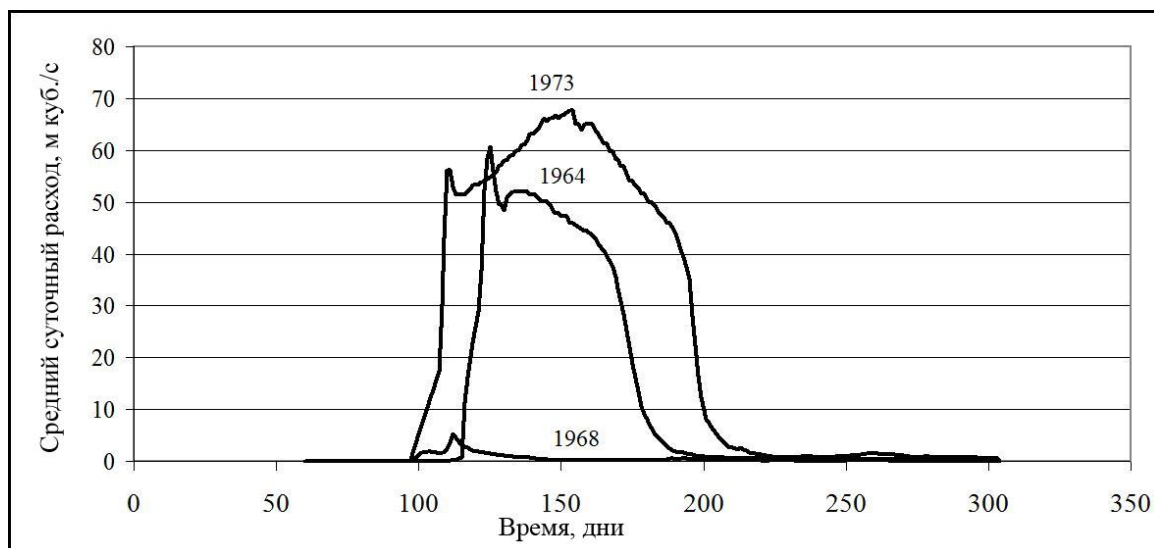


Рис. 1. Гидрографы р. Каргат – с. Здвинск, близкие по водности к годам: 1973 г. – к максимальному; 1964 г. – к среднему; 1968 г. – к минимальному

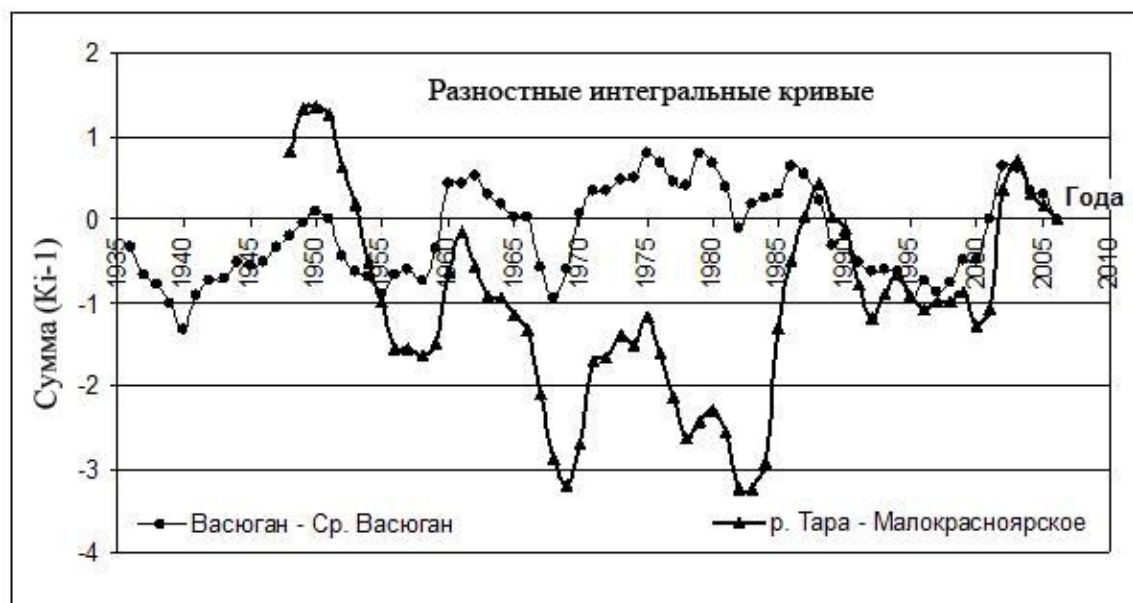


Рис. 2. Межгодовая изменчивость поверхностного стока рек Приобья (р. Васюган – Ср. Васюган) и Прииртышья (р. Тара-Малокрасноярское)

Таблица 3

Изменение нормы стока рек под действием климатических факторов в зоне Большого Васюганского болота

Река	Расчетный створ	Расчетные периоды до и после 1978 г.	Норма стока, Q_0 , м³/с		Изменение нормы стока, ΔQ_0	
			до 1978 г.	после 1978 г.	абс., м³/с	отн., %
Чая	с. Подгорное	1953-1977 1978-2006	72,32	78,14	+5,83	+8,06
Кеть	с. Максимкин Яр	1937-1977 1978-2004	244,32	237,48	-6,84	-2,80
Васюган	с. Ср. Васюган	1936-1977 1978-2006	162,77	158,63	-4,14	-2,54
Васюган	с. Майский	1955-1977 1978-2007	15,42	15,50	+ 0,07	+ 0,47
Парабель	с. Новиково	1953-1977 1978-2006	68,50	81,05	+12,55	+18,33
Тым	с. Напас	1937-1977 1978-2007	189,68	200,87	+11,18	+5,90
Каргат	с. Здвинск	1940-1977 1978-2006	7,48	6,12	-1,37	-18,27

Омь	с. Вознесенское	1955-1977 1978-2006	39,13	50,46	+11,33	+28,96
Тара	с. Малокрасноярское	1955-1977 1978-2006	32,98	38,11	+5,13	+15,57

References

1. Zyryanova, T.A. Evaluation of components of water balance of large Vasyuganskoye bog / T.A. Zyryanova, G.S. Zinchenko, N.N. Bezuglova // Geography and Natural Resources. – 2007. – Issue 4.
2. Project development of standards of permissible exposure of the Irtysh River Basin: information-analytical report, state contract number 51 of October 13, 2008 [E / p] // Sovintervod, Low Ob Basin Department on Water Management, Federal Agency. – 2009. – <http://www.nobwu.ru>.
3. Calculation of analytical frequency curves (Hydrostatistics): RF certificate number 200060667 / V.A. Zhorov, E.K. Vorobiev, O.V. Lovtskaya, S.G. Yakovchenko; rightholder – IWEP SB RAS – Application number 2000610563, date of receipt: June 13, 2000; registered in the Software Register 07/20/2000.
4. Malinin, V.N. Variability of global water cycle under climate change / V.N. Malinin // Water Resources. – 2009. – V 36. – № 1.
5. Water resources of Russia and their use / Ed. by Prof. I. Shiklomanov. – St. Petersburg: State Hydrological Institute, 2008.
6. Galakhov, V.P. The dependence of the surface runoff in taiga zone of the Ob basin on meteorological parameters variability / V.P. Galakhov // The world of science, culture, education – 2009. – № 5 (17).

Article Submitted 17.12.10

УДК 556.555.4

А.Т. Зиновьев, канд. физ.-мат. наук, зав.лаб., ИВЭП СО РАН; К.Б. Кошелев, канд. физ.-мат. наук, с.н.с., ИВЭП СО РАН; К.В. Марусин, н.с., ИВЭП СО РАН, г. Барнаул, E-mail: zinoviev@iwep.asu.ru

ТЕМПЕРАТУРНЫЙ РЕЖИМ ТЕЛЕЦКОГО ОЗЕРА: МОДЕЛИРОВАНИЕ И ЭКСПЕРИМЕНТ

Для развития методов математического моделирования физико-химических процессов в стратифицированных озерах и водохранилищах экспериментально и теоретически изучается термический режим Телецкого озера. Приводятся данные наблюдений за пространственной температурной неоднородностью озера в летне-осенний период и рассчитанное поле изотерм для модельного года. Сопоставляются натурные и расчетные данные вертикальных распределений температур в районе п. Корбу.

Ключевые слова: натурные наблюдения, математическое моделирование, термический режим, вертикальная стратификация, Телецкое озеро.

В условиях изменений климата и возрастающей антропогенной нагрузки на водные объекты и их водосборные бассейны актуальной задачей является совершенствование системы водно-экологического мониторинга состояния окружающей среды. Одним из путей ее решения является развитие математических моделей гидрологических и физико-химических процессов для оценки и прогнозирования состояния экосистем крупных озер и водохранилищ [1]. В настоящее время при моделировании динамических процессов в стратифицированных водоемах часто используются сравнительно простые одномерные вертикальные (1DV) математические модели [2]. Их применение для описания гидротермических процессов в глубоких озерах и водохранилищах обосновано, поскольку они достоверно воспроизводят один из основных наблюдаемых там гидрофизических процессов – формирование термоклина. Здесь нужно отметить следующее. Наблюдения показывают, что вертикальная термическая неоднородность (стратификация) в озерах и водохранилищах существенно влияет на протекание многих химико-биологических процессов, определяющих показатели качества воды. Наряду с этим прослеживается вертикальная неоднородность распределения многих других характеристик водных экосистем [1]. Поскольку градиенты их изменения по вертикали также на несколько порядков выше, чем в горизонтальных направлениях, то гидрофизические 1DV-модели могут быть базовыми для создания ряда гидрохимических (возможно, и некоторых гидробиологических) процессов в глубоких озерах и водохранилищах.

К вышесказанному следует добавить то, что, как правило, задачи оценки и/или прогнозирования состояния малоизученных глубоких водоемов (к их числу относятся проектируемые сибирские водохранилища) решаются при малом количестве имеющихся входных данных по объектам исследования. Еще и поэтому развитие 1DV-моделей физико-химических процес-

сов, требующих сравнительно малого количества входных и начальных данных, является важным и востребованным. Это подтвердил недавний опыт прогнозирования изменения качества водной среды р. Нижняя Тунгуска под влиянием строительства Эвенкийского водохранилища [3].

Изучение экосистемы Телецкого озера – уникального природного водоема на юге Западной Сибири – является важной комплексной научной задачей, в разные годы решаемой в рамках крупных национальных и международных научных программ. При экологической оценке проекта Катунской ГЭС в качестве одного из водоемов-аналогов проектировавшегося водохранилища также рассматривалось оз. Телецкое. Тогда был разработан ряд 1DV-моделей физико-химических процессов в стратифицированных водоемах [4-7]. В том числе модель термической стратификации Телецкого озера [8].

Математические модели непрерывной стратификации глубоких водоемов впервые рассмотрены в работах D.R.F. Harleman и его коллег [9-12] и базируются на предположении, что изотермические слои в водоеме горизонтальны. Данное допущение позволяет свести задачу к решению системы уравнений тепло- и массопереноса с одной пространственной координатой. При этом гидротермическая модель водоема учитывает приток и отток воды, а также изменение по глубине площади его горизонтального сечения. Исследования в данном направлении были продолжены работами [4-7, 13-14].

Телецкое озеро представляет собой проточный водоем вытянутой формы. Для формулировки математической модели гидротермических процессов в оз. Телецком на рисунке 1 приведено схематизированное изображение котловины озера. Здесь использованы следующие обозначения: S_b – поверхность ложа, S' – поверхность зеркала воды, S_+ и S_- – плоскости, ограничивающие входной и выходной створы рассматриваемого озера, соответственно.

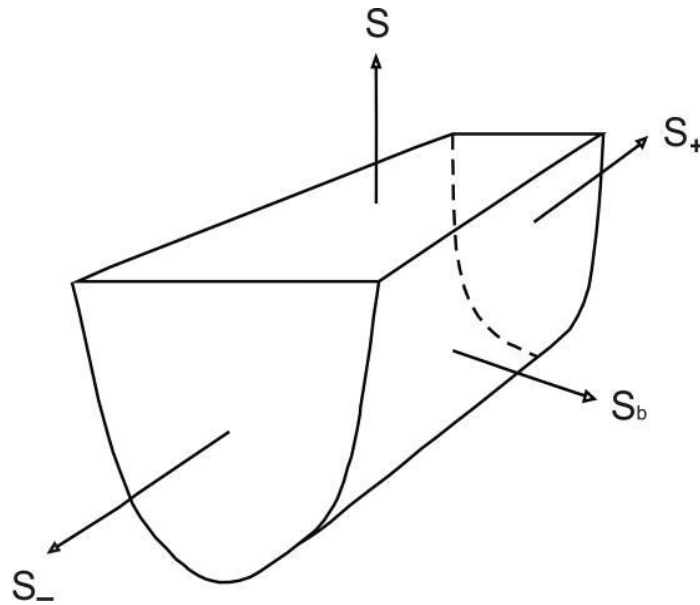


Рис. 1. Схематическое представление формы котловины озера: стрелками показаны нормали к соответствующим поверхностям

По горизонтальным сечениям озера можно провести осреднение, предполагая относительную однородность гидрофизических и гидрохимических характеристик по этим сечениям. В явном виде для температуры эта процедура выглядит следующим образом:

$$T(z, t) = \frac{1}{S(z)} \int T(\vec{r}, t) d\vec{r} \equiv \langle T(\vec{r}, t) \rangle, \quad (1)$$

$$\langle \vec{W}(\vec{r}, t) T(\vec{r}, t) \rangle = \langle \vec{W}(\vec{r}, t) \rangle \langle T(\vec{r}, t) \rangle + \left(\langle \vec{W}(\vec{r}, t) \rangle - \langle \vec{W}(\vec{r}, t) \rangle \right) \left(\langle T(\vec{r}, t) \rangle - \langle T(\vec{r}, t) \rangle \right) \quad (2)$$

(она аналогична по другим переменным). Такое осреднение всегда можно выполнить без каких-либо дополнительных предположений. Однако при этом возникают определенные проблемы, связанные с аппроксимацией отличного от нуля среднего значения произведения отклонений скорости и температуры от своих средних значений (второе слагаемое в уравнении 2). По своему физическому смыслу это слагаемое является вертикальной дисперсией, обеспечивающей рассеивание потока, который выражается через средние величины $\langle \vec{W}(\vec{r}, t) \rangle \langle T(\vec{r}, t) \rangle$. Поэтому его обычно считают пропорциональным градиенту средней температуры и добавляют в соответствующий диффузионный член уравнения к средним значениям градиента температуры. Это приводит к введению эффективного коэффициента вертикальной диффузии, отражающего вклады молекулярной и турбулентной диффузии.

При формулировке замкнутой математической модели гидротермических процессов в глубоком стратифицированном озере помимо методики одномерного (вертикального) представления используются упрощающие предположения об отсутствии теплообмена между водной толщей и дном озера, гидростатическое приближение и двухпараметрическая модель турбулентности [4-6].

Анализ уровневого режима Телецкого озера, выполненный в работе [15], показал, что колебания его уровня в основном связаны с изменением составляющих его водного баланса; максимальная годовая амплитуда этих колебаний составляет 6 м и обусловлена весенним половодьем. Для того, чтобы на разностном уровне обеспечить выполнение законов сохранения при моделировании многолетних изменений гидротермического режима Телецкого озера (в том числе законов со-

хранения массы и тепла), система определяющих нелинейных уравнений записывается в дивергентном виде.

Для создания компьютерной гидротермической 1DV-модели оз. Телецкое нужны данные о морфометрических характеристиках его котловины. В связи с этим на основе фоновых данных создана цифровая модель рельефа (ЦМР) котловины озера.

В работе были поставлены и решены следующие задачи:

- экспериментально исследовать динамику пространственной температурной неоднородности в оз. Телецкое;
- выполнить численные эксперименты по моделированию термического режима оз. Телецкого в рамках 1DV-модели гидротермических процессов и сопоставить результаты моделирования с полученными натурными данными.

В 2010 г. (12-13.08.2010, 29.08.2010, 29-30.09.2010) были выполнены наблюдения вертикальных распределений температуры в оз. Телецкое на различных вертикалях (рис. 2) с использованием профилографа SeaCat SBE 19plus и получены вертикальные распределения температуры в летне-осенний период, дополняющие и уточняющие данные наблюдений прошлых лет (рис. 3).

В качестве входной информации при проведении имитационных расчетов годовой температурной стратификации Телецкого озера для задания модельного года использованы среднесуточные метеоданные для пос. Яйлю 2009-2010 гг. После выполнения расчета для нескольких последовательных модельных лет погрешность задания начального состояния озера становится несущественной. Результат расчета представлен на рисунке 4. Построенные по результатам расчетов изолинии температуры демонстрируют, что в озере два раза в год при температуре максимальной плотности воды возникает термическая неустойчивость и развивается вертикальная циркуляция.

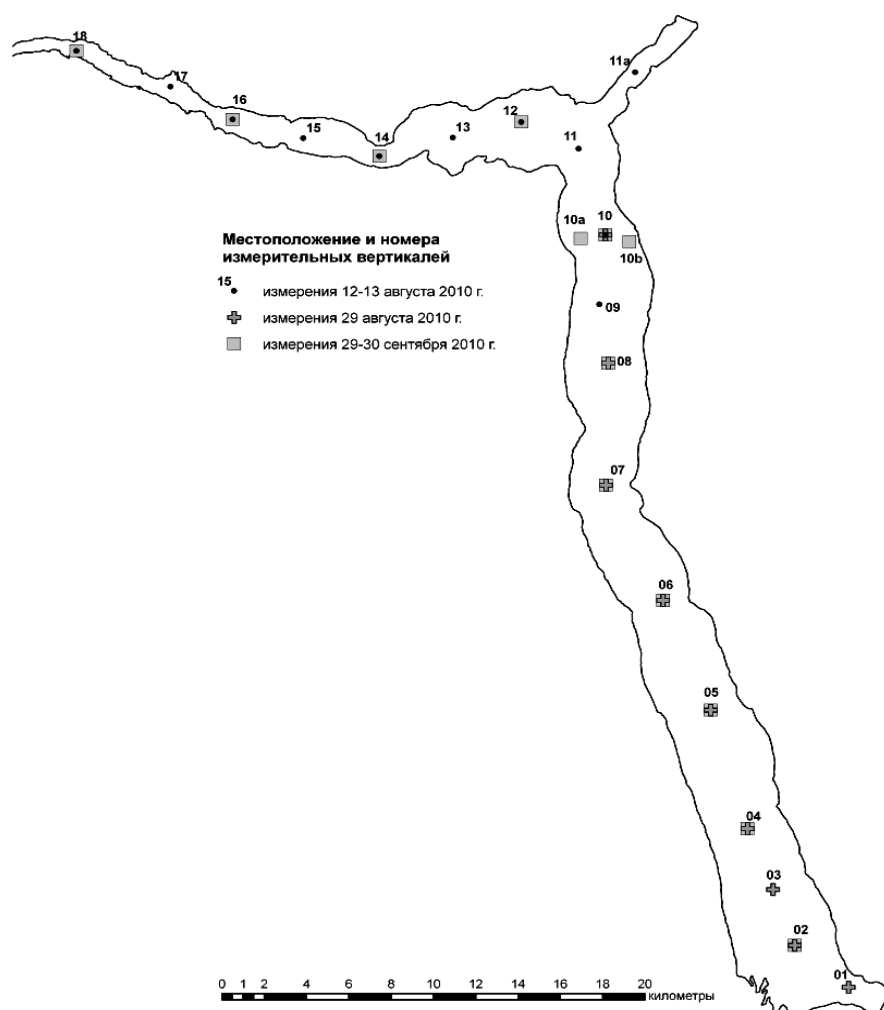


Рис. 2. Расположение и номера измерительных вертикалей (даты измерений: 12-13.08.2010, 29.08.2010, 29-30.09.2010)

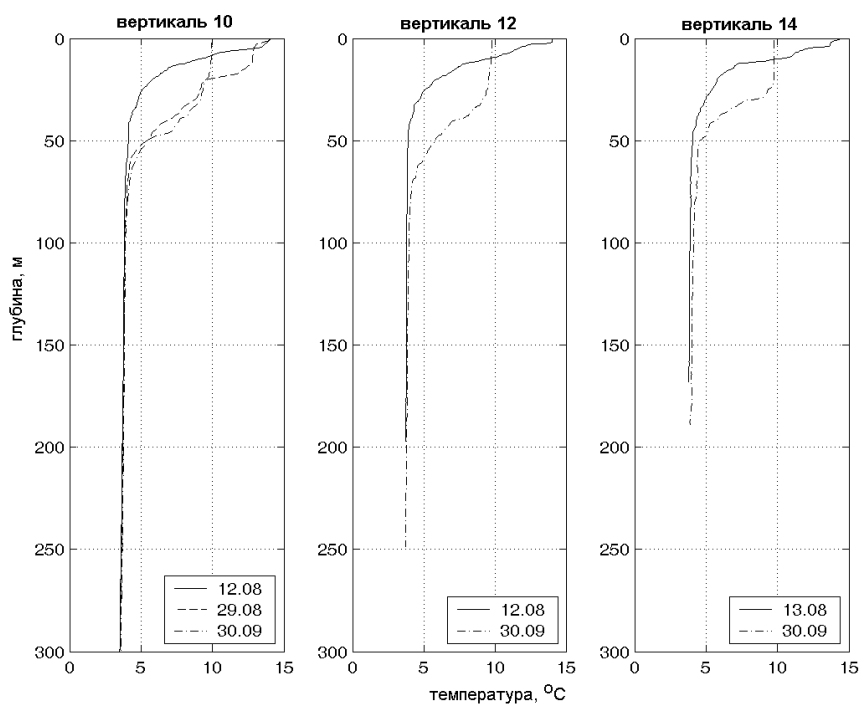


Рис. 3. Профили температуры воды на вертикалях 10, 12 и 14 по результатам измерений 12-13, 29 августа и 30 сентября 2010 г.

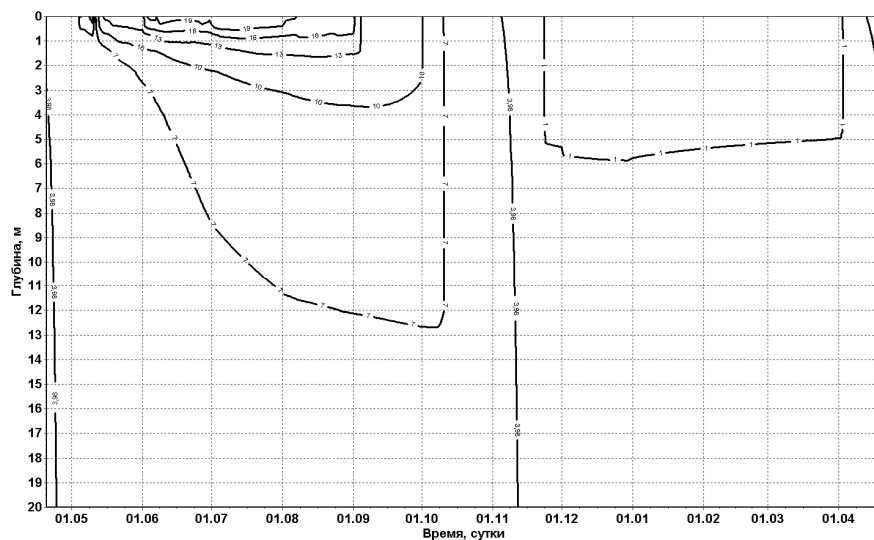


Рис. 4. Сезонный ход изотерм для Телецкого озера (модельный год)

В других расчетах в качестве начальных условий задавались значения $T(z)$, зарегистрированные вблизи Корбу 12.08.2010. Для вычисления теплообмена через поверхность озера использовались соответствующие по времени данные метеонаблюдений в пос. Яйлю. Результаты расчетов (рис. 5)

показали, что 1DV-модель удовлетворительно воспроизводит динамику температурной стратификации в летне-осенний период (глубину перемешанного слоя, ход температуры поверхностных слоев воды).

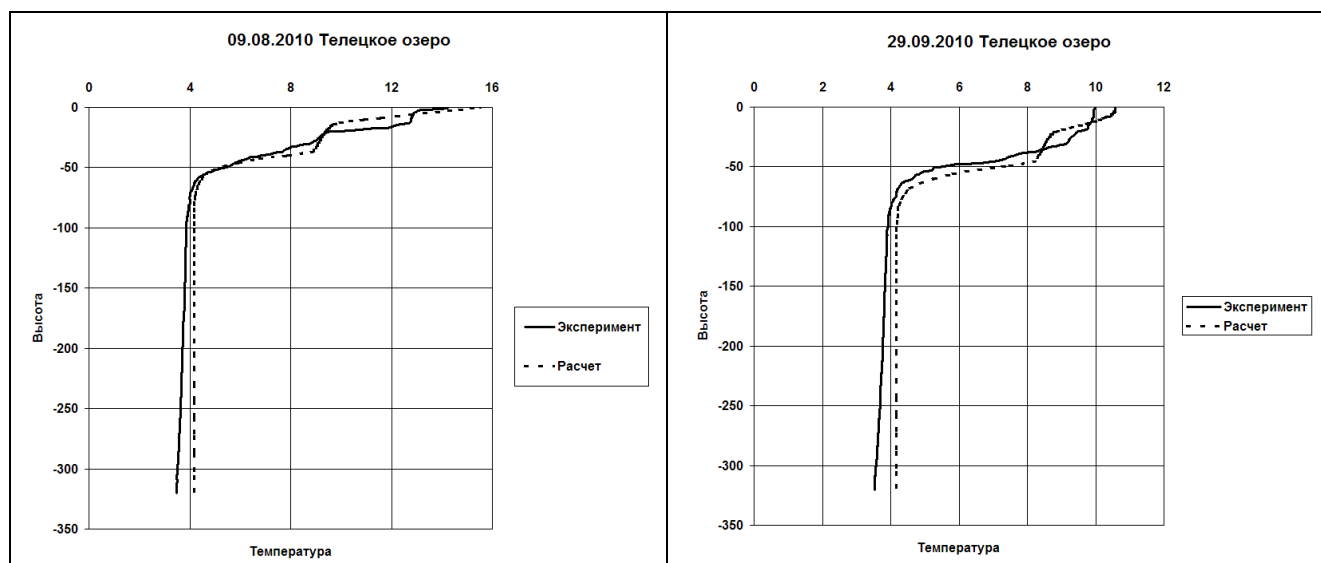


Рис. 5. Вертикальные распределения температуры в Телецком озере на 29.08.2010 и 29.09.2010 (расчет и натурные измерения)

Сопоставительный анализ результатов расчетов и данных наблюдений показал необходимость дополнительного изучения влияния эффекта сжимаемости на описание процессов переноса тепла воды в придонных слоях озера.

Расчеты показали, что 1DV-модель хорошо воспроизводит температурный режим оз. Телецкое. Совпадение результатов моделирования с данными натурных наблюдений дает основание использовать эту модель в качестве базовой для теоретического представления различных гидрофизических и гидрохимических процессов в озере, в том числе описывающих перенос растворенных газов. Сопоставление расчетных и натурных данных показало, что необходимо дополнительно теоретическое и экспериментальное изучение вопросов, свя-

занных с моделированием теплообмена в придонных слоях озера.

Данная работа была выполнена в рамках научного проекта СО РАН VII.62.1.1. «Исследование гидрологических, гидрохимических, гидробиологических и экологических процессов в водных объектах Сибири с учетом антропогенных факторов и изменения климата» при финансовой поддержке Междисциплинарных интеграционных проектов СО РАН № 23 (координатор ак. О.Ф. Васильев) и № 95 (координатор чл.-к. РАН А.Г. Дегерменджи). Авторы признательны академику М.В. Эпову за предоставленное оборудование для выполнения экспедиционных работ и выражают благодарность А.В. Дьяченко за активное участие в выполнении натурных исследований.

References

1. Henderson-Sellers, B. Engineering limnology / B. Henderson-Sellers. L.: Gidrometeoizdat, 1987.
2. Orlob, G.T. One-Dimensional Models for Simulation of Water Quality in Lakes and Reservoirs / G.T. Orlob // Mathematical Modeling of Water Quality: Streams, Lakes and Reservoirs (Int. Ser. On Appl. System Analysis; 12). Chichester: Wiley and Sons, 1982.
3. Zinoviev, A.T. Using mathematical modeling to evaluate the design decisions when creating large reservoirs / ECO-newsletter Ine-ka. – 2009. № 4 (135) (www.ineca.ru/?dr=bulletin/arhiv/0135&pg=011).
4. Vasiliev, O.F. Mathematical modeling of hydrothermal processes in the deep waters / O.F. Vasiliev, O.B. Bocharov, A.T. Zinoviev // Hydraulic engineering. – 1991. № 7.
5. Vasiliev, O.F. A mathematical model of migration of dissolved impurities in the reservoir-flooded soil system/ O.F. Vasiliev, A.T. Zinoviev, P.V. Ivanov, S.A. Sukhenko // Water Resources. – 1993. V. 20. – № 6.
6. Bocharov, O.B. Effect of selective withdrawals on an annual thermal regime of the deep reservoir / O.B. Bocharov, A.T. Zinoviev // Water Resources. 1992. № 5.
7. Zinoviev, A.T. One-dimensional vertical model of sedimentation in a deep reservoir / A.T. Zinoviev, Y.N. Kopylov, A.A. Kuzmin // Water Resources. 1995. – V. 22. – № 6.
8. Zinoviev, A.T. Simulation of ice-thermal regime of Lake Teletskoye / A.T. Zinoviev // International. Symposium "Hydrological and ecological processes in the reservoirs and their watersheds: Proceedings. – Novosibirsk: IWEP, SB RAS Publ., 1994.
9. Markofsky, M. A predictive model for thermal stratification and quality in reservoirs / M. Markofsky, D.R.F. Harleman // Department of civil engineering, MIT, 1971.
10. Huber, W.C. Temperature prediction in stratified reservoirs / W.C. Huber, D.R.F. Harleman, P.J. Ryan // Proc. ASCE, J. Hydraulics Division. 1972. V. 98. – HY 4.
11. Rayn, P.J. An analytical and experimental study of transient cooling pond behavior / P.J. Rayn, D.R.N. Harleman // Cambridge: MIT, 1973. Tech. Report 161.
12. Harleman, D.R.F. Hydrothermal analysis of lakes and reservoirs / D.R.F. Harleman // Proc. ASCE, J. Hydraulics Division. 1982. V. 108. – HY 3.
13. Ignatova, G.S. Dimensional model of the seasonal thermocline in lakes / G.S. Ignatova, V.I. Kwon // Water Resources. – 1979. № 6.
14. Zinoviev, A.T. Modeling of wind effects on the temperature stratification of the deep reservoir / A.T. Zinoviev, A.A. Kuzmin // Siberian Physico-Technical Journal. – 1991. – № 4.
15. Selegey, V.V. Teletskoye Lake / V.V. Selegey, T.S. Selegey. – L.: Gidrometeoizdat, 1987.

Article Submitted 17.12.10

УДК 612.392.9

*И.А. Иванов, асп. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул; А.Н. Эйрих, канд. тех. наук, н.с. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул,
E-mail: bezmater@iwep.asu.ru*

ИССЛЕДОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ КАДМИЯ В СЫРЬЕВЫХ ВИДАХ ФЛОРЫ РЕСПУБЛИКИ АЛТАЙ

Рассматриваются особенности содержания кадмия в образцах флоры Республики Алтай методом атомно-абсорбционного анализа.

Ключевые слова: лекарственные растения, безопасность, тяжелые металлы.

В последнее время все большее распространение получают различные продукты пищевого, биологически активного и фармацевтического свойства, полученные из природного сырья, например, из дикорастущих лекарственных и пищевых растений. Некоторые виды характерны только для Республики Алтай. Возрастающий интерес к использованию такого сырья в промышленности, может поставить их на грань исчезновения.

Разносторонние исследования условий произрастания диких лекарственных и пищевых растений позволит не только более эффективно обеспечивать сохранность и безопасность популяций, но и наиболее рациональным и эффективным способом осуществлять сбор таких растений и их переработку. Для перспективного использования растений в промышленности важна не только безопасность среды произрастания, но и выбор безопасного для популяции количества собираемых растений и своевременного сбора. Заготовка должна осуществляться в той фазе развития растения, когда оно достигает максимального значения целевых свойств. В первую очередь для использования лекарственных растений в промышленности необходим контроль качества и безопасности на содержание загрязняющих веществ в заготавливаемом сырье. Тяжелые металлы являются вредными загрязняющими веществами, способными накапливаться в биологических объектах.

Кадмий – редкий и весьма рассеянный элемент. Его содержание в земной коре составляет $1,3 \cdot 10^{-5} \%$. Из-за сильного рассеяния он не образует самостоятельных рудных скоплений промышленного значения, а встречается в рудах тяжелых цветных металлов в качестве примеси и извлекается из них

как побочный продукт. Основные сферы его использования: для антикоррозионного покрытия (т.н. кадмирования) черных металлов, особенно в тех случаях, когда имеется их контакт с морской водой, а также для производства никель-кадмиевых электрических аккумуляторов. Он входит в состав многих сплавов как легкоплавких, так и тугоплавких износостойких (например, с никелем). Кадмий используется в стержнях-замедлителях атомных реакторов, некоторые его соединения обладают полупроводниковыми свойствами. Довольно долго кадмий применялся для изготовления красителей (пигментов) и в качестве стабилизатора при производстве пластмасс (в частности полихлорвинила), однако в настоящее время, в силу токсичности, в этих целях он практически не используется.

Широкое распространение кадмия в топливе, удобрениях, рудных отвалах наряду с использованием этого элемента в промышленном производстве и определяет постепенно увеличивающуюся концентрацию данного элемента в окружающей среде. Растения и животные извлекают и накапливают его в тканях своего тела. Явление биоаккумуляции Cd происходит в экосистемах как при наличии металла в естественных для окружающей среды количествах, так и при антропогенном ее загрязнении. Кадмий относится к кумулятивным ядам и является высокотоксичным тяжелым металлом.

Антропогенные источники поступления кадмия в окружающую среду можно разделить на две группы: локальные выбросы, которые связаны с промышленными комплексами, производящими или использующими кадмий, и диффузно-рассеянные по Земле источники разной мощности, начиная от тепловых энергетических установок и моторов и заканчивая

минеральными удобрениями и табачным дымом. При сбросе в водоемы промышленных сточных вод, очищенных обычными способами, содержание Cd увеличивается в несколько десятков раз.

Вследствие загрязнения почв, кадмий проникает в растительный организм. В определенных условиях его ионы, обладая большой подвижностью в почвах, легко переходят в растения, накапливаются в них и затем поступают в организм животных и человека. По химическим свойствам кадмий близок к цинку, поэтому он может замещать последний во многих биохимических процессах, нарушая работу большого количества ферментов. Основным источником кадмиевого загрязнения почв является внесение удобрений, в особенности суперфосфата, куда этот химический элемент входит в качестве микродобавок (суперфосфат содержит 720,2 мкг Cd в 100 г, фосфат калия 471 мкг, селитры до 66 мкг). Кадмий обладает двумя свойствами, которые определяют его важность для окружающей среды.

1. Сравнительно высокое давление паров, обеспечивающее легкость его испарения, например, при плавлении или при сгорании углей.

2. Высокая растворимость в воде, особенно при небольших кислотных значениях pH (особенно при pH5).

Учитывая широкое распространение в окружающей среде, высокую подвижность и значительную опасность для организмов растений, животных и человека, необходимо всестороннее изучение механизмов поглощения, аккумуляции и трансформации кадмия в биологических объектах. Поэтому

первоначальным этапом является определение его содержания в видах флоры Республики Алтай и оценка в соответствии с нормативными показателями [1-5].

Для исследования были выбраны следующие виды растений: клевер луговой (*Trifolium pratense*), очанка лекарственная (*Euphrasia officinalis*), родиола ярко-красная (*Rhodiola coccinea*), ортилия однобокая (*Orthilia secunda*), копеечник чайный (*Hedysarum theinum*), лопух большой (*Arctium lappa*), сабельник болотный (*Comarum palustre*), левзея сафлоровидная (*Rhaponticum carthamoides*), эхинацея пурпурная (*Echinacea purpurea*), Чага (*Inonotus obliquus*). Последняя является паразитным грибом, но на ряду с остальными находит широкое применение в изготовлении различных препаратов, что и обусловило ее включение в список.

Пробы растений отбирали в ходе заготовок в традиционных районах сбора Республики Алтай. Образцы высушивали до воздушно-сухого состояния и растирали в агатовой ступке. Далее навески разлагали методом мокрого озоления в растворе кислот с использованием микроволновой печи MARS-5. Концентрации кадмия определяли методом атомно-абсорбционной спектроскопии с использованием электротермической атомизации (ЭТА) на приборе SOLAAR M-6, для градуировки прибора использовали стандартные растворы ГСО определяемого элемента. Контроль правильности определения кадмия проводили с помощью стандартного образца сравнения reference material (BCR №60). Результаты анализа исследования приведены в таблице.

Таблица

Содержание кадмия в образцах растений Республики Алтай, мг/кг

Растения	Cd
Клевер луговой (надземная часть)	0,01±0,004
Очанка лекарственная (надземная часть)	0,31±0,02
Родиола ярко-красная (корневища с корнями)	0,05±0,004
Ортилия однобокая (надземная часть)	1,94±0,62
Копеечник чайный (корень)	14,7±1,2
Лопух большой (корень)	0,12±0,03
Сабельник болотный (корень)	0,05±0,005
Левзея сафлоровидная (корневища)	0,08±0,004
Эхинацея пурпурная (надземная часть)	0,02±0,01
Чага (тело гриба)	0,19±0,005
Reference material	2,10±0,15
ПДК (БАД на растительной основе) ^[1]	1,00

В ходе изучения было выявлено значительное отличие содержания кадмия в образцах растений. Это может свидетельствовать об избирательном поглощении кадмия различными растениями. Оценку качества лекарственного сырья проводили в соответствии с ПДК (для БАД на растительной основе). Превышение предельного допустимой концентрации наблюдается у ортилии однобокой (надземная часть) 1,94 ПДК и копеечника чайного (корень) – 14,7 ПДК, что может быть связано с загрязненностью почв кадмием.

Таким образом, исследования показали, что содержание кадмия в образцах ортилии однобокой (надземная часть) и копеечника чайного (корень), отобранных в сентябре 2009 года на территории Республики Алтай, не соответствует нормативным показателям безопасности, поэтому такое сырье не может быть использовано в приготовлении лекарственных средств.

References

1. Control and safety of biologically active additives (methodic guidelines). – Moscow: Russian Ministry of Health, 2003.
2. Determination of safety and efficiency of dietary supplements (methodical instructions). – Moscow: Russian Ministry of Health, 1999.
3. Sokolova, G.G. Practical course on bioindication of the environment / G.G. Sokolova. – Barnaul, 2006.
4. Zilov, E.A. Hydrobiology and aquatic ecology (structure, functioning and pollution of aquatic ecosystems): Textbook. – Irkutsk: Irkutsk University, 2008.
5. Harmful chemicals. Inorganic compounds of elements of Group I-IV: Ref. book / Ed. by V.A. Filov et al. – L.: Chemistry, 1988.

Article Submitted 17.12.10

УДК 556.531

*А.В. Кудишин, канд. физ.-мат. наук, с.н.с. ИВЭП СО РАН, Барнаул, E-mail: bezmater@iwep.asu.ru***ИНФОРМАЦИОННО-МОДЕЛИРУЮЩАЯ СИСТЕМА ДЛЯ РАСЧЕТА ТЕЧЕНИЙ В СИСТЕМЕ РУСЕЛ**

Представлены результаты работ по созданию информационно-моделирующей системы (ИМС) для расчета течений в системе русел. Разработанная структура и программное обеспечение позволяет адаптировать ИМС к различным СУБД и интегрировать с ГИС. Хорошее совпадение рассчитанных и наблюдаемых характеристик речного потока дает возможность использовать ИМС для решения различных водно-экологических задач.

Ключевые слова: гидрология, гидравлика, математическое моделирование.

Обобщить и проанализировать значительные объемы информации в условиях их географической, структурной и ведомственной разобщенности практически невозможно без создания единой системообразующей основы, в качестве которой основы выступают проблемно-ориентированные ГИС как инструмент решения комплексных задач, учитывающих природные и антропогенные факторы. Подобные системы должны обладать достаточно широкими функциональными возможностями, которые обеспечиваются дополнительным специализированным программным обеспечением. В частности, это могут быть информационно-

моделирующие системы (ИМС). В статье представлены результаты работ по созданию ИМС для расчета течений в системе русел, которая состоит из расчетного модуля, СУБД, модулей импорта и экспорта данных, модуля для 1-D визуализации натурных и расчетных данных. Блок расчета гидравлики реализован на основе нестационарной продольно-одномерной модели течения (приближение «мелкой воды») в системе русел, характеризующейся достаточной общностью решений в классе одномерных моделей. В частности, на основе подобных моделей возможно решать задачи краткосрочного прогноза гидрологического стока.

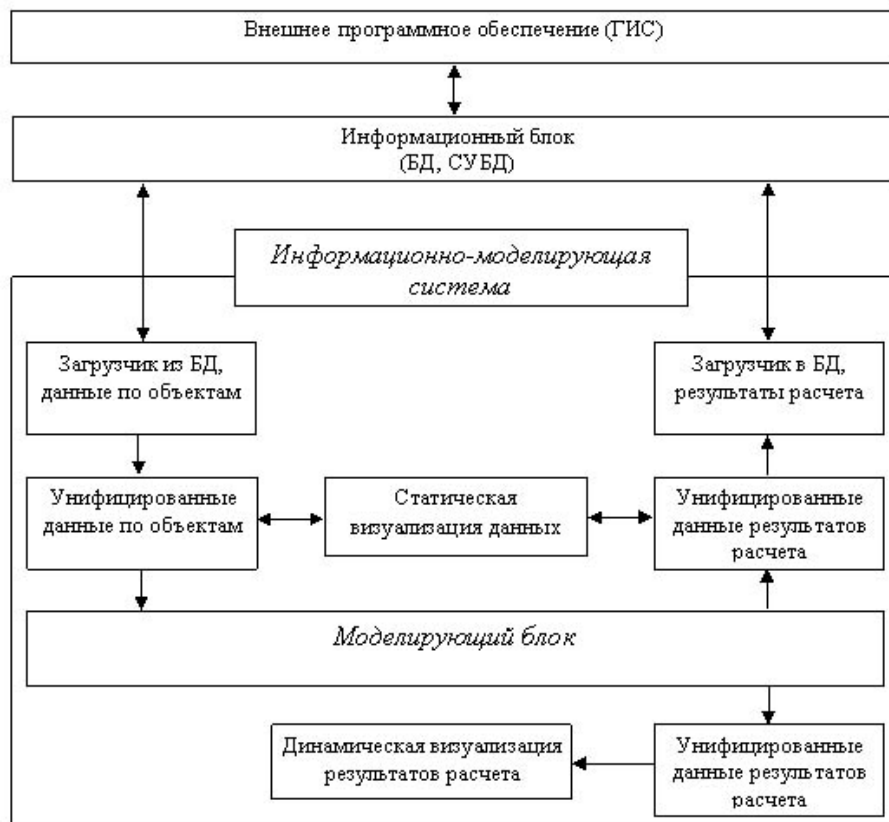


Рис. 1. Общая структура ИМС и связанных с ней потоков данных

Предложенная структура ИМС для расчета нестационарных течений воды в системах русел позволяет адаптировать её к различным СУБД и интегрировать с ГИС-системами. Для упрощения интеграции ИМС с различными БД и СУБД проведен анализ возможности унификации основных потоков информации внутри ИМС и в зоне «ИМС – база данных». Разработаны необходимые унифицированные структуры циркулирующих внутри ИМС данных и подсистемы обмена данными между ИМС и БД (СУБД). Общая структура ИМС и связанных с ней потоков данных представлена на рисунке 1.

Обмен данными между ИМС и БД (СУБД) осуществляется по цепочке «БД (СУБД)» – «загрузчик/транслятор» – «уни-

фицированные данные» – «внутренняя среда ИМС». Загрузчик оформлен отдельным блоком, обмен данными на линии «загрузчик/транслятор» – «ИМС» унифицирован. Для согласования типов и идентификаторов данных в БД и в ИМС вводится специальная таблица согласования: каждому параметру в ИМС ставится в соответствие определенный ресурс БД. Такой способ облегчает адаптацию программных кодов загрузки данных из различных БД без модификации структуры ИМС. Для уменьшения количества обращений к БД при необходимости создается файловый кэш данных определенного формата. Необходимое взаимодействие ИМС с ГИС обеспечивается общей базой данных. В качестве системы для хране-

ния исходных и результирующих данных выбрана СУБД Oracle XE. Реализован прототип базы данных и разработаны соответствующие программные модули для выполнения необходимых запросов. Структура внутренних данных ИМС поддерживает создание и расширение библиотеки модели-

рующих блоков, обеспечивающих решение различных водно-экологических задач.

Для расчета гидравлического режима используется система уравнений, описывающая нестационарное течение в открытом русле [1-2]:

$$\frac{\partial \omega}{\partial t} + \frac{\partial Q}{\partial x} = q, \quad (1)$$

$$\frac{\partial Q}{\partial t} + \frac{\partial}{\partial x} \left(\frac{Q^2}{\omega} \right) + g\omega \left(\frac{\partial z}{\partial x} + \frac{Q|Q|}{K^2} \right) = 0. \quad (2)$$

Здесь ω – площадь поперечного сечения потока; Q – расход воды; q – удельный (приходящийся на единицу длины русла) боковой приток воды; z – ордината поверхности потока; g – ускорение силы тяжести; x – продольная координата; t – время; K – модуль расхода, $K = \omega C \sqrt{R}$; $R = w / \chi$ – гидравлический радиус; χ – смоченный периметр; $C = \frac{1}{n} R^{1/6}$ – коэффициент Шези.

При моделировании гидравлического режима одиночного участка реки граничные и начальные условия для уравнений (1)-(2) можно записать в виде [1-2]:

Граничные условия для уравнений (1)-(2):

при $x = 0$ $Q = Q(t)$ или $z = z(t)$;

при $x = L$ $Q = Q(z)$ или $z = z(t)$, или $Q = Q(t)$.

Здесь $Q = Q(z)$ – кривая связи.

Начальное условие:

при $t = 0$ $Q = Q(x)$, $\omega = \omega(x)$.

В разветвленных системах открытых русел во внутренних точках (точки слияния русел) ставятся условия сопряжения, выражающиеся в равенстве нулю суммы втекающих Q_{in} и вытекающих Q_{out} расходов и равенстве уровней свободной поверхности (как один из вариантов условий сопряжения):

$\square Q_{in,i} = \square Q_{out,k}$, $i=1 \dots i_1$, $k=1 \dots k_1$; $Z_n = Z_n^*$, для каждого $n=1 \dots (i_1+k_1)$.

Здесь i_1 – число входящих участков, k_1 – число выходящих участков.

Работоспособность используемых при решения системы уравнений конечно-разностной схемы и алгоритмов подтверждена серией тестовых расчетов для модельных задач и сопоставлением численного расчета с натурными данными по участку длиной 100 км в нижнем бьефе Новосибирской ГЭС.

В качестве водного объекта для отработки математической модели и численных алгоритмов выбрана р. Обь на участке от г. Бийска до г. Камень-на-Оби. Река Обь – одна из крупнейших рек России, образуется от слияния рек Бия и Катунь, стекающих с Алтайских гор. Это – типично равнинная река, однако ее водный режим и режим некоторых притоков (в их числе Бия, Катунь, Ануй, Чарыш, Песчаная) формируется не только в равнине, но и в горных условиях. Неоднородность природных условий и распределение составляющих водного баланса (осадков, стока, испарения) в бассейне Верхней Оби является примером высотной зональности, определяющей характер водного режима рек. Существенную роль в формировании весеннего половодья на р. Обь играет наличие большого количества притоков, формирование весеннего стока которых также происходит в различное время. В верхнем течении реки (от места слияния рек Бии и Катунь до г. Новосибирска) отмечаются две волны половодья в весенне-летний период. Первая обусловлена таянием снега на равнинной части и предгорьях Алтая, и она получает значительное пополнение за счет выпадающих в Обь рек Песчаная, Ануй, Чарыш, Алей, Чумыш и др. Ее максимум наблюдается в середине апреля – начале мая. Вторая волна является следствием таяния горных снегов и ледников, образуется преимущественно за счет вод Катунь, Бии, Чарыша и проходит в июне-июле. Вследствие этих особенностей весенне-летний гидрограф стока верхней Оби имеет пилообразный характер с преобладанием двух выраженных максимумов. При моделировании волн паводка в этой речной системе учитывается существенная пространственно-временная изменчивость процессов,

определяющих гидрологический режим рассматриваемого участка верхней Оби. В качестве первого приближения выделены бассейны наиболее крупных притоков. Сток с площади этих бассейнов в виде интегральной величины включен в расход самих притоков. Следуя этой схеме и используя информацию по гидрологическим постам, дана пространственно-временная оценка водного стока (расхода) крупных притоков Оби. Схематизация расчетной области представлена на рисунке 2. В отмеченных створах (кружками) у населенных пунктов задавались расходы по данным водпостов. В замыкающем створе с. Малышево использовано условие свободного протекания. С использованием разработанной ИМС рассчитаны гидрографы половодья для расходов различной обеспеченности.

На рисунке 3 представлены результаты расчета гидрографа в районе Барнаула для 1988 г. С учетом погрешностей измерения на гидропостах ($\pm 5\%$ непосредственные измерения и погрешность определения расхода по кривой связи) в целом совпадение расчетных и натурных данных по расходу удовлетворительное. Исключение составляет период интенсивного снеготаяния (максимальная погрешность до 35 %). Для уточнения входящей в состав ИМС модели гидрологического режима верхнего течения р. Обь в первую очередь необходимо усовершенствовать модель боковой приточности в период снеготаяния и периоды интенсивных дождевых осадков.

Рассчитанные параметры речного потока могут использоваться для решения различных водно-экологических задач, в частности для определения границ зон затопления при расходах различной обеспеченности и целей краткосрочного прогноза гидрологического стока. Разработанная структура и программное обеспечение ИМС для расчета нестационарных течений воды в системах русел позволяет адаптировать её к различным СУБД и интегрировать с ГИС.

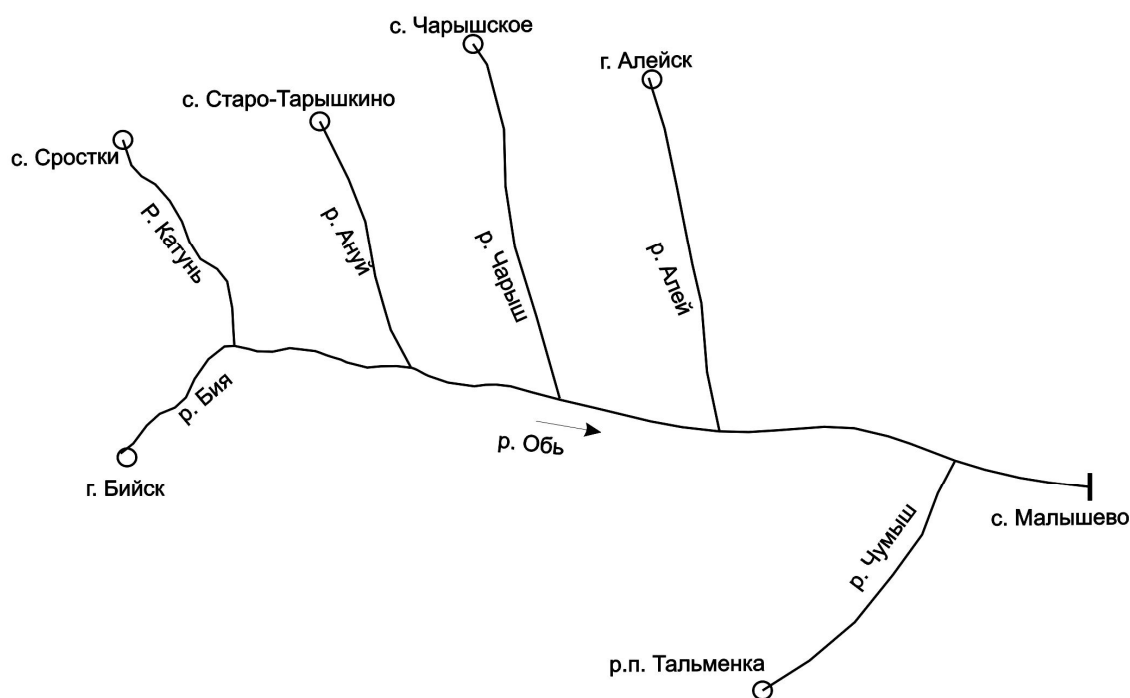


Рис. 2. Схематизация расчетной области

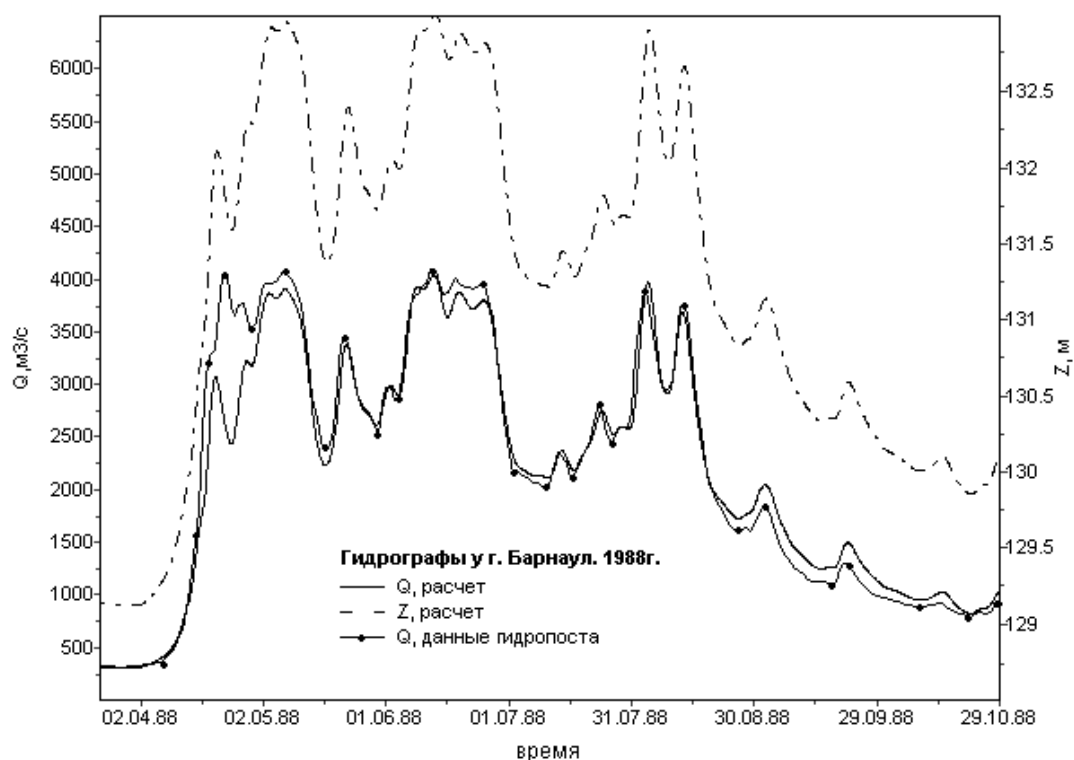


Рис. 3. Динамика расхода и уровня воды в районе г. Барнаул. Расчет для 1988 г.

References

1. Vasiliev, O.F. Mathematical modeling of water quality in the systems of open channels / O.F. Vasiliev, A.F. Voevodin // Dynamics of continuous media. – Novosibirsk: Publishing House of the IG of the SB AS of USSR. – 1975. – Vol. 2.
2. Vasiliev, O.F. Numerical method for calculating the propagation of long waves in open channels and its application to the problem of flood / O.F. Vasiliev, S.K. Godunov // Papers of the USSR Academy of Sciences – 1963. – V. 151. – № 3.

Article Submitted 17.12.10

УДК 504.064.40

*М.В. Петрова, асп. Московского государственного университета дизайна и технологий, E-mail: mariavpetrova@ya.ru***АНАЛИЗ СОДЕРЖАНИЯ МЕТАЛЛОВ ЩЕЛОЧНОЙ ГРУППЫ В ЛЬНЕ И ПРОДУКТАХ ЕГО ПЕРЕРАБОТКИ**

В растениях тяжелые металлы содержатся в чрезвычайно малых количествах. Соединения этих элементов участвуют в процессах обмена веществ. Низкий уровень содержания тяжелых металлов позволяет отнести их к микроэлементам, которые являются необходимыми компонентами жизнедеятельности растений.

Ключевые слова: лен, тяжелые металлы, масс-спектрометрия.

Металлы играют двойную роль в физиологии микроорганизмов, растений и животных. Если какие-либо из них не распространены в природе, то они становятся токсичными при сравнительно низких концентрациях. В водной окружающей среде именно это заслуживает главного внимания. С другой стороны, недостаток металла рассматривается обычно как некоторый фактор, ограничивающий первичную продукцию живых организмов. Таким образом, загрязнение окружающей водной среды может действовать в двух направлениях: с одной стороны, устранять ограничения в доступности необходимых металлов, с другой – повышать поступление металлов до их токсичных уровней [1].

Анализ содержания тяжелых металлов в образцах тканей проводили с использованием метода масс-спектрометрии для элементного и изотопного анализа с ионизацией в индуктивно связанной плазме (ИСПМС) на приборе "VG Plasma Quad PQ 2-Turbo". ИСПМС является эффективным аналитическим методом и позволяет определять концентрации элементов и изотопов, содержащихся в растворе на уровне 10^{-9} г/мл. Этот метод соединяет в себе достоинства высокочастотной индуктивно связанной плазмы как источника ионов и квадрупольного масс-анализатора, производящего разделение по массам

и детектирование ионов. Образцы в виде мелкодисперсного аэрозоля вводятся в центральный канал плазменного факела, где происходит их эффективное испарение, атомизация и ионизация. Степень ионизации элементов, имеющих потенциал ниже 10 эВ (а они составляют большинство в периодической таблице), приближается к 100 %. Образующиеся ионы экстрагируются из плазмы через отверстие пробоотборника и, увлекаемые газодинамическим потоком, попадают в вакуумную камеру, где, после фокусировки ионнооптической системой и разделения по массам квадрупольным масс-анализатором, детектируются вторично-электронным умножителем (ВЭУ). Импульсы ВЭУ после усиления поступают на вход многоканального анализатора (МКА) и накапливаются в течение анализа. Полученный массив данных обрабатывается микрокомпьютером.

Элементный анализ проводился при следующих условиях: мощность разряда 1,3 кВт, расход транспортирующего газа (аргона) – 0,89 л/мин, расход плазмообразующего газа 12 л/мин. В качестве внутреннего стандарта в растворы вводили индий в концентрации 25 мкг/л. Калибровали прибор по стандартным растворам. Результаты анализа представлены в таблице. Рассмотрим подробнее содержание каждого элемента.

Содержание щелочных металлов в тканях на стадиях первичной переработки льна

Элемент	Содержание элементов (ppb) по стадиям переработки				
	A ₁	A ₂	A ₃	A ₄	A ₅
K	3255500	9245720	5250690	254767	116836
Na	78728	178105	94026	109082	89161
Li	13,0	12,0	17,0	9,3	5,4
Cs	11,0	7,5	2,62	9,6	3,5
Rb	556	1158	1048	251	101

Примечание: A₁ – чесаный лен до эмульсирования; A₂ – чесаный лен после эмульсирования; A₃ – суровая ровница; A₄ – отбеленная ровница; A₅ – льняная пряжа

Калий. Содержание этого элемента в чесаном льне и в суровой ровнице изменяется в пределах 3255500-116836 ppb. На стадиях A₄- A₅ оно незначительно и составляет 254767-116836 ppb. Это говорит о том, что калий присутствует в лабильных формах, которые легко удаляются на стадии обработки окислительными препаратами (стадия отбели), и его содержание остается практически постоянным в льняной пряже. Увеличение ее в чесаном льне после эмульсирования, по-видимому, связано с превышением соединений калия из самой эмульсии. Промывка перед стадией получения суровой ровницы частично вымывает его соединения.

Натрий. Содержание по стадиям переработки изменяется в пределах 78728-178105 ppb. В отличие от калия соединения натрия не разрушаются и не вымываются из растительного материала в ходе отбели. Внесение его с эмульсией полностью вымывается перед стадией A₃.

Литий. Для Li не свойственны те тенденции, которые были обнаружены у калия и натрия. Содержание его в растительной массе значительно меньше, чем K и Na. Если не учитывать стадию A₃, то содержание лития в исследуемых образцах плавно снижается.

Цезий. В исследуемых образцах находится примерно в тех же количествах, что и литий. Его содержание плавно снижается от A₁ до A₅. Непонятным остается факт увеличения содержания цезия на стадии A₄.

Рубидий. Его содержание на стадиях A₁-A₅ значительно больше, чем Li и Cs. Увеличение содержания рубидия очевидно так же, как и в предыдущем случае связано с внесением его из эмульсии. Наблюдается частичное вымывание этого элемента перед стадией A₃ и значительное уменьшение содержания на стадии отбели ровницы и на последующих стадиях.

Пределы для доз поступления металлов в почву (а соответственно и в общий круговорот веществ в природе) должны рассматриваться с точки зрения общей эко-токсичности, фитотоксичности, риска потребления животными и человеком. Они основаны на таких путях поступления, как прямое (в организм) из почвы, так и загрязнение растительной пищи и воды. Таким образом, содержание тяжелых металлов в продукции легкой промышленности необходимо изучать на протяжении всего технологического цикла.

Для установления соответствия международным нормам (ЕКО-ТЕХ-100) льняной текстильной продукции необходимо проведение постоянного контроля на содержание в ней полно-

тантов органической и неорганической природы. Существенного уточнения требуют международные нормы, оценивающие допустимое содержание поллютантов в текстильной продукции. Целесообразным представляется учет совместного действия их при одновременном присутствии в продукции, а также введение в состав композиций на стадиях мокрой обработки льняного материала комплексообразователей, способствующих снижению содержания тяжелых металлов и одновременно стабилизирующих действие пероксидных отбеливателей.

References

1. Beck, H., Hipp T. Pre-treatment of bast fibers of environmentally friendly technologies / H. Beck, T. Hipp // Textile Chemistry. – 2001. – № 1. Article Submitted 17.12.10

УДК 910:911:332

*И.Д. Рыбкина, канд. географ. наук, с.н.с. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул, E-mail: irina@iwep.asu.ru;
Н.В. Стоянцева, канд. географ. наук, с.н.с. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул, E-mail: stoyasch@mail.ru*

ОЦЕНКА АНТРОПОГЕННОЙ НАГРУЗКИ НА ВОДОСБОРНУЮ ТЕРРИТОРИЮ ВЕРХНЕЙ И СРЕДНЕЙ ОБИ¹

Выполнен анализ особенностей водопользования в бассейне Верхней и Средней Оби. Подробно рассмотрены основные показатели прямых и косвенных видов антропогенных воздействий на водные объекты. Проведена оценка совокупной антропогенной нагрузки в пределах речных бассейнов на основе демографической, сельскохозяйственной и промышленной составляющих.

Ключевые слова: антропогенная нагрузка, прямое и косвенное воздействие на водный объект, количественная оценка, водопользование, бассейн Верхней и Средней Оби.

Хозяйственная деятельность как совокупность факторов, вызывающих количественные и качественные изменения природных компонентов, подлежит оценке и нормированию. Актуальность указанной научной проблемы повышается в связи с ростом негативных воздействий на природную среду и последующих за ними последствий в экономической, социальной и экологической жизни страны.

В пределах рассматриваемой в данной статье российской части Обь-Иртышского бассейна (верхней и средней Оби – до впадения Иртыша, включая бессточную область) расположены территории Республики Алтай, Алтайского края, Кемеровской, Новосибирской, Томской и Омской областей, частично Красноярского края и Республики Хакасия, Ханты-Мансийского АО (ХМАО). В хозяйственном отношении перечисленные субъекты имеют значительную степень дифференциации: от аграрно- и промышленно-развитых территорий до слабо заселённых и мало освоенных (рис. 1).

К аграрно-развитым нами отнесены Алтайский край, Омская и Новосибирская области, Республика Алтай, в пределах которых равнинные участки водосборных бассейнов используются преимущественно как сельскохозяйственные территории, а горные – как животноводческие. Промышленно-развитыми регионами признаны Кемеровская и Томская области, ХМАО (угле-, нефте- и газодобыча; черная металлургия и химическая промышленность), Красноярский край и Республика Хакасия (черная и цветная металлургия), на долю которых приходится более 80 % общего водозабора Верхней и Средней Оби.

При характеристике и оценке антропогенных нагрузок на водные объекты нами изучались две группы показателей: прямого (непосредственного) и косвенного (опосредованного) воздействия. К первой группе показателей отнесены объёмы водозабора и сброса сточных вод, использования воды на хозяйственно-питьевые, производственные, сельскохозяйствен-

ные и другие нужды, водоёмкость отраслей хозяйства, объёмы оборотного и повторно-последовательного водоснабжения². Величины имеют строгую территориальную привязку к водным объектам и фактически характеризуют крупных водопользователей регионов – объекты жилищно-коммунального хозяйства, промышленного и сельскохозяйственного производства, рекреационной деятельности, ГТС и транспорт, описывая, тем самым, точечно-очаговые виды воздействий.

Во вторую группу включены показатели площадного и линейно-сетевого воздействия на водосборном бассейне: численность и плотность населения, структура сельскохозяйственных угодий, объёмы промышленного и сельскохозяйственного производства в стоимостном и натуральном выражении, объёмы используемых в сельском хозяйстве ядохимикатов и количество применяемой агротехники, протяженность судоходных путей, сроки навигации, объем грузоперевозок и другие².

Анализ параметров прямых воздействий показывает, что наибольшее антропогенное влияние испытывают водные объекты бассейнов рек Томь, Обь с прочими притоками (исключая те, чьи бассейны рассмотрены в данной статье как самостоятельные), Чулым, Вах, на которые приходится 90,7 % общего водозабора Верхней и Средней Оби и 93,8 % объёма сточных вод. Наименьшие объёмы изъятия воды и привнесения стоков (0,2 и 0,1 %, соответственно) отмечаются в бассейнах оз. Телецкое, рр. Кеть, Васюган и Чарыш (рис. 2).

¹ Работа выполнена в рамках Госконтракта "Исследование современного состояния и научное обоснование методов и средств обеспечения устойчивого функционирования водохозяйственного комплекса в бассейнах рек Оби и Иртыша" (2008-2010 гг.).

² Данные государственной статистической отчетности 2тп-водхоз предоставлены Верхне- и Нижне-Обским БВУ.

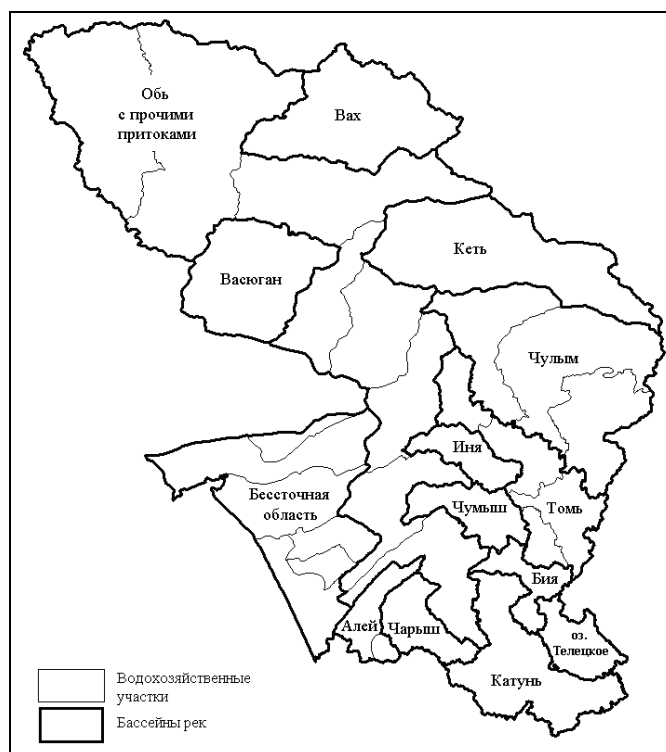


Рис. 1. Местоположение рассматриваемых речных бассейнов

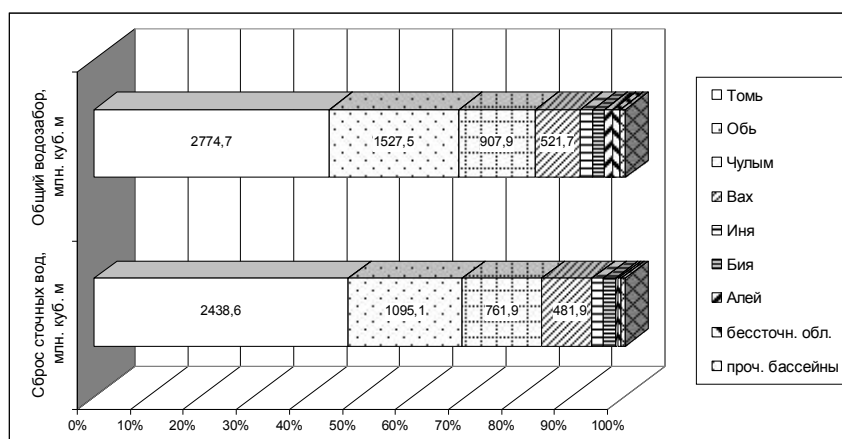


Рис. 2. Уровни водозабора и сброса сточных вод в речных бассейнах Верхней и Средней Оби

Максимальный объем загрязнённых сточных вод сбрасывается в бассейне Томи (63,6 % загрязнённых вод Верхней и Средней Оби), Оби с прочими притоками (13,5 %), Ини (10,9 %). Минимум загрязнённых сточных вод образуется в бассейнах рр. Чарыш, Кеть, оз. Телецкое (общая доля которых составляет 0,04 %), однако весь объем сточных вод здесь сбрасывается без очистки (тогда как в бассейне Томи, например, доля загрязнённых вод составляет 24,4 %).

Бассейн реки представляет собой систему, взаимосвязь между элементами которой обеспечивает речной поток, а качество воды, в свою очередь, зависит от процессов, происходящих на всём водосборе. Поэтому для оценки интенсивности антропогенной нагрузки важное значение имеют показатели косвенного (в т.ч. площадного) воздействия. В качестве основных (базовых) нами использовались следующие параметры: плотность населения территории (чел/км²), плотность промышленного производства (объем производимой в регионе промышленной продукции в тыс. руб., приходящийся на 1 км²) и сельскохозяйственная освоенность, включающая распаханность (%) и животноводческую нагрузку (количество условных голов КРС на 1 км²).

Расчеты данных показателей проводились с привязкой к муниципальным образованиям субъектов (административным районам и городским округам) и существующим участкам водохозяйственного районирования РФ, затем полученные величины использовались для оценки совокупной антропогенной нагрузки в речных бассейнах Верхней и Средней Оби.

Для каждого из названных показателей принята условная шкала из 8 ступеней (табл. 1), в основу которой была положена градация основных региональных показателей антропогенной нагрузки в авторской редакции А.Г. Исаченко [1, с. 280]. Применяемые показатели сгруппированы по видам антропогенных воздействий: демографических, промышленных и сельскохозяйственных. Среднее значение каждого оценивалось как средний уровень соответствующей антропогенной нагрузки в бассейне Верхней и Средней Оби. Сельскохозяйственная нагрузка была получена как среднеарифметическое значение балльных оценок интенсивности земледельческой (распаханность) и животноводческой нагрузок. Совокупная антропогенная нагрузка определялась как среднеарифметическое значение баллов демографической, промышленной и сельскохозяйственной нагрузок.

Показатель	Интенсивность нагрузки (баллы)							
	незначительная или отсутствует (1)	очень низ- кая (2)	низкая (3)	пониженная (4)	средняя (5)	повышенная (6)	высокая (7)	очень высокая (8)
Плотность населения, чел/км ²	0,0	≤ 0,1	0,2-1,0	1,1-5,0	5,1-10,0	10,1-25,0	25,1-50,0	> 50,0
Плотность промышленного производства, тыс. руб./ км ²	0,0	≤ 10,0	10,1-100,0	100,1-1000,0	1000,1-3000,0	3000,1-4000,0	4000,1-5000,0	> 5000
Распаханность, %	0,0	≤ 0,1	0,2-1,0	1,1-5,0	5,1-15,0	15,1-40,0	40,1-60,0	> 60,0
Животноводческая нагрузка, усл. гол./км ²	0,0	≤ 0,1	0,2-1,0	1,1-2,0	2,1-3,0	3,1-6,0	6,1-10,0	> 10,0

Таблица 2

Показатели антропогенной нагрузки в бассейнах Верхней и Средней Оби

Показатели	Речные бассейны														
	Телецкое	Бия	Катунь	Чарыш	Алей	Чумыш	Иня	Томь	Чулым	Кеть	Васюган	Вах	Обь с прито- чными прито- ками	Бессточная область	В среднем по бассейну
Плотность населения, чел/км ²	0,5	14,9	3,5	4,2	17,6	9,9	28,7	44,4	3,3	0,3	0,1	0,3	10,2	6,4	8,7
Плотность промышленного производства, тыс. руб./км ²	1,0	817,2	52,8	47,1	661,8	861,3	3069,2	6480,8	395,4	8,8	695,3	545,8	3930,5	100,9	2034,3
Распаханность, %	0,2	8,3	4,2	22,4	50,7	25,1	36,3	8,6	10,7	4,5	0,0	0,0	6,9	34,9	10,6
Животноводческая нагрузка, усл. голов/км ²	0,6	3,5	5,2	8,1	9,5	5,4	10,1	4,2	2,8	0,1	0,0	0,0	1,5	6,2	2,7

Плотность промышленного производства имеет среднюю величину 2,0 млн. руб./км². Однако нагрузки, связанные с промышленным производством, значительно дифференцированы по территории Верхней и Средней Оби и достигают своего максимума в бассейне р. Томь, где по приведенной выше шкале оцениваются нами как "очень высокие". На втором и третьем месте по этому показателю – собственно Обь без учёта крупных притоков и Иня, где промышленные нагрузки на водосборе и водные объекты бассейнов оцениваются нами как "высокие".

Сельскохозяйственные нагрузки высоки в бассейнах рр. Алей, Чарыш, Иня и бессточной области. Уровень распашки бассейнов Верхней и Средней Оби в среднем составляет 10,6 %. Максимальные значения распаханность территории достигает в бассейнах рр. Алей, Иня и внутренней бессточной области, в бассейнах рр. Вах и Васюган – незначительная или же полностью отсутствует, в бассейне оз. Телецкое – имеет низкие значения. Животноводческая нагрузка в среднем по бассейну Верхней и Средней Оби составляет 2,6 усл. гол./км², при этом высокие и очень высокие значения отмечаются в бассейнах Ини, Алея и Чарыша. В бассейнах рр. Васюган и Вах животноводческие нагрузки практически сведены (приравниваются) к нулю.

По уровню совокупных антропогенных нагрузок рассматриваемые речные бассейны объединены в шесть групп (рис. 3). Крупных речных бассейнов, в которых уровень совокупной нагрузки характеризуется как "незначительный или отсутствует" и "очень высокий" в пределах рассматриваемой территории не выявлено.

Сравнительный анализ показателей прямого и косвенного

воздействия позволяет уточнить, детализировать картину совокупных антропогенных нагрузок, наметить направления деятельности по их снижению. В речных бассейнах Верхней и Средней Оби существует обратная связь между водоёмкостью и плотностью промышленного производства: чем выше плот-

ность промышленного производства, тем ниже его водоёмкость (рис. 4). Этот факт подтверждает обратную зависимость между уровнем развития хозяйства и объёмами использования свежей воды.



Рис. 3. Антропогенная нагрузка на территорию бассейнов Верхней и Средней Оби (в баллах)

В целом при оценке интенсивности антропогенных нагрузок сопоставление именно относительных и удельных показателей (таких как плотность населения и промышленного производства, животноводческая нагрузка, распаханность терри-

тории, доля загрязненных вод в общем объеме стоков, водоёмкость производства и т.п.) повышает объективность полученных результатов, позволяя выявить территориальные зако-

номерности формирования и функционирования региональных систем водопользования.

При этом оценка антропогенной нагрузки должна стать основой для нормирования воздействий на водные объекты. В этом случае не обойтись без учета экологического потенциала природных комплексов исследуемых бассейнов, включая по-

казатели качественного состояния водных объектов, самоочищающей способности водоёмов и др. Оценка и нормирование антропогенной нагрузки позволит разработать и предложить систему компенсационных мероприятий в пределах речных бассейнов.

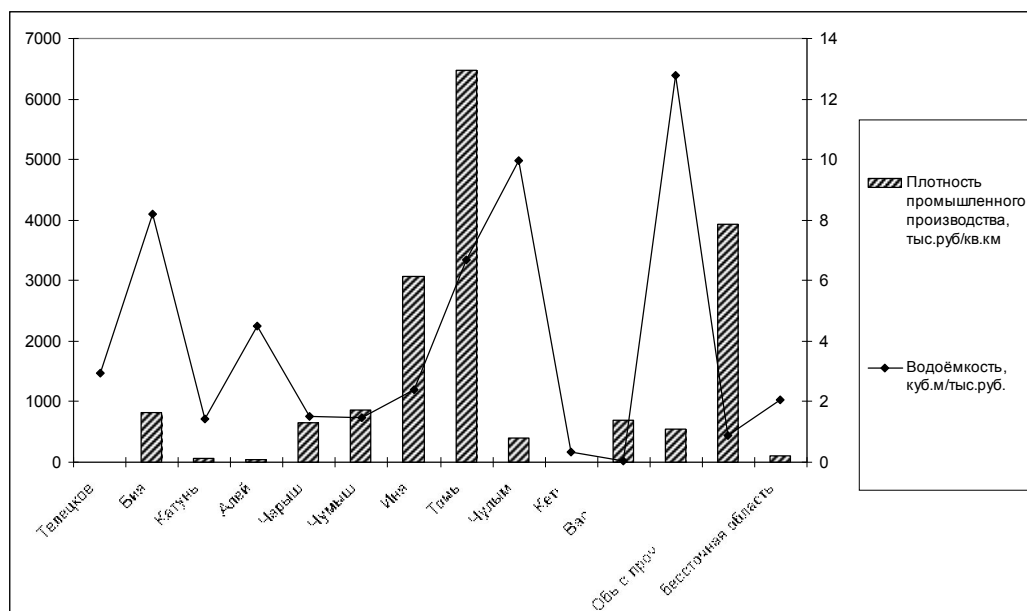


Рис. 4. Соотношение водоёмкости и плотности промышленного производства в бассейнах Верхней и Средней Оби

References

1. Isachenko, A.G. Ecological geography of Russia. – St. Petersburg.: St. Petersburg State University Publishing House, 2001.
2. Ways for presentation of systematized materials on water bodies state and conservation measures in SKIOVO: State contract number M-08-14 from "01 September 2008 – Federal State Unitary Enterprise Russian: Ekaterinburg, 2008.

Article Submitted 17.12.10

УДК 332.3; 910.3

С.Н. Шарабарина, м.н.с. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул, E-mail: sharabarina@iwep.asu.ru

ОПТИМИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ ЗЕМЛЕПОЛЬЗОВАНИЯ АЛТАЙСКОЙ КУРОРТНО-РЕКРЕАЦИОННОЙ МЕСТНОСТИ (НА ПРИМЕРЕ СМОЛЕНСКОГО РАЙОНА)

Рассмотрены особенности современной системы землепользования Алтайской курортно-рекреационной местности на примере входящего в ее состав Смоленского района. В условиях изменения специализации экономики с аграрной на аграрно-рекреационную является важным вопрос рационального использования земельных ресурсов, учет потребностей разных видов землепользования.

Ключевые слова: землепользование, ограничения землепользования, оптимизация, схемы территориального планирования, Алтайская курортно-рекреационная местность.

Развитие Алтайской курортно-рекреационной местности (АКРМ), включающей четыре района (Алтайский, Смоленский, Солонешенский, Чарышский) и город-курорт федерального значения Белокуриха, является вторым этапом создания в Алтайском крае крупного курортно-рекреационного комплекса (первый этап – особая экономическая зона туристско-рекреационного типа «Бирюзовая Катунь»). Данная территория выбрана не случайно. Еще в начале 1990-х гг. Евразийским экологическим центром «Ноосфера» была разработана концепция развития Южно-Алтайского эколого-экономического региона – ЮАЭЭР (в составе 10 предгорных районов края, включая вышеназванные). Целью его создания являлось сохранение уникального природного комплекса, получение экологически чистых продуктов питания, развитие

всех видов рекреации [1]. Позднее в рамках концепции формирования ЮАЭЭР в НИИ горного природопользования совместно с другими НИИ и хозяйственными организациями Алтайского края была разработана Программа развития Белокурихинской лечебно-оздоровительной местности (БЛОМ) на основании Постановления главы администрации Алтайского края [2]. БЛОМ охватывает территории Алтайского, Смоленского, Солонешенского районов, а также города-курорта Белокуриха Алтайского края. Целью программы являлось создание оптимальных социально-экономических условий функционирования зоны как объекта рекреации, санаторно-курортного лечения, экологизированного сельского хозяйства и перерабатывающей промышленности [3].

Эти программы и явились основой разработки концепции АКРМ. Муниципальные образования, составляющие АКРМ – это сельские районы (за исключением Белокурихи), где основой экономики является сельское хозяйство и пищевая промышленность. Развитие туристско-рекреационной деятельности, несомненно, повлечет изменения всей системы землепользования территории. В связи с этим актуальным является рационализация использования земельных ресурсов для удовлетворения потребностей разных видов землепользования, прежде всего, сельскохозяйственного и рекреационного, как приоритетных для данной территории. Цель работы – выявление ограничений землепользования для оптимизации системы и структуры землепользования АКРМ в условиях диверсификации хозяйства (на примере Смоленского района).

Предполагаемое изменение целевого назначения земель районов АКРМ

Районы	Существующая категория земель	Проектируемая категория земель (га)		
		земли населенных пунктов	земли особо охраняемых территорий (рекреационного назначения)	земли промышленности
Смоленский	сельскохозяйственного назначения	3631	13533	169
Алтайский	сельскохозяйственного назначения	7265	12964	81
Солонешенский	сельскохозяйственного назначения	1076	7277	1044
Чарышский	сельскохозяйственного назначения	1732	21	62

В Алтайском районе значительно возрастет площадь земель рекреационного назначения преимущественно в восточной его части: район оз. Ая, левобережье Катунь, близ ОЭЗ и игровой зоны, а также в долине р. Песчаная (села Таурак, Куяган, Булатово) и южнее райцентра Алтайское (это зоны активного и перспективного рекреационного освоения согласно функциональному зонированию территории).

В Смоленском районе планируется наибольшее увеличение площади земель рекреационного назначения. Среди муниципальных образований, составляющих АКРМ, район выделяется наибольшей сельскохозяйственной освоенностью территории (на него приходится почти половина пахотных угодий АКРМ; сельскохозяйственные угодья составляют 70 % его территории). Поэтому район репрезентативен с позиций возможных конфликтов или совмещения интересов традиционного для района сельскохозяйственного и привнесенного рекреационного землепользования (особенно ввиду перевода земель сельхозназначения в земли рекреационного назначения). Большую роль играет и близость города-курорта Белокуриха (раньше его территория входила в состав Смоленского района).

Район характеризуется расположением в разных природных зонах: северная – лесостепная часть (Верхне-Обская лесостепная провинция согласно ландшафтной дифференциации ИВЭП СО РАН [8-9]), основная часть территории района – это степи предгорий Алтая (Предалтайская степная провинция), а южная – низкогорья Алтая (Северо-Алтайская горная провинция). В связи с этим очень важна актуализация сложившейся системы землепользования на ландшафтной основе.

Для выявления экологических ограничений сельскохозяйственного землепользования на основе принципов оптимального соотношения природных (естественных) и антропогенно-преобразованных ландшафтов [10-11] были рассчитаны площади земельных угодий в каждом типе местности (всего 23 местности) с использованием программных средств ESRI Arc/View GIS v.3.2, Microsoft Excel, охарактеризовано их современное хозяйственное использование, предложены оптимальная структура землепользования и мероприятия по оптимизации сельскохозяйственного землепользования для каждого природного комплекса (рис. 1).

Происходящий в регионах и стране в целом процесс территориального планирования направлен на определение назначения территорий исходя из совокупности социальных, экономических, экологических и других факторов в целях обеспечения устойчивого развития территорий.

В Схемах территориального планирования муниципальных образований АКРМ [4-7] запроектировано значительное увеличение площади земель рекреационного назначения – на 33795 га (в целом во всех четырех районах). Данное расширение рекреационного землепользования будет осуществляться за счет земель сельскохозяйственного назначения, причем наибольшее – в Смоленском и Алтайском районах (табл.).

мизации сельскохозяйственного землепользования для каждого природного комплекса (рис. 1).

Так для Верхне-Обской лесостепной провинции характерна значительная распаханность территории: от 33 % (в пойме Оби) до 90 % (на высоких речных террасах). Если последние пригодны для использования в качестве пашни, то пойменные ландшафты можно использовать в сельском хозяйстве только для выборочного сенокоса. Поэтому рекомендуемые нами мероприятия – это сокращение площади пахотных угодий путем перевода малопродуктивных земель в улучшенные сенокосы или пастбища (залужение) и вывода из оборота земель с низким качеством (эродированных и др.). Для почв с легким механическим составом, характерных для поймы Оби и надпойменных террас, необходимо соблюдение в полном объеме зональной агротехники (безотвальная обработка, посев поперек направления господствующих ветров, увеличение доли посева многолетних трав и др.).

В структуре земельных угодий Предалтайской степной провинции также преобладает пашня (ее доля составляет от 58 % до 87 % от общей площади ландшафтных комплексов). Для оптимизации сельскохозяйственного землепользования на данной территории необходимо сокращение пахотных угодий (но менее значительное, чем для Верхне-Обской лесостепной провинции) путем перевода их в кормовые угодья.

Такой тип ландшафта как речные долины используется в основном для выпаса скота. Пастбищные угодья здесь занимают 26-42 % площади. Следует отметить, что большинство животноводческих комплексов в районе расположены именно в долинах рек (в основном в долине реки Песчаная), что негативно отражается на экологическом, эстетическом состоянии территории, развитии рекреации. 20-30 % территории речных долин (в равнинной части района) используется в качестве пашни, что совсем не допустимо. Поэтому одним из основных мероприятий по оптимизации землепользования является сокращение доли пахотных и пастбищных земель в сторону увеличения доли сенокосов, а также вынос животноводческих помещений с пойменных земель или их обустройство.

Территория Северо-Алтайской горной провинции в пределах Смоленского района используется в основном в качестве горных весенне-летне-осенних пастбищ для КРС (особенно в юго-западной части и по долинам рек). Также здесь осуществляется лесохозяйственная (ООО «Белокурихинский лесхоз») и рекреационная деятельность, причем масштабы последней значительно возрастают. Так на территории Солон-

ского сельсовета работают два кемпинга. Стала традиционной организация краевого туристического фестиваля «Песчаная», где проходят соревнования по рафтингу, парашютному спорту, скалолазанию и пр. Кроме этого, в летний сезон значителен поток «диких» туристов, особенно в долину реки Песчаной.

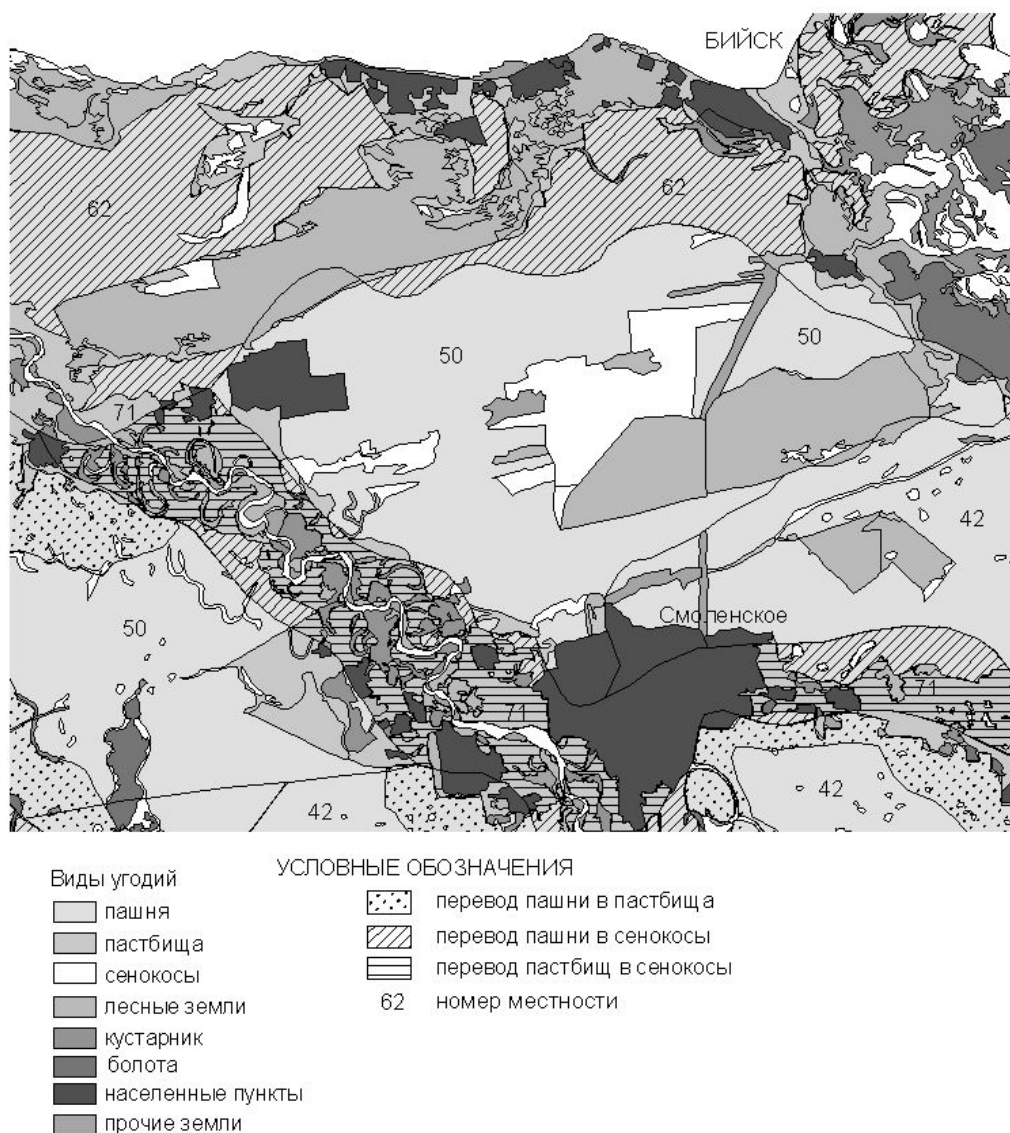


Рис. 1. Рекомендуемая трансформация сельскохозяйственных угодий Смоленского района (фрагмент карта-схемы)

Но наибольший рост рекреационного воздействия можно предполагать в связи с реализацией проекта «Белокуриха-2» – освоение Искровского месторождения радоновых вод. Для его осуществления был выбран участок в существовавшем до 1980-х годов пос. Искра в 12 километрах от г. Белокуриха площадью 12741 га. Территория для строительства комплекса относится к категории земель сельскохозяйственного назначения, ранее использовалась как пашня. Соответствующими заключениями данный участок переведен из земель сельскохозяйственного назначения в земли поселений для комплексной застройки жилого района с созданием инженерной и социальной инфраструктуры, современной благоустроенной среды проживания населения.

Среди существующих ограничений землепользования необходимо отметить особый режим использования отдельных земельных участков (ограничения градостроительного характера) [5; 12]. Так, режим особо жесткой регламентации ис-

пользования территории действует для горно-санитарного округа курорта Белокуриха. Лечебно-оздоровительные местности и курорты федерального значения в соответствии с законодательством РФ являются особо охраняемыми природными территориями. Для охраны этих местностей и курортов создаются округа санитарной и горно-санитарной охраны с регламентированным режимом хозяйствования, проживания и природопользования [13]. На территории Смоленского района находятся вторая и третья зоны округа. Для второй зоны запрещаются размещение объектов и сооружений, не связанных непосредственно с созданием и развитием сферы курортного лечения и отдыха, а также проведение работ, загрязняющих окружающую природную среду и приводящих к истощению природных лечебных ресурсов. На территории третьей зоны вводятся ограничения на размещение промышленных и сельскохозяйственных объектов и сооружений, а также на осуществление хозяйственной деятельности, сопровождающейся

загрязнением окружающей природной среды, природных лечебных ресурсов и их истощением.

Режим строгой регламентации видов использования территории (угрожающих сохранности и снижающих потенциал основного ресурса территории) действует для водоохранных зон рек, существующих и перспективных рекреационных зон и местностей, благоприятных для развития курортно-лечебной деятельности (предгорная и частично горная территория). Для основной части территории района (преимущественно земли сельскохозяйственного назначения) установлен режим *нормативной охраны* среды обитания (сохранение плодородия почв, предотвращение деградации земель).

Таким образом, наиболее жесткие ограничения землепользования распространяются на предгорную территорию района, где возможна в основном только рекреационная деятельность – это зона активного рекреационного освоения согласно функциональному зонированию территории. Расположенные здесь в настоящее время земли сельскохозяйственного назначения планируются перевести в другие категории земель. Возможно, это создаст трудности для хозяйств, занимающихся сельхозпроизводством, поскольку они лишатся некоторой площади пастбищ и пашен. С другой стороны, развитие туристско-рекреационной деятельности будет способствовать росту спроса на продукты питания, что создаст дополнительный импульс для развития сельхозпроизводства и потребует реконструкции и модернизации основных производственных фондов перерабатывающих предприятий (поскольку будет происходить диверсификация хозяйства в сторону пригородного типа).

В целом по району необходимо сократить долю пахотных земель с 48 до 36 %, пастбищ – с 16 до 14 % и увеличить площадь сенокосов в два раза, причем долю сельхозугодий в об-

щей площади территории снизить с 70 до 62 %. Уменьшение площадей должно сопровождаться более эффективной системой землепользования.

Следует отметить, что предлагаемый в Схеме территориального планирования Смоленского района рост земель рекреационного назначения на 13133 га и лечебно-оздоровительных местностей и курортов на 400 га (до 2025 г.) за счет сокращения земель сельхозназначения является оптимальным с точки зрения сбалансированной структуры земельного фонда. Но не учитывается тот факт, что площадь сельхозугодий уменьшится в основном в южной предгорной части района, где планируется интенсивное развитие рекреации, а «перераспаханная» северная и центральная территории останутся без изменений. Поэтому для оптимизации структуры и системы землепользования необходима рекомендуемая трансформация структуры сельскохозяйственных угодий.

Таким образом, выявлены ограничения землепользования экологического и социально-экономического (градостроительного) характера для территории Смоленского района, показывающие некоторое противоречие. Северная и центральная территории района по градостроительным нормам благоприятны для сельскохозяйственного производства, но необходимо сокращение площади пашни по экологическим требованиям. В южной же части территории района сбалансирована структура земельных угодий, и можно интенсивно развивать аграрную сферу, но существуют ограничения на виды деятельности, не связанные с рекреацией. В такой ситуации становится очевидным необходимость рационализации использования земельных ресурсов для совместного развития сельскохозяйственного и рекреационного землепользования.

References

1. Vinokourov, Yu.I. The concept of ecological-economic region formation / Yu.I. Vinokourov, B.A. Krasnoyarsk, A.N. Loginov, V.S. Revyakin // Problems of regional ecology. Issue 2. Regional nature. – Tomsk, 1994.
2. Resolution of the Head of Altai Krai Administration № 21 of 21.01.1993.
3. Revyakin, V.S. The concept of development of Belokurikha therapeutic and recreational areas // Issues of mountain nature management. – Barnaul: NIIGP, 1994.
4. Scheme of land-use planning for the Altai region, Altai Krai, 2008.
5. Scheme of land-use planning for the Smolensky region, Altai Krai, 2008.
6. Scheme of land-use planning for the Solonshensky region, Altai Krai, 2008.
7. Scheme of land-use planning for the Charyshsky region, Altai Krai, 2008.
8. Vinokourov, Yu.I. Landscape indication in ecological and geographical studies: Doctoral dissertation. – Barnaul, 1994.
9. Tsybalev, Yu.M. Landscape approach to regional nature management // Siberian Journal of Ecology. – 1997. – V. IV. – № 2.
10. Odum, Yu.P. Fundamentals of Ecology. – M.: Mir, 1975.
11. Reimers, N.F. Ecology (theories, laws, rules, principles and hypotheses). – M.: Magazine "Young Russia", 1994.
12. Urban Development Code of the Russian Federation. Adopted by the State Duma on December 22, 2004.
13. Russian Federation Government Resolution № 1425 of December 7, 1996.

Article Submitted 17.12.10

УДК 574.587

Л.В. Яныгина, канд. биол. наук, доц., с.н.с. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул, E-mail: zoo@iwep.asu.ru

ОЦЕНКА ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ НОВОСИБИРСКОГО ВОДОХРАНИЛИЩА ПО ЗООБЕНТОСУ

Приведены данные по таксономической структуре, численности и биомассе зообентоса Новосибирского водохранилища. Современное состояние бентосных сообществ большей части Новосибирского водохранилища охарактеризовано как стабильное. Отмечено ухудшение экологического состояния приплотинного и частично среднего участка водохранилища.

Ключевые слова: зообентос, таксономическая структура, биоиндикация Новосибирское водохранилище.

Изучение процессов формирования водных экосистем водохранилищ является основой для оценки его экологического состояния, прогнозирования качества воды и продукционного потенциала при различных режимах его эксплуатации. Особого внимания заслуживает изучение сообществ донных беспозвоночных животных как важнейшего компонента системы

самоочищения водоема, надежного индикатора антропогенного воздействия и фактора, определяющего устойчивость экосистем водохранилищ [1-2].

Новосибирское водохранилище – крупнейший водоем Западной Сибири – создано на р. Оби в 1957 г. Водохранилище сезонного регулирования имеет протяженность около 180 км,

площадь зеркала при НПУ – 1072 км²; максимальная ширина – 17 км, максимальная глубина – 22 м, средняя глубина – 8,2 м. Кроме нужд энергетики и водного транспорта водохранилище используется для водоснабжения, рыбного хозяйства, отдыха и туризма, что предъявляет повышенные требования к экологическому состоянию водоема [3].

До создания водохранилища донные отложения данного участка р. Обь были слабо заселены беспозвоночными животными. На всем протяжении реки доминировали преимущественно хирономиды; средняя биомасса зообентоса на преобладающих песчаных грунтах составляла 0,04 г/м², на заиленных песках достигала 10,8 г/м² [4-6]. Исследования зообентоса Новосибирского водохранилища проводились регулярно на всем протяжении 50-летнего периода его существования [7-10], что дает возможность проследить тенденции изменений структуры его зооценозов и выделить основные этапы формирования бентосных сообществ. Цель работы – анализ многолетних изменений и оценка современного экологического состояния Новосибирского водохранилища по составу и структуре макрозообентоса.

Зообентос Новосибирского водохранилища был обследован в июле-августе 2007-2009 гг. на четырех основных участках: верхнем (створы выше г. Камень-на-Оби и у д. Дресвянка), среднем (створы напротив сел Спирино-Чингисы и Н. Каменка-Ордынское), нижнем (створы напротив сел Боровое-Быстровка и Ленинское-Сосновка) и приплотинном (верхний бьеф и устье Бердского залива). Кроме того, были исследованы Бурмистровский и Караканский заливы, а также Крутихинское мелководье. На верхнем и среднем участках водохранилища преобладали песчаные грунты, на нижнем и приплотинном – илистые. В заливах были широко представлены и песчаные, и илистые грунты, встречались каменистые и глинистые участки. Донные отложения центральной части водохранилища отбирали дночерпателем Петерсена (с площадью захвата 0,025 м²), в заливах и на мелководьях – дночерпателем Гр-91 (с площадью захвата 0,007 м²). В каждой точке отбирали по 2 повторности, которые затем объединяли в одну пробу.

В зарослях макрофитов пробы отбирали зарослечерпателем Бута (с площадью захвата 0,096 м²). Затем пробы промывали через капроновый газ с размером ячеей 350х350 мкм, выбирали животных и фиксировали 70 % этиловым спиртом. После установления постоянного веса животных разбирали по систематическим группам, считали и взвешивали на торсионных весах ВТ-500. За период исследований было отобрано и проанализировано 75 проб зообентоса и зоофитоса.

Таксономический состав

В зообентосе и зоофитосе Новосибирского водохранилища в 2007-2009 гг. обнаружено 136 видов беспозвоночных, большая часть которых (85 видов) относится к насекомым. Доминирующей по числу видов группой беспозвоночных в течение всего периода существования водохранилища являются хирономиды, они составляют 40-50% общего таксономического списка макробеспозвоночных. Наиболее часто встречались *Procladius ferrugineus* (K.) (49 %), *Chironomus gr. plumosus* (46 %), *Microchironomus tener* (Kieffer) (38 %), *Cryptochironomus ussouriensis* Goetgh. (27 %). Состав комплекса наиболее часто встречаемых видов (*P. ferrugineus*, *Ch. gr. plumosus*) остается неизменным на протяжении последних трех десятилетий существования водохранилища. Около 20 % видов можно отнести к редким для водохранилища формам (были встречены только в одной пробе).

Видовое богатство зообентоса русла водохранилища снижалось от его верхних участков к нижним: в верхней части отмечено 56 видов донных беспозвоночных, в средней – 32, в нижней – 31, в приплотинной – 13. Максимальное число видов (100) обнаружено в заливах, где встречалось более 50 % видов из таксономических списков различных участков водохранилища. Богатство таксономического состава зообентоса в заливах, вероятно, обусловлено большим разнообразием условий обитания гидробионтов: кроме своеобразного биотопа зарослей макрофитов в заливах широко представлены песчаные и илистые грунты, встречаются каменистые и глинистые участки.

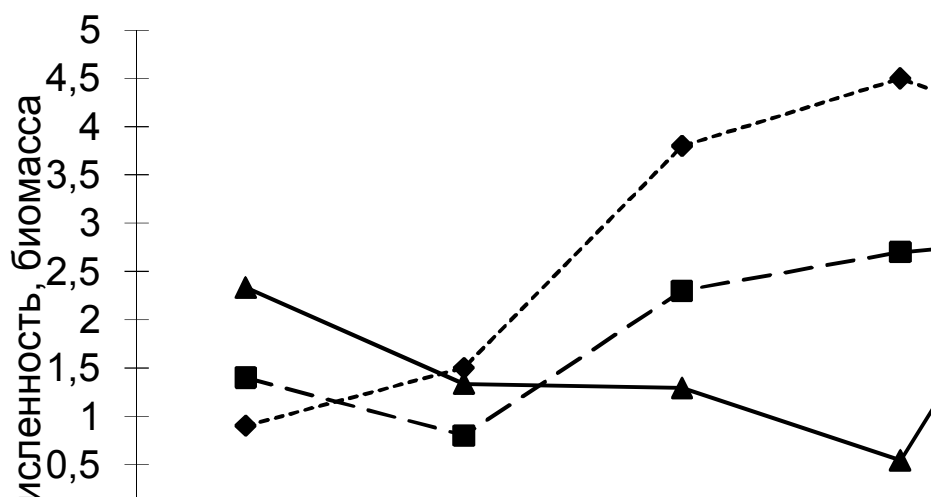


Рис. Численность (N, тыс. экз./м²), биомасса (В, г/м²) и число видов макробеспозвоночных на различных участках Новосибирского водохранилища

Важнейшим фактором устойчивого функционирования водной экосистемы является высокое видовое разнообразие гидробионтов. Максимальное таксономическое разнообразие (по индексу Шеннона) отмечено в зарослях макрофитов (3,2 бит/экз.) и на верхнем участке (2,8 бит/экз.) водохранилища, что свидетельствует о благоприятных условиях для формирования устойчивых сообществ макробеспозвоночных на этих участках. Минимальные значения индекса (1,3 бит/экз.) отмечены в приплотинной части водохранилища, что характеризует этот участок как наиболее неблагоприятный для гидробио-

нтов. На остальной части водохранилища значения индекса Шеннона в среднем составляли 1,9 бит/экз.

Одной из основных угроз устойчивости водных экосистем является непреднамеренное вселение в них чужеродных видов. В отличие от интродуцированных видов, последствия вселения которых в водоем заранее прогнозируют, появление случайных вселенцев часто приводит к непредсказуемым и необратимым изменениям водных экосистем. Несмотря на то, что для Новосибирского водохранилища доля таких видов в видовом богатстве бентосного сообщества невелика (пока

известен только один вид – живородка *Viviparus viviparus*), они составляют значительную часть (до 99%) биомассы бентосных сообществ. Максимальные значения численности и биомассы (2970 г/м^2) *V. viviparus* в период исследований отмечены на заиленных грунтах средней части водохранилища. На участках массового расселения живородки бентосные сообщества характеризуются низкими значениями численности (в среднем $0,4 \pm 0,2$ тыс. экз./м²) и видового богатства (в среднем 4 ± 1 вид в пробе) беспозвоночных. Высокие значения индекса доминирования, коэффициента вариации биомассы, а также низкое таксономическое богатство свидетельствуют об ухудшении экологической ситуации на участках расселения живородки в средней части водохранилища.

Структура бентосных сообществ

Средние по водохранилищу (без учета заливов) значения численности и биомассы зообентоса в разные годы наших исследований отличались несущественно: в 2007 г. – $1,9 \pm 0,5$ тыс. экз./м² и $3,1 \pm 1,1 \text{ г/м}^2$; в 2008 – $1,2 \pm 0,3$ тыс. экз./м² и $2,0 \pm 0,7 \text{ г/м}^2$, в 2009 (без *V. Viviparus*) – $1,6 \pm 0,6$ тыс. экз./м² и $1,6 \pm 0,4 \text{ г/м}^2$. Однако распределение макрозообентоса по акватории водохранилища было крайне неравномерным.

Минимальные значения численности и биомассы зообентоса отмечены в верхней части водохранилища. Основу численности и биомассы зообентоса этого участка составляли хирономиды псаммофильного комплекса видов (*Lipiniella moderata* Kalugina, *Harnischia fuscimana* (Kieffer), *Polypedilum scalaenum* (Shrank)), на правобережных участках в число доминантов как по численности, так и по биомассе входили ручейники сем. *Hydropsychidae* (*Aethaloptera evanescens* MacLachlan, *Hydropsyche angustipennis* Curtis, *Potamyia* sp.).

В средней части водохранилища (с. Ордынское, с. Н.Каменка) массовое развитие крупных брюхоногих моллюсков *Viviparus viviparus* (L.) привело к значительному росту средней биомассы зообентоса этого участка (до $64,2 \text{ г/м}^2$) при сравнительно низких значениях средней численности ($0,8$ тыс. экз./м²). Биомасса зообентоса без моллюсков ($0,8 \text{ г/м}^2$) соответствовала аналогичным показателям верхнего участка. Наряду с псаммофильными хирономидами в число доминантов по биомассе на отдельных участках входят брюхоногие моллюски (*V. viviparus* до $367,6 \text{ г/м}^2$ и $99,9 \%$ биомассы) и амфиподы (*Gmelinoides fasciatus* Stebb. до $0,5 \text{ г/м}^2$ и 53% биомассы). По численности доминируют хирономиды.

В нижней части водохранилища обилие беспозвоночных было существенно выше, чем на предыдущих участках. Значительно возрастает доля двустворчатых моллюсков (р. *Sphaerium*) и олигохет (*Limnodrilus hoffmeisteri*) в общей биомассе бентоса, по численности доминируют хирономиды и олигохеты. На приплотинном участке водоема численность и биомасса зообентоса соответствуют аналогичным показателям нижнего участка, однако происходит существенная перестройка структуры бентосного сообщества: возрастает доля олигохет, составляющих на этом участке основу численности и биомассы зообентоса. В доминирующий по биомассе комплекс видов входят также хирономиды (*Chironomus f. l. plumosus*).

Наиболее популярными методами оценки экологического состояния по структуре макрозообентоса являются индексы Гуднайта-Уитли и Вудивисса [11]. Значения олигохетного индекса Гуднайта и Уитли изменялись в широких пределах ($0-89 \%$), максимальные значения индекса (в среднем 63%) отмечены в приплотинной части водохранилища и соответствовали «загрязненным водам». Высокие значения олигохетного индекса (до $82-89 \%$) отмечены у с. Ленинское в нижней части водохранилища. В среднем по олигохетному индексу (47%) эта зона водохранилища соответствует категории «умеренно загрязненные воды». В средней части водохранилища численность олигохет составляла 26% от общей численности зообентоса (соответствует «чистым водам»), лишь на отдельных участках с небольшой общей численностью зообентоса – 60% («загрязненные воды»). В верхней части водоема преобладали песчаные малоприспособленные для олигохет грунты, что делает

невозможным использование олигохетного индекса на данном участке.

Для оценки экологического состояния верхнего (речного) участка водохранилища использовали разработанный для речных биоценозов биотический индекс Вудивисса. На левом берегу (у г. Камень-на-Оби) условия обитания оказались неблагоприятными для гидробионтов: индекс составлял 2 балла («грязные воды»); на правом берегу – 7 баллов («чистые воды»).

Таким образом, по таксономическому разнообразию, численности и составу индикаторных видов зообентоса Новосибирское водохранилище можно отнести к умеренно загрязненным водоемам. Наиболее высокое качество воды («чистые воды») отмечено на правом берегу верхнего участка и в зарослях макрофитов в заливах. Снижение качества воды до категории «грязные воды» отмечено на приплотинном участке водоема. Это связано с интенсивной антропогенной нагрузкой, отмечено и по результатам гидрохимических анализов [12]. По данным Роскомгидромета, в 2007 г. на большей части нижней зоны водохранилища наибольший вклад в оценку степени загрязненности воды вносили нефтепродукты, достигавшие на отдельных участках водохранилища критических показателей загрязненности воды. В 2007 г. их средние концентрации находились на стабильно высоком уровне и составляли преимущественно 6-8 ПДК [13].

Многолетние изменения экологического состояния водохранилища

В период заполнения водохранилища началась перестройка реофильных сообществ в лимнофильные. Это сопровождалось обеднением таксономического состава (реофильные виды не могли существовать в новых условиях, а лимнофильные еще не заселили новые местообитания), увеличением численности и биомассы зообентоса при выраженном доминировании одного вида (*Chironomus gr. plumosus*), в трофической структуре преобладали детритофаги. Согласно методу экологических модификаций [11] донные сообщества водохранилища находились в состоянии антропогенного экологического регресса.

В 60-е – 70-е годы XX века отмечено увеличение биологического разнообразия донных сообществ, усложнение трофических цепей, выразившееся в появлении наряду с детритофагами-собирающими фильтраторов, что соответствует состоянию антропогенного экологического напряжения.

На современном этапе отмечено незначительное снижение видового разнообразия русла водохранилища при высоком разнообразии заросших участков литорали. Численность и биомасса основной части водохранилища имеют стабильно низкие значения, их межгодовые колебания зависят от водности года; в бентосе представлены все основные трофические группировки при доминировании детритофагов-собирающих. Учитывая стабильность основных гидробиологических показателей можно сделать вывод, что такое состояние сообществ для Новосибирского водохранилища, вероятно, соответствует фоновому. В средней части водохранилища (разрез Ордынское-Н.Каменка) и на приплотинном участке отмечено снижение биологического разнообразия, повышение биомассы, упрощение трофической структуры сообщества, что позволяет заключить, что сообщества этих участков находятся в состоянии антропогенного экологического регресса.

Таким образом, по таксономическому разнообразию, численности и составу индикаторных видов зообентоса Новосибирское водохранилище можно отнести к умеренно загрязненным водоемам. Наиболее высокое качество воды («чистые воды») отмечено на правом берегу верхнего участка и в зарослях макрофитов в заливах. Снижение качества воды до категории «грязные воды» отмечено на приплотинном участке водоема. Бентосные сообщества средней части водохранилища и приплотинного участка находятся в состоянии антропогенного экологического регресса, на остальной части водохранилища соответствуют фоновому состоянию.

References

1. Bakanov, A.I. Current state of zoobenthos in the Upper Volga Reservoirs // Water Resources. – 2003. – V. 30. № 5.
2. The dynamics of ecosystem stability in the Volgograd Reservoir / V.A. Shashulovskiy, S.S. Mosiyash, Y.A. Malinin // Volga ecologist. Journ. – 2005. – № 3.
3. Podlipsky, Y.I. On arrangement and some outcomes of integrated studies of the Novosibirsk reservoir: Complex study of the Novosibirsk reservoir. Works of the West Siberian Regional Research Institute. – Moscow: Gidrometeoizdat, 1985. – Issue 70.
4. Mamina, N.D. A biological characteristic of Ob River and its tributaries within Novosibirsk city // Works of Novosibirsk Research Institute of Hygiene and Sanitation. – Novosibirsk, 1940. – Vol. 8.
5. Ioganzen, B.G. Hydrobiological and fishery characteristics of the Upper Ob related to water engineering / B.G. Ioganzen, A.N. Petkevich // Problems of hydrobiology of inland waters. – 1957. – Vol. 7.
6. Romanova, E.B. Zooplankton and zoobenthos study in the Ob'upper reaches // Tomsk State. University. – 1963. – V. 152.
7. Blagovidova, L.A. Features of mollusk distribution in the Novosibirsk reservoir // Issues of malacology in Siberia. – Tomsk: TSU, 1969.
8. Blagovidova, L.A. Status of zoobenthos reservoir in the second decade of its existence // Biological treatment and fishery in the Novosibirsk reservoir. – Novosibirsk, 1976.
9. Mironova, E.B. Zoobenthos of the Novosibirsk reservoir: Complex study of the Novosibirsk reservoir. Works of West Siberian Regional Research Institute, Vol. 70. – M.: Gidrometeoizdat, 1985.
10. Selezneva, M.V. Assessment of current ecological state of the Novosibirsk reservoir based on structural and functional indices of macrozoobenthos communities: Ph.D dissertation. – Novosibirsk, 2005.
11. Guide on hydrobiological monitoring of freshwater ecosystems // Ed. by V.A. Abakumov. – St.Petersburg: Gidrometeoizdat, 1992.
12. Bobrov, V.A. Geochemical features of muddy sediments of the Novosibirsk reservoir / V.A. Bobrov, G.A. Leonova, Y.I. Malikov // Water Resources. – 2009. – V. 36. – № 5.
13. Yearbook of the surface water quality and effectiveness of protection measures on the territory of the West Siberian Department for Hydrometeorology and Environmental Monitoring in 2007. – Novosibirsk, 2008. – Part 1.

Article Submitted 17.12.10

УДК 616

Я.В. Кузьмина, соискатель РУДН; **В.В. Глебов**, канд. психол. наук, доц. РУДН, г. Москва, E-mail: vg44@mail.ru

ДИНАМИКА АДАПТАЦИИ ИНОГОРОДНИХ СТУДЕНТОВ К УСЛОВИЯМ ЭКОЛОГИИ СТОЛИЧНОГО МЕГАПОЛИСА

В статье рассмотрена проблема воздействия комплекса социально-экономических, экологических факторов, которые играют значимую роль в динамике адаптации учащейся молодежи. Показана динамика адаптационного процесса у иногородних студентов трех курсов разных факультетов университета по анкетным данным и результатам психологического и психофизиологического тестирования.

Ключевые слова: адаптация иногородних студентов, комплексные факторы, функциональное состояние, мегаполис.

Основой для формирования эффективной модели управления адаптационными процессами человека является изучение тенденций в динамике психосоциальных и психофизиологических показателей популяции населения в связи увеличением мобильности и миграции человека. В связи изменением среды обитания изменяется и комплекс социально-психологических, культурных и техногенных факторов. Все это в целом ведет к значимым воздействиям на психосоматическое здоровье человека [1].

В этой связи особую важность приобретают научные исследования, направленные на изучение психофизиологических особенностей организма молодых людей, иногородних студентов, приехавших для обучения в столичные вузы. Выявление особенностей компенсаторно-приспособительных систем организма иногородних студентов, вызванных адаптационными механизмами важная прикладная задача нашего социума [1,2]. Изменение экологических, психосоциальных и культурных условий, безусловно, сопровождается функциональными изменениями в деятельности сердечнососудистой, нервной, эндокринной, пищеварительной систем, что вызывает нервно-эмоциональное и функциональное перенапряжение, приводящее к нарушению систем адаптации [2].

Объект и методы исследования. На базе научно-исследовательских лабораторий «Экологическая психология» и «Экологическая медицина» кафедры экологии человека Экологического факультета Российского университета дружбы народов (РУДН) с 2007 года проводятся комплексные научные исследования, направленные на изучение адаптационного потенциала человека, проживающего в условиях мегаполиса.

На протяжении нескольких лет изучались особенности психофизиологического и психического состояния студентов РУДН. Всего было обследовано 210 студентов, из них 130 девушек и 90 юношей разной национальности, приехавшие из разных регионов России. В исследовании принимали участие студенты подготовительного, первого и третьего курсов экологического, аграрного, гуманитарно-социального и инженерного факультетов.

Комплексное тестирование нервно-психического статуса студентов проводилось по стандартной методике теста Спилберга-Ханина и аппаратно-программного комплекса «Психофизиолог». Сравнительные характеристики выверялись при сравнении полученных результатов с эталонной методологической базой (Карелин А.А., 2003), дифференциации по году обучения и полу. Также было проведено анкетирование исследуемой выборки по оценке воздействия комплекса социально-экономических, экологических факторов и выявлению психологических проблем, которые играют значимую роль в динамике адаптации учащейся молодежи, прибывшей из разных регионов страны.

Результаты исследования. Данные анкетирования по наиболее часто встречаемым проблемам приспособления показало (табл. 1), что на динамику адаптационного процесса иногородних студентов влияет комплекс социально-экономических, экологических факторов и индивидуально-типологические особенности студента. Так наиболее часто встречаемые в социально-экономическом контексте адаптации были проблемы связанные с нехваткой денежных средств у всей исследуемой выборки (от 41% до 83%), совмещение учебы и работы (от 6% до 59%), и поиск жилья (от 7% до 32%).

Таблица 1

Данные анкетирования по наиболее часто встречаемые социально-экономические и экпсихологические проблемы (n=210)

Курс, возраст (лет)	Пол	Наиболее часто встречаемые социально-экономические и экпсихологические проблемы								
		Социально-экономические, %			Экологические, %			Психологические, %		
		Поиск жилья	Нехватка денежных средств	Совмещение учебы и работы	Шум	Загазованность	Проблемы сна	Принятие самостоят. решений	Сложности межлич. общения	Уровень псих. здоровья*
Подфак (16-17)	девуш	7	41	6	69	63	72	70	54	3
	юноши	4	63	11	50	42	63	78	51	4
1 курс (17-18)	девушки	9	68	9	61	70	70	73	50	3
	юноши	3	83	14	33	40	64	75	47	2
3 курс (19-21)	девушки	23	54	31	27	41	59	28	35	3
	юноши	32	62	59	17	30	53	25	29	3

* Оценка в баллах: 1-минимальный, 5-максимальный

Воздействие экологических факторов (транспортный шум, атмосферное загрязнение и нарушение ритма сна и бодрствования) также были значимы для всех испытуемых. Отмечено, что в динамике адаптационного процесса происходило постепенная адаптация к этим факторам от подготовительного факультета (шум -69%, 50%; загазованность -63%, 42%) до 3-го курса (шум -27%, 17%; загазованность -41%, 30%). Такой же тренд, хотя менее отчетливый отмечается и в отношении ритма сна и бодрствования (подготовительный факультет -72%, 63%; третий курс- 59%, 53%) у иногородних студентов. На динамику адаптационного процесса влияли и психологические проблемы, например, готовность принятия самостоятельных решений (70%, 78%; 73%, 75%; 28%, 25%), сложности межличностной коммуникации с однокурсниками (54%, 51%; 50%, 47%; 35%, 29%). Уровень психического здоровья иногородних студентов на протяжении 4-х лет субъективно оценивался иногородними студентами на 3 балла (за исключением юношей из подготовительного факультета - 4 балла) из максимума в 5 баллов.

Для оценки функционального состояния студентов нами было проведено психофизиологическое тестирование на аппаратурно-программном комплексе «Психофизиолог» (табл. 2) по методике вариационной кардиоинтервалометрии (ВКМ). Данная методика используется для оценки функционального состояния вегетативной нервной системы (ВНС) обследуемого лица по параметрам ритма его сердечной деятельности, а также показывает общее функциональное состояние человека. Как показало исследование, большая часть иногородних студентов находилась в психофизиологической зоне «допустимое» (подготовительный факультет -53%, 42%; третий курс- 40%, 60%) и «предельно-допустимое» (подготовительный факультет -25%, 33%; третий курс- 28%, 31%). Отмечается тенденция снижения количества студентов, которые входили психофизиологическую зону «оптимальное» (подготовительный факультет -2%, 3%; третий курс- 0%, 0%) и увеличение количества студентов, которые входили психофизиологическую зону «негативное» (подготовительный факультет -12%, 7%; третий курс- 22%, 8%).

Таблица 2

Оценка функционального состояния студентов по результатам вариационной кардиоинтервалометрии (ВКМ), (n=210)

Курс, возраст (лет)	Пол	Оценка функционального состояния в %					
		Оптимальное	Близкое к оптимальному	Допустимое	Предельно-допустимое	Негативное	Критическое
Подфак (16-17)	девушки	2	8	53	25	12	0
	юноши	3	15	42	33	7	0
1 курс (17-18)	девушки	1	9	55	25	10	0
	юноши	6	12	46	31	5	0
3 курс (19-21)	девушки	0	10	40	28	22	0
	юноши	0	1	60	31	8	0

Результаты психологического теста Спилбергера-Ханина по личностной и ситуативной тревожности (табл. 3) показали высокие и средние значения по личностной тревожности испытуемых (подготовительный факультет -44%, 57%, 56%, 40%; третий

курс- 40%, 49%, 45%, 50%, соответственно). Такая тенденция отмечается и по ситуативной тревожности (подготовительный факультет -57%, 51%, 40%, 42%; третий курс- 40%, 32%, 52%, 60%, соответственно).

Таблица 3

Результаты психологического теста Спилбергера-Ханина по личностной и ситуативной тревожности (n=210)

Курс, возраст (лет)	Пол	Личностная тревожность, %			Ситуативная тревожность, %		
		высокая	средняя	низкая	высокая	средняя	низкая
Подфак	девушки	44	56	0	57	40	3

(16-17)	юноши	57	40	3	51	42	7
1 курс (17-18)	девушки	36	61	3	50	46	4
	юноши	40	52	8	48	42	10
3 курс (19-21)	девушки	40	45	5	40	52	8
	юноши	49	50	1	32	60	8

Обсуждение результатов. Анализируя полученные нами результаты исследований и данные литературы по адаптации учащейся молодежи важно отметить, что первые трудности для иногороднего студента связаны с новыми условиями жизни, с первичной социализацией в вузе. Вместе с присвоением статуса студента, молодые люди сталкиваются с рядом трудностей такими как, например, новая система обучения, взаимоотношение с другими студентами и преподавателями, сложности в социально-бытовом и культурном отношениях, сложности самостоятельной жизни в условиях большого города, недостаточное знание структур и принципов работы университета и возможностей для самореализации в творчестве, науке, спорте и общественной жизни. Это подтверждается и анкетными данными по часто встречаемым социально-экономическим и экпсихологическим проблемам, которые значимо влияют на динамику адаптационного процесса иногородних студентов [3].

Воздействие экологических факторов (транспортный шум, атмосферное загрязнение и нарушение ритма сна и бодрствования) очень важно в адаптационном процессе человека [1,4]. Анализ полученных данных показывает динамику адаптационного процесса, в котором отмечается постепенная «выработка» адаптационных механизмов к этим антропогенным факторам в течение нескольких лет за исключением нормализации сна.

Психологические сложности достаточно часто отмечают у приезжих студентов в отношении принятия самостоятельных решений и сложности общения с однокурсниками. Такая же закономерность отмечается в ряде других исследований [3,2]. Что касается уровня психического здоровья иногородних студентов то он на протяжении 4-х лет практически оставался неизменным и субъективно оценивался иногородними студентами на 3

балла (за исключением юношей из подготовительного факультета -4 балла) максимума в 5 баллов.

Анализ психофизиологического тестирования отмечается интересные данные, в котором видно, что большая часть иногородних студентов находилось в психофизиологических зонах «допустимое» и «предельно-допустимое». Отмечается очень низкий процент встречаемости студентов в психофизиологических зонах «оптимальное». Отрадно отметить, что ни один студент не попал по психофизиологическим параметрам в зону «критическое», хотя отмечен положительный тренд показателей в зону «негативное» в зависимости от времени обучения.

Данные результатов психологического тестирования по Спилбергеру-Ханину (личностной и ситуативной тревожности) показали высокие и средние значения по личностной тревожности испытуемых, что в принципе согласуется с данными полученными в ряде научных исследованиях [1; 2; 5; 6].

Заключение. Результаты наших исследований свидетельствуют о том, что комплексное влияние разных факторов на состояние здоровья иногородних студентов, сопровождается различной динамикой адаптационных механизмов. При воздействии экологических факторов (транспортный шум, атмосферное загрязнение и нарушение ритма сна и бодрствования) отмечается значимость влияния для всех испытуемых, что отражается на нарушении ритма сна и бодрствования и уровне психического здоровья студентов. Это в свою очередь проявляется повышением личностной и ситуативной тревожности, ухудшением уровня функционального состояния вегетативной нервной системы, что в целом вызывает психический дискомфорт, и ведет к перенапряжению адаптационного потенциала иногороднего студента.

Bibliography

1. Aghajanian, N.A. Hronofiziologiya, hronofarmakologiya and cronomedicine / N.A. Aghajanian, V.I. Petrov, I.V. Radysh, S.I. Krayushkin. - Volgograd: Izd VolGMU, 2005.
2. Chudinovskikh, O. migration intentions of university graduates / O. Chudinovskikh, M. Denisenko, E. Donets: Methodology and main results of sample surveys. - Moscow: MAKSS Press, 2003.
3. Pogodina, E.N. Adapting to college life: an analysis of the frequency and causes of conflict in the hostel / Psychological Journal of the International University of Nature, Society and Man "Dubna". - 2010. № 1. <http://www.psyanima.ru>.
4. Baevsky, R.M. Analysis of heart rate variability using different electrocardiographic systems: guidelines / R.M. Baevskii, G.G. Ivanov, L.D. Chereykin [and others]. - M., 2002.
5. Verbitsky, A.A. Psychology student motivation / A. Verbitsky, N.A. Bakshala. - M.: Logos, 2007.
6. Psychological tests: In 2 vols. Ed. Karelin A.A. Vlado, 2003.

Article Submitted 17.12.10

УДК 616

Т.Г. Опенко, н. с. НИИ терапии СО РАМН; **Г.И. Симонова**, проф., зам. дир. по науке НИИ терапии СО РАМН, г. Новосибирск, E-mail: nsk217@rambler.ru

ЗАБОЛЕВАЕМОСТЬ ЗЛОКАЧЕСТВЕННЫМИ НОВООБРАЗОВАНИЯМИ В НОВОСИБИРСКЕ ПО ДАННЫМ ПОПУЛЯЦИОННОГО РЕГИСТРА РАКА

По данным популяционного регистра рака были проанализированы показатели заболеваемости злокачественными новообразованиями (ЗНО) в Новосибирске, структура заболеваемости ЗНО и её динамика за 21 год (1988-2008 гг.). В течение изучаемого периода в структуре заболеваемости ЗНО произошло изменение относительных показателей.

Ключевые слова: злокачественные новообразования, эпидемиология рака, популяционный регистр рака.

Популяционный регистр рака представляет собой деятельность, направленную на сбор, хранение и обработку персонализированной информации обо всех случаях выявления ЗНО в пределах территории действия регистра [1]. Эпидемиологические исследования, проводимые с использованием данных популяционных регистров, являются наиболее объективными. Изучение заболеваемости, смертности, распространенности ЗНО с использованием популяционного регистра рака имеет следующие преимущества. Во-первых, сбор информации происходит на территории, охваченной деятельностью специализированной онкологической службы, имеющей многолетний опыт сбора и накопления информации о впервые выявленных случаях рака, что обеспечивает надежность и достоверность собираемой информации; во-вторых, представленность информации в виде электронных баз данных позволяет обеспечивать высокий уровень контроля надежности, исключение дублирующих записей и ошибок ввода, а также дает возможность оперативного анализа вне узких рамок традиционных годовых отчетов. При этом полученная информация кодируется в соответствии с международными стандартами, что обеспечивает её сопоставимость и преемственность с течением времени, сопоставимость полученных данных с результатами других исследований, а также дает возможность обмена данными и проведения кооперативных исследований. Объективность и достоверность полученной информации обеспечивает высокую степень надежности полученных выводов и возможность на их основе оценки деятельности специализированной онкологической службы и планирование мероприятий по улучшению её качества.

Целью исследования было изучение заболеваемости ЗНО, ее структуру и динамику в Новосибирске на протяжении 1988-2008 гг., по данным популяционного регистра рака.

Материалы и методы исследования. Популяционный регистр рака функционирует в НИИ терапии СО РАМН с 1988 г. (руководитель – проф., засл. деятель науки д.м.н. Г.И. Симонова). В основу методики работы популяционного регистра рака положен международный опыт Лионского центра (МАИР) [2]. В регистр включаются данные обо всех случаях ЗНО, зарегистрированных впервые в текущем году на территории двух административных районов г. Новосибирска. Были выбраны два района города, которые по своей демографической структуре, наличию промышленных предприятий и социальных объектов являются типичными для Новосибирска. Суммарная численность их населения составляет 345 тысяч жителей или 1/4 всего населения города, что позволяет экстраполировать результаты анализа на популяцию всего города. Данные для формирования регистра были получены из первичной документации муниципальных поликлиник и городского онкологического диспансера г. Новосибирска (карта диспансерного учета онкологического больного, экстренное извещение о впервые выявленном случае ЗНО). Регистр рака формировался как персонализированная база данных в электронном виде и на бумажных носителях.

Статистическая обработка проводилась в программе SPSS (пакет прикладных программ для социологических исследований). Были рассчитаны коэффициенты заболеваемости, стандартизованные по мировому демографическому стандарту. Абсолютные показатели заболеваемости за каждый год определены как средние значения от показателей в предыдущих, изучаемый и последующий годы в возрастных группах с пятилетним интервалом (кроме возрастных групп «0-19,9 лет» и «75 лет и старше»). В работе приведены рассчитанные таким образом средние показатели за 1988-1990 гг., 1991-1993 гг., 1994-1996 гг., 1997-1999 гг., 2000-2002 гг., 2003-2005 гг., 2006-2008 гг. Была проанализирована динамика показателей общей заболеваемости ЗНО и по отдельным локализациям. Была изучена общая и по возрасту (в 20-годичных интервалах) структура заболеваемости.

Результаты исследования: За период 1988-2008 гг. в базу данных регистра рака было включено около 25 тысяч случаев ЗНО (мужчины 47%, женщины 53%). В 2006-08 гг. у

мужчин было зарегистрировано на 19% больше случаев рака, чем в 1988-1990 гг., у женщин – на 40%. Численность мужчин на территории двух районов г. Новосибирска за этот же период увеличилась на 10,4% и женщин – на 10,1% (по данным Федерального органа Государственной статистики по Новосибирской области). Динамика численности населения и количества выявленных случаев ЗНО (сумма за 3 года) приведена на рисунке 1.

На рисунке видно, что прирост случаев ЗНО по годам у лиц обоего пола был неравномерным. У женщин после 1994-96 гг. выявлялось больше случаев ЗНО, чем у мужчин, и тенденция к увеличению количества случаев ЗНО у женщин была более сильная. По данным М.И.Давыдова, Е.М.Аксель (2005), в среднем по России в десятилетие 1995-2004 гг. прирост общего количества случаев ЗНО составил 14% (оба пола) [3]. По нашим данным, прирост случаев ЗНО в Новосибирске за этот же период составил 25% у лиц обоего пола, 16% у мужчин и 33% у женщин.

Была проанализирована динамика структуры заболеваемости ЗНО (рис. 2 и 3).

У мужчин в структуре первое ранговое место на всем протяжении периода наблюдения принадлежит заболеваемости раком легкого, далее следуют рак желудка, немеланомные новообразования кожи, рак простаты и толстой кишки (рис.2). У женщин первое ранговое место в структуре занимает заболеваемость раком молочной железы, далее следуют немеланомные новообразования кожи, рак желудка, толстой кишки и легкого (рис. 3).

У мужчин доля рака легкого была максимальной в 80-90-е гг. (27-30% в структуре заболеваемости), затем наметилась тенденция к ее снижению, которая приобрела сейчас отчетливый характер (19% в 2006-08 гг., $p < 0,05$). У женщин наблюдалось то же: снижение доли рака легкого в структуре заболеваемости с 7% (1988-90 гг.) до 4% (2006-2008 гг.), ($p < 0,05$). В России у мужчин в 2004 г. доля рака легкого составила 22%, у женщин 4% [3], в Новосибирске – 23% и 5% соответственно, что несколько выше и отражает тенденцию более высокой общей заболеваемости ЗНО в Новосибирске.

Доля рака желудка статистически значимо уменьшилась за этот же период у лиц обоего пола – у мужчин с 16% в 1988-1990 гг. до 9% в 2006-2008 гг., а у женщин – с 12% до 6% соответственно. По России в среднем доля рака желудка в структуре заболеваемости в 2004 г. составила у мужчин 11,4%, у женщин 7,7% [3]. По нашим данным, в 2004 г. в структуре было рака желудка 10% и 7% соответственно. За период 1988-2008 гг. в структуре заболеваемости у лиц обоего пола значимо увеличилась доля рака толстой кишки (с 4,8% до 6,3% у мужчин и с 6,7% до 7,4% у женщин), немеланомных новообразований кожи (с 4% до 11% у мужчин и с 7% до 16% у женщин), меланомы (с 0,5% до 1,1% у мужчин и с 0,9% до 2% у женщин), лимфом (с 1,9% до 3,3% у мужчин и с 1,4% до 2,4% у женщин) и щитовидной железы (с 0,2% до 0,6% у мужчин и с 1% до 3,5% у женщин). У мужчин увеличилась доля рака простаты (с 4,6% до 12,5%) и мочевого пузыря (с 3,7% до 4,9%). У женщин увеличилась доля рака молочной железы (с 18,6% до 20%) и рака тела матки (с 5,4% до 6,6%).

В структуре заболеваемости у лиц обоего пола уменьшилась доля ЗНО полости рта (C00-C14 по МКБ-10) (с 4,6% до 3,9% у мужчин и с 1,3% до 0,9% у женщин), рака пищевода (с 3,4% до 2,6% у мужчин и с 1% до 0,5% у женщин), ЗНО печени и желчевыводящих путей (C22-C24 по МКБ-10) (с 3,4% до 1,6% у мужчин и с 3,7% до 1,9% у женщин) и лейкозов (с 3,3% до 2,5% у мужчин и с 3,4% до 2,3% у женщин). У мужчин уменьшилась доля рака гортани (с 4,3% до 3,1%), ЗНО костей и суставных хрящей (с 1,4% до 0,6%). У женщин уменьшилась доля рака прямой кишки (с 6,8% до 5,3%), рака шейки матки (с 6% до 4,4%) и поджелудочной железы (с 3,8% до 2,8%).

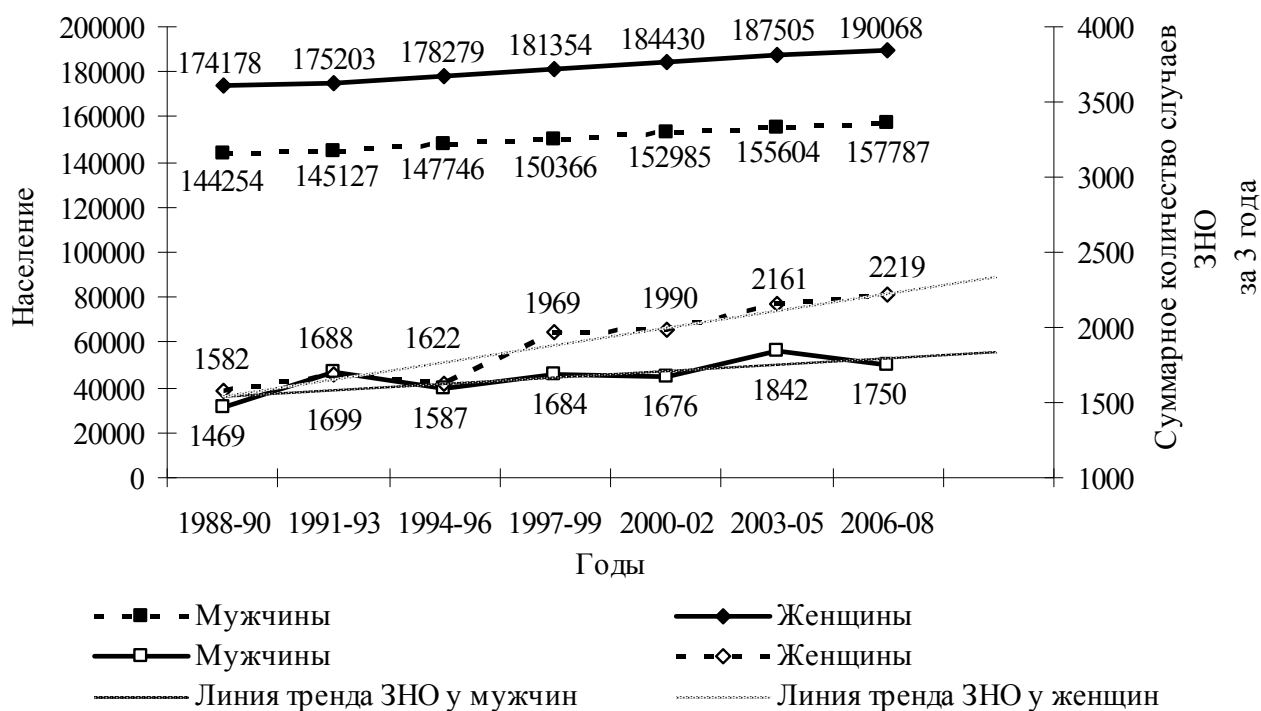


Рис. 1. Динамика численности населения и количества выявленных случаев ЗНО на территории двух административных районов г. Новосибирска в 1988-2008 гг.

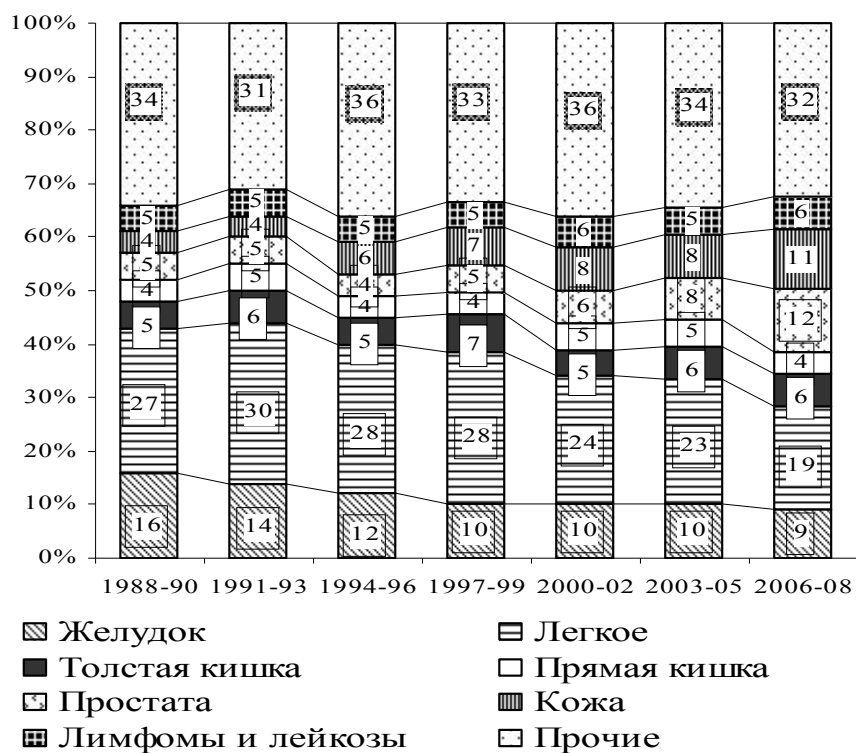


Рис. 2. Структура заболеваемости ЗНО в 1988-2008 гг., мужчины, %

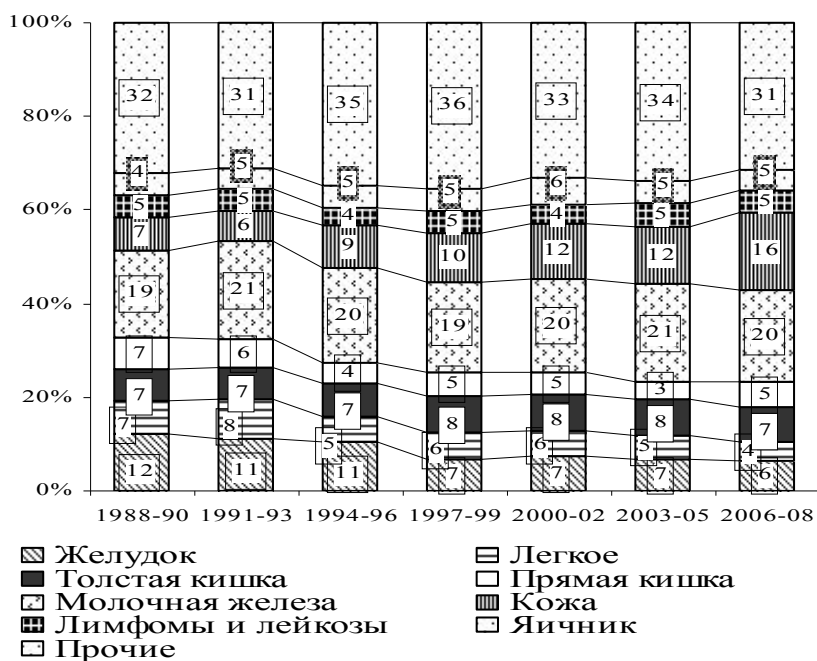


Рис. 3. Структура заболеваемости ЗНО в 1988-2008 гг., женщины, %

У мужчин были относительно постоянными в период 1988-2008 гг. доли рака поджелудочной железы (3,5-3,6%), рака прямой кишки (4,5-4,4%) и почки (3,2-3,1%), у женщин – рака гортани (0,3-0,5%) и яичника (4,5-4,9%). По данным Н.Н.Трапезникова и Е.М.Аксель, в середине 90-х гг. была отме-

чена тенденция к снижению в структуре заболеваемости долей рака легкого, желудка и росту долей рака простаты, молочной железы, кожи, меланомы и щитовидной железы [4; 5].

Была проанализирована структура заболеваемости ЗНО в возрастных группах с 20-летним интервалом (табл.1).

Таблица 1

Повозрастная структура заболеваемости ЗНО, 1988-2008 гг.

	0-19,9 лет	20-39,9 лет	40-59,9 лет	60-79,9 лет	80 лет и старше
Мужчины					
N	139	462	3945	6601	560
1	Лейкозы 33,8%	Лимфомы 11,7%	Легкое 27,1%	Легкое 26,7%	Легкое 19,6%
2	Лимфомы 20,1%	Легкое 10,6%	Желудок 12,2%	Желудок 11,1%	Желудок 13,0%
3	Мозг 10,1%	Желудок 10,4%	Полость рта 6,1%	Простата 9,0%	Кожа 15,0%
4	Кости 8,0%	Яичко 9,5%	Почка 5,6%	Кожа 7,9%	Простата 14,6%
5	Мягкие ткани 7,2%	Лейкозы 8,0%	Гортань 5,3%	Толстая кишка 6,5%	Толстая кишка 7,1%
6	Меланома 4,3%	Мозг 7,4%	Кожа 5,3%	Прямая кишка 5,6%	Прямая кишка 6,3%
Женщины					
N	84	822	4237	6909	1179
1	Лейкозы 20,2%	Молочная жел. 21,0%	Молочная жел. 29,1%	Молочная жел. 15,8%	Кожа 18,3%
2	Кости 15,5%	Шейка матки 13,7%	Тело матки 7,9%	Кожа 12,8%	Молочная жел. 12,7%
3	Лимфомы 14,3%	Лимфомы 9,1%	Кожа 7,2%	Желудок 10,0%	Желудок 11,8%
4	Мозг 13,1%	Яичник 7,5%	Яичник 6,6%	Толстая кишка 9,0%	Толстая кишка 9,2%
5	Почка 7,1%	Щитовидная железа 6,0%	Желудок 6,4%	Легкое 7,0%	Легкое 8,3%
6	Щитовидная желе- за 6,0%	Лейкозы 5,4%	Шейка матки 6,2%	Тело матки 5,8%	Прямая кишка 6,0%

В возрастной группе 0-19,9 лет лейкозы и лимфомы составили суммарно 54% у мужчин и 36% у женщин. Доля рака легкого у мужчин была максимальной в возрастных группах

40-59,9 и 60-79,9 лет (27%), а у лиц старше 80 лет она значимо уменьшалась (19%). Доли рака желудка, немеланомных ЗНО кожи, простаты, толстой и прямой кишки была выше у муж-

чин старше 80 лет. У женщин доля рака молочной железы в структуре заболеваемости была максимальной в возрастной группе 40-59,9 лет (29%), в старшем возрасте наблюдалось значимое уменьшение доли (16% и 13%). В возрастной группе 80 лет и старше были максимальными доли рака желудка (12%), толстой кишки (9%), кожи (18%), легкого (8%). По данным зарубежных исследователей [6, 7, 8], более заметное

место в структуре заболеваемости у мужчин занимают рак простаты и рак кожи, у женщин – рак молочной железы и толстой кишки.

Стандартизованные по мировому демографическому стандарту коэффициенты заболеваемости ЗНО у мужчин в 1988-2008 гг. приведены в таблице 2.

Таблица 2

Стандартизованные коэффициенты заболеваемости ЗНО в 1988-2008 гг., мужчины, на 100 000 жителей, мировой стандарт

Локализация ЗНО	Код по МКБ-10	Годы						
		1988-90	1991-93	1994-96	1997-99	2000-02	2003-05	2006-08
Пищевод	C15	12,4	10,1	9,5	8,8	7,9	7,0	7,8
Желудок	C16	59,8	54,5	41,6	36,6	35,3	33,1	26,4
Толстая кишка	C18	18,4	21,2	18,9	23,0	17,8	21,1	18,9
Прямая кишка	C19-C21	19,4	22,1	13,8	16,0	17,6	18,5	14,8
Печень и ЖВП	C22-C24	13,3	10,8	10,2	8,2	8,4	3,9	4,9
Поджелудочная железа	C25	13,1	14,3	11,7	13,4	10,5	11,2	10,2
Гортань	C32	15,2	18,0	15,3	14,0	13,2	13,1	8,9
Легкое	C33-C34	101,1	111,7	99,8	98,1	84,4	78,0	60,4
Кожа	C44	15,4	19,8	21,1	27,4	28,0	30,1	33,3
Простата	C61	19,0	19,1	16,5	20,3	21,8	28,6	37,5
Почка	C64	11,9	14,9	11,6	15,6	13,6	13,6	11,1
Мочевой пузырь	C67	13,9	15,2	16,6	16,6	20,7	18,5	16,1
Лимфомы	C81-C85	6,5	9,0	6,8	9,1	8,9	9,4	11,5
Лейкозы	C90-C96	11,9	10,4	10,4	9,0	9,6	7,7	7,9
Все ЗНО	C00-C97	370,4	387,0	351,7	360,1	341,7	341,3	314,0

Из таблицы видно, что у мужчин очень высока заболеваемость раком легкого во все годы наблюдения, а также высока заболеваемость раком желудка, кожи, простаты и толстой кишки.

Однако заболеваемость раком легкого и желудка за период наблюдения 1988-2008 гг. снизилась, также как и заболеваемость раком гортани, пищевода и лейкозами. Средние за 3 года стандартизованные показатели заболеваемости ЗНО отражают эту объективную тенденцию. Заболеваемость раком толстой кишки, кожи, простаты, почки, мочевого пузыря и

лимфомой за этот же период повысилась. Не отмечено динамики в заболеваемости раком прямой кишки и поджелудочной железы. А в общем стандартизованные показатели заболеваемости ЗНО у мужчин после периода их роста в начале 90-х годов стабилизировались, больше не увеличиваются и показатель в 2006-2008 гг. дает основания предполагать вероятность их дальнейшего снижения.

В таблице 3 приведены стандартизованные коэффициенты заболеваемости у женщин.

Таблица 3

Стандартизованные коэффициенты заболеваемости ЗНО в 1988-2008 гг., женщины, на 100 000 жителей, мировой стандарт

Локализация ЗНО	Код по МКБ-10	Годы						
		1988-90	1991-93	1994-96	1997-99	2000-02	2003-05	2006-08
Пищевод	C15	2,2	1,5	1,3	1,0	0,9	0,7	1,3
Желудок	C16	25,5	23,7	20,9	16,5	15,8	14,4	13,1
Толстая кишка	C18	14,8	14,8	14,5	17,7	16,9	17,9	16,3
Прямая кишка	C19-C21	14,6	12,8	10,4	11,5	10,2	8,9	11,4
Печени и ЖВП	C22-C24	7,9	7,2	6,5	5,3	4,5	4,8	4,2
Поджелудочная железа	C25	8,4	9,7	7,5	8,3	4,7	5,3	5,9
Гортань	C32	0,7	1,1	1,0	0,7	1,1	0,7	0,6
Легкое	C33-C34	15,9	17,6	11,8	11,9	11,7	10,4	8,5
Кожа	C44	13,6	14,5	17,3	23,5	26,1	26,9	32,5
Молочная железа	C50	47,0	51,0	46,5	50,2	50,2	53,3	36,4
Шейка матки	C53	14,1	12,9	13,1	13,2	10,7	12,3	11,4
Тело матки	C54	12,7	9,4	16,3	17,1	15,8	14,9	15,9
Яичник	C56	11,4	10,5	10,9	13,4	13,4	12,9	11,5
Почка	C64	3,8	4,9	4,5	6,1	5,9	6,8	5,6
Мочевой пузырь	C67	2,3	1,6	1,5	3,2	3,2	2,0	1,8
Лимфомы	C81-C85	3,5	4,7	4,5	5,9	6,7	7,6	5,8
Лейкозы	C90-C96	8,3	7,0	5,6	6,9	4,8	4,9	6,5
Все ЗНО	C00-C97	227,7	229,0	219,7	243,3	236,4	240,2	232,4

Из таблицы видно, что у женщин высока заболеваемость раком молочной железы, раком кожи, желудка, толстой кишки, матки и яичника. Показатели заболеваемости раком молочной железы, толстой кишки, кожи, тела матки, яичника, почки и лимфой имеют тенденцию к увеличению, показатели заболеваемости раком желудка, легкого, прямой кишки, поджелудочной железы, пищевода и лейкозом – к уменьшению. Не отмечено динамики в заболеваемости раком шейки матки, гортани и мочевого пузыря.

В общем, стандартизованный показатель заболеваемости ЗНО у женщин имеет тенденцию к росту, что соответствует общероссийской и мировой тенденции.

Сравнение стандартизованных показателей заболеваемости в Новосибирске с российскими, европейскими и мировыми показывает существенные различия в заболеваемости ЗНО некоторых локализаций.

Так, заболеваемость раком легкого в Новосибирске намного выше, чем по России (у мужчин 59,3/100 000, у женщин 7,0/100 000 [3]) и в мире в среднем (35,5/100 000 и 12,1/100 000 соответственно [6]) и приближается к уровню Восточной Европы (65,7/100 000 и 8,7/100 000 соответственно [6]).

В Новосибирске заболеваемость раком желудка значительно выше мирового уровня (22/100 000 у мужчин и 10,3/100 000 у женщин [6]), выше российского (30,1/100 000 и 13/100 000 соответственно, [3]) и выше обобщенных данных по Восточной Европе (29,6/100 000 и 12,8/100 000 [6]).

Заболеваемость раком простаты в Новосибирске выше средней по России (18,2/100 000, [3]) и средней мировой (25,3/100 000 [6]). За 1988-2005 гг. этот показатель в Новосибирске увеличился в 2 раза.

Заболеваемость раком молочной железы тоже превышает средний российский уровень (40,7/100 000, [3]) и мировой (37,4/100 000 [8]).

Заболеваемость раком толстой кишки в Новосибирске значительно выше, чем в среднем по России (14,3/100 000 у мужчин и 11,7/100 000 у женщин, [3]), раком прямой кишки – у мужчин выше, а у женщин такая же, как по России в среднем (13,3/100 000 и 8,3/100 000 соответственно). Учитывая то, что в англоязычной литературе принято объединять показатели заболеваемости раком толстой и прямой кишки, то для сравнения мы выполнили суммирование и обнаружили, что наши показатели заболеваемости колоректальным раком намного превышают средние мировые (20,1/100 000 и 14,6/100 000 соответственно [8]), особенно у женщин. Соотношение мужчин и женщин среди лиц, заболевших колоректальным раком такое же, как в мировой статистике, т.е. 1,2:1,0.

Заболеваемость раком кожи выше средней российской (24,8/100 000 у мужчин и 22,0/100 000 у женщин [3]), и мировой (10,3/100 000 и 9,5/100 000 соответственно [8]).

Выводы

1. В структуре заболеваемости ЗНО у мужчин преобладает рак легкого, рак желудка, кожи, простаты и толстой кишки, у женщин – рак молочной железы, кожи, желудка, толстой кишки и легкого.

2. Количество впервые выявленных ЗНО в Новосибирске увеличивается, причем у женщин в большей степени, чем у мужчин, однако стандартизованные коэффициенты заболеваемости увеличиваются только у женщин, тогда как мужчин наблюдается стабилизация и уменьшение стандартизованных коэффициентов заболеваемости ЗНО.

3. За период 1988-2008 гг. уменьшилась заболеваемость раком легкого и желудка у лиц обоего пола и увеличилась заболеваемость раком кожи, молочной железы и простаты.

Bibliography

1. Gulak, L.O. Methodological aspects of creating a large-scale cancer registry / Oncology. - 2001. - № 2-3. - Т. 3.
2. Cancer Registration: Principles and Methods. Edited by O.M. Jensen, D.M. Parkin, R. MacLennan, C.S. Muir, R.G. Skeet // Int. Agency for Research of Cancer, Lyon, France, 1991.
3. Statistics of malignant neoplasms in Russia and CIS countries in 2004 / ed. M.I. Davydova, E.M. Axel // Vestnik name Blokhin Cancer Research Center. - 2006. - Т. 17. - № 3 (Annex 1).
4. Trapeznikov, N.N. The incidence of malignant neoplasms and mortality from them in CIS countries in 1996 / N.N. Trapeznikov, E.M. Axel. - М.: OSC RAMS, 1997.
5. Trapeznikov, N.N. Statistics of malignant neoplasms in Russia and CIS / N.N. Trapeznikov, E.M. Axel. - М.: RCRC. N.N. Blokhin. - 2001.
6. Greenlee R.T., Murray T., Bolden Sh., Wingo Ph.A. // Cancer Statistics, 2000 / C.A. Cancer J Clin, 2000.
7. Jemal A., Murray T., Samuels A., Ghafoor A., Ward E., Thun M.J. // Cancer Statistics, 2003 / C.A. Cancer J Clin, 2003.
8. Parkin D.M., Bray F., Ferlay J., Pisani P. // Global Cancer Statistics, 2002. C.A. Cancer J Clin, 2005.

Article Submitted 19.12.10

УДК 574; 514

Л.С. Эрдыниева, д-р мед. наук, проф. ГОУ ВПО Тывинского государственного университета, г. Кызыл, E-mail: minzdravrt@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИРОДНО-ЭКОЛОГИЧЕСКИХ РЕСУРСОВ ОЗЕРА ЧЕДЕР

Данная статья посвящена исследованию состояния гидроминеральной базы, климато-рекреационного потенциала курорта «Чедер» и влиянию природно-климатических факторов на здоровье населения Республики Тыва.

Ключевые слова: гидроминеральная база, бальнеологические и биоклиматические ресурсы, климато-двигательный режим, климато-рекреационный потенциал, природно-климатические факторы, курортно-рекреационная деятельность.

Гидроминеральная база Республики Тыва разнообразна и богата. Лечебные источники, так называемые Аржааны, рапа и лечебные грязи соленых озер с древних времен используются населением Тувы для лечения различных заболеваний.

Санаторно-курортные учреждения республики в своей работе по укреплению здоровья населения используют различные природные лечебные факторы – ландшафт местности, климат, минеральные источники, рапа соленых озер, лечебные грязи, лекарственные травы и богатые витаминами дикорастущие ягоды [1]. В настоящее время применение этих ресурсов недостаточно, хотя многие из них уникальны.

Все это требует углубленного изучения и постановки специальных исследований для определения различных типов природных лечебных факторов на организм человека.

Разнообразие бальнеологических ресурсов экзотичность края и красота природы является основой для рекреационной деятельности, которая должна занимать важное место в инфраструктуре Республики Тыва и имеет предпосылки подниматься до международного значения.

В связи с этим важно изучение не только бальнеологической базы, но и биоклиматических ресурсов, как перспективных, так и уже действующих курортных местностей (Чедер, Уш-Белдир и др.).

В целях изучения механизма действия минеральных вод и лечебной грязи на организм человека проведены исследования Многопрофильной научной лабораторией по медико-биологическим проблемам при Министерстве здравоохранения Республики Тыва в сотрудничестве с Томским НИИ физиотерапии и курортологии МЗ РФ только на курортах Чедер и аржаана «Шивилиг» с разработкой методических рекомендаций по их применению [2, 3].

Климат заслуживает не только внимания как фон, но и как одно из основных лечебно-реабилитационных средств. Эффективность лечения с применением климатических воздействий во многом зависит от рациональных климато-двигательных режимов, разработанных для конкретного региона с учетом его климато-рекреационного потенциала. Назначение таких режимов требует выявления повторяемости оптимальных условий, а также периода экстремального воздействия, которые в Республике Тыва изучены недостаточно. Наряду с этим, актуальным является изучение эффективности лечения больных различного профиля с целью разработки комплексных методов лечения, обоснования показаний и противопоказаний для конкретного курорта.

ГИДРОМИНЕРАЛЬНАЯ БАЗА КУРОРТА «ЧЕДЕР»

Минеральная питьевая лечебно-столовая вода (скв. 234.0). Скважина находится на территории курорта, ее глубина 46 м.

Минеральная вода, каптируемая скважиной, является холодной маломинерализованной хлоридной магниевонатриево-кальциевой по составу и слабощелочной по характеру реакции среды.

Из специфических компонентов в воде вне кондиции содержится метакремниевая кислота и сероводород. Среди других специфических компонентов следует отметить присутствие в воде растворенного органического вещества. Среди групп органических веществ преобладают гумусовые вещества.

Из микроэлементов в воде присутствуют медь, цинк, марганец в дозах ниже предельной нормы, установленной гос. стандартом (ГОСТ-2874 – 82 «Вода питьевая»).

Вредные токсичные компоненты, регламентируемые гос. стандартом (ГОСТ-13273– 88 «Воды минеральные питьевые лечебные и лечебно-столовые») либо отсутствуют (нитриты), либо содержатся в небольших дозах, не превышающих предельной нормы.

В воде Чедерского месторождения в отдельные сезоны присутствуют летучие фенолы, стронций с повышением концентрации в летний период и заметным снижением в зимний.

Из-за малой глубины залегания водоносного горизонта и отсутствия зон санитарной охраны постоянно существует опасность бактериального загрязнения, поэтому необходим постоянный контроль за санитарно-бактериологическим состоянием воды. В воде активно развиты денитрифицирующие, углеводородокисляющие, аммонифицирующие группы бактерий, а также гетеротрофы.

Бальнеологическая ценность воды определяется минерализацией, ионно-солевым составом и характером реакции водной среды. В зависимости от концентрации в воде органических веществ, изменяется её лечебно-терапевтическая активность. В качестве прототипа (по нижней предельной границе) принята минеральная вода «Друскининкайская».

Минеральная питьевая лечебно-столовая вода курорта «Чедер» и прототип близки по минерализации. Некоторые количественные различия обнаруживаются в концентрациях основных макрокомпонентов (преимущественно натрия и кальция), а также за счет присутствия в воде Чедерского месторождения биологически активного растворенного органического вещества, поэтому внутреннее применение воды на курорте «Чедер» должно базироваться на результатах клинико-экспериментальных исследований. При разведке Чедерского месторождения Томским НИИКиФ были изучены особенности изменчивости состава и качества трех типов минеральных вод: описанные выше минеральные питьевые лечебно-столовые, а также минеральные питьевые лечебные и минеральные воды наружного применения. Минеральная питьевая лечебная вода является холодной среднеминерализованной (8-11 г/дм³) сульфатно-хлоридной кальциево-магниевонатриевой по составу и слабощелочной по характеру реакции среды.

Из специфических компонентов в воде присутствует бром и растворенное органическое вещество. В воде содержатся нафтеновые кислоты, летучие амины.

Содержание других вредных примесей не превышает предельно допустимых концентраций.

Для внутреннего применения минеральной воды в качестве питьевой необходима разработка научно-обоснованных методов.

Минеральная вода наружного применения является высокоминерализованной (32-62 г/дм³) сульфатно-хлоридной магниевонатриево-бромной с высоким содержанием растворенных органических веществ.

Минеральная вода показана при заболеваниях: сердечно-сосудистой системы, опорно-двигательного аппарата, последствиях травм центральной и периферической нервной системы, гинекологических заболеваниях, аллергических дерматозах и других заболеваниях кожи.

Разнообразные типы минеральных вод Чедерского месторождения определяют благоприятные условия для расширения гидроминеральной базы действующего курорта.

Чедерское месторождение минеральных вод имеет сложные гидрогеологические условия и относится к типу слабозащищенных, поэтому для обеспечения сохранности качества минеральной воды, в частности, исключения бактериального загрязнения, необходимо установить зоны горно-санитарной охраны.

С целью сохранения месторождения от истощения и обеспечения рационального использования недр необходимо установить оптимальный режим водоотбора. Рациональная разработка недр Чедерского месторождения должна осуществляться на основании утвержденной технологической схемы и программы мониторинга подземных вод.

Рапа озера «Чедер». Озеро Чедер имеет неправильную форму. Площадь озера 5,1 км². Лечебная грязь залегает на глубине 0,6-1,4 м от поверхности воды. Площадь грязевой залежи – 4,2 км². средняя мощность залежи – 0,5 м, максимальная – 1,25 м.

Рапа озера «Чедер» относится к рассолам хлоридно-сульфатного магниевно-натриевого состава со слабощелочной средой. Из специфических компонентов в рапе в некондиционном количестве содержится бром, ортоборная и метакремниевая кислоты. Из микроэлементов в воде выявлены (мг/дм³): медь – 0,3, цинк – 0,24, марганец – 0,41, свинец – 0,65, мышьяк – 0,12. В рапе содержится 7,1 мг/дм³ восстановленных форм железа, присутствуют стронций – 4,9 мг/дм³. Вредные токсичные компоненты группы азотистых соединений либо отсутствуют (нитриты, нитраты), либо содержатся в небольших дозах.

Санитарно-бактериологическое состояние рапы удовлетворительное. Ее состав ранее исследован в лаборатории КГТП «Геоминвод» (1988 г.) в процессе выполнения детальных грязезразведочных работ. Балансовые запасы грязи утверждены по категории «В» в количестве 2493 тыс. м³. Сравнительный анализ полученных результатов указывает на заметное снижение минерализации рапы.

С целью защиты месторождения лечебной грязи от истощения и контроля изменения качества и бальнеологической ценности рапы необходимо разработать округа горно-санитарной охраны озера «Чедер», утвердить технологическую схему разработки и программу мониторинга.

Грязь озера Сватиково (Дус-Холь). Лечебная грязь озера Сватиково относится к типу средне минерализованных средние сульфидных иловых минеральных грязей. Она имеет интенсивный черный цвет, несколько засорена песком и растительными остатками (9,67 %). Она содержит сероводород – (0,52 %), водорастворимые соли (17,3 %) и обладает высокими бальнеологическими свойствами. Для решения вопросов рационального использования природных лечебных факторов (рапа и лечебная грязь) и оценки их качества необходимо провести грязезразведочные работы.

КЛИМАТО-РЕКРЕАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ (нет ни одной ссылки!, автор сам проводил все метеорологические наблюдения?)

Климат курорта «Чедер» резко континентальный с очень холодной зимой, жарким летом небольшим количеством осадков (около 230 мм в год). Зима продолжительная, устанавливается в первой декаде ноября и длится до третьей декады марта. Средняя температура января – 32,1 °С. При инверсиях воздух выхолаживается до -30-45 °С, число дней с такими температурами в дневные сроки более 35 за зиму, в отдельные дни отмечается снижение температуры воздуха ниже -45 °С. Абсолютный минимум опускается до -54 °С. Довольно часто (около 90 дней) отмечаются погоды с температурой от -15 до -30 °С. В остальное время погоды умеренно суровые и мягкие с температурой от -5 до -15 °С.

Средняя месячная скорость ветра менее 1 м/с. Снежный покров незначителен около 20 см из-за небольшого количества осадков (45 мм за холодный период). Метели – явление редкое: не более 1 дня за зиму. В условиях штилевой погоды велика повторяемость радиационных туманов: 5-8 дней в месяц; 22 – за холодный период, наибольшая продолжительность – более 50 за зиму. Устойчивый снежный покров устанавливается в конце октября и удерживается до конца марта.

Средняя температура самого теплого месяца июля 19,8 °С, средний максимум 26,9, абсолютный – 38 °С. Число дней с температурой выше 30 °С. Более 17 дней за теплый период, в летние месяцы преобладают в 60-80% случаев комфортные и теплые погоды, с температурой 20-25 градусов. В переходные месяцы (апрель, октябрь) температуры в основном от 0 до 10 °С, причем весна теплее осени.

Скорость ветра в течение года от 0,7 до 3 м/с летом, весной и в начале лета характерны пыльные бури, скорости ветра более 15-20 м/с отмечаются в эти сезоны.

Наибольшее количество годовых осадков выпадает в летнее время (135 мм из 230 за год). Максимум осадков приходится на июль (52 мм), причем в основном они ливневого

характера, минимум осадков в марте (4 мм). Среднемесячная относительная влажность в годовом ходе изменяется от 42 % в мае до 78 в декабре. По режиму увлажнения данная местность относится к засушливой зоне.

Безморозный период продолжается в среднем 117 дней с 21 мая по 16 сентября, устойчивый снежный покров сохраняется с 27 октября по 5 апреля в течение 145 дней. Солнце светит 2409 часов в год, с максимумом 294 часа в июне, минимум в декабре – 71 час.

Рассмотренные параметры климата определяет климато-рекреационный потенциал данной местности. Основная составляющая – световые ресурсы. Годовое число часов солнечного сияния создает световые и радиационные условия, которые по степени пригодности для климатолечения характеризуются как особо благоприятные.

В сезонном ходе солнце светит более всего весной и летом. Отмечается симметрия продолжительности солнечного сияния относительно полудня. Максимально светит солнце около полудня: в летние месяцы более 9 часов в сутки, весной и осенью 5-7 часов, в зимние месяцы 3-4 часов.

По обеспеченности естественной солнечной ультрафиолетовой (УФ) радиацией район курорта «Чедер» относится к зоне ультрафиолетового комфорта [4] период с возможным проведением гелиотерапии длится 7 месяцев, оптимальной гелиотерапии – 5 месяцев. С мая по август создаются оптимальные условия для проведения солнечных ванн на открытом воздухе. В остальные месяцы возможна кабинная терапия, требующая утепленных климатосооружений.

Радиационные условия возможной гелиотерапии характеризуются не только наличием биологически активного УФ излучения, но и большим числом часов солнечного сияния – 1804 часа, в то время как холодное время с ноября по март солнце светит меньше – около 600 часов.

Наличие световых ресурсов, их распределение в дневном и сезонном ходе, оптимальный режим естественной УФ радиации создают достаточно высокую рекреационную ценность климата, особенно в теплый период года.

Основу климато-рекреационного потенциала составляет режим погоды, степень его комфортности и биотропности. В районе курорта «Чедер» в течение года в дневные сроки преобладают благоприятные для проведения рекреации оптимальные и удовлетворительные погоды. За год их насчитывается 262 дня, из которых 154 приходится в теплый период и 108 – на холодный.

Неблагоприятные для рекреации, неудовлетворительные и крайне неудовлетворительные погоды составляют – 103 дня, из них 44 приходится на зимние месяцы с крайне низкими температурами воздуха.

Зимой, особенно в центральные зимние месяцы, климат для рекреации слабо комфортный, за счет большого количества неблагоприятных для рекреации погод с температурой воздуха -30 °С и ниже (13-16 дней в месяц). Начало и конец зимы более благоприятные, преобладающие в это время умеренно суровые и суровые погоды позволяют широко назначать дозированные зимние формы климатолечения.

В летние месяцы с мая по сентябрь преобладают оптимальные погоды от 15 до 20 дней в месяц. Эти погоды хорошо переносятся на открытом воздухе здоровыми и больными людьми, позволяют проводить все виды климатотерапии и климатопрофилактики, прогулки, спорт и туризм, при этом напряжение системы терморегуляции организма человека от минимального до среднего. В целом за год отмечается 137 дней с такими погодами.

Удовлетворительные погоды в летние месяцы отмечаются в единичных случаях (0-1 день в месяц). Остальные погоды неблагоприятные (9-11 дней в месяц), приводящие к появлению дискомфорта ощущений (перегрева или переохлаждения) у здоровых, а у больных, кроме того, появлению метео-

реакций и реакций адаптации при переездах на отдых и лечение из других климатических зон.

Наибольшее число удовлетворительных погод приходится на курорте на холодный период года (78 из 125 за год), включая переходные сезоны. Эти погодные не вызывают дискомфорта теплоощущений при наличии одежды по сезону, климатолечение назначается в сочетании с двигательными режимами. Степень функционального напряжения систем терморегуляции – средняя и сильная.

С учетом повторяемости различных типов погоды и возможности проведения определенного объема лечебно-оздоровительных мероприятий рассчитан климаторекреационный потенциал, который достигает 60 баллов. Это позволяет расценивать изучаемый район как местность, благоприятную для климатолечения и рекреации. При этом основной вклад в значительный климаторекреационный потенциал (43 балла) происходит за счет теплого периода. В зимние месяцы климаторекреационный потенциал незначителен.

Проведенная комплексная оценка качества медико-климатических ресурсов показывает, что сезонный курорт «Чедер» по своим ландшафтно-климатическим особенностям степной межгорной котловины, обилию солнечного сияния, оптимальному режиму ультрафиолетовой радиации, преобладающей повторяемости благоприятных для рекреации погод, особенно в теплый период года, разнообразию лечебных факторов, включая купания в целебном соленом озере, отвечает требованиям курортно-рекреационной деятельности.

Климатолечебный потенциал создает хорошую базу для большого разнообразия оздоровительных мероприятий с широким диапазоном воздействия от щадящего до экстремального.

МЕТОДИКИ КЛИМАТОЛЕЧЕНИЯ

Издавна климатотерапия признана как один из наиболее доступных и эффективных лечебно-оздоровительных методов, не требующих для его применения больших материаль-

ных затрат. Основными её нормами являются: аэротерапия – лечение свежим чистым воздухом, гелиотерапия – использование лечебных свойств биологически активной части солнечной радиации, талассотерапия – купания в море, озере, бассейне.

Климатолечение способствует закаливанию, коррекции УФ недостаточности, снятию явлений гипоксии, гиподинамии, интоксикации организма. Климатотерапевтические факторы оказывают благоприятное влияние на процессы иммуногенеза, способствуют десенсибилизации организма больного. Оно является мощным методом повышения неспецифической резистентности организма человека. Наряду неспецифическим влиянием оно оказывает специфическое действие на структурные и гистохимические процессы в коже: так под влиянием солнечного облучения появляется эритема, происходит накопление ряда биологически активных веществ, образование витамина Д и другие изменения.

Сущность процесса климатолечения на курортах и в санаториях заключается в повышении функциональной способности основных систем организма, что достигается применением различных климатолечебных режимов, которые согласуются с санаторным режимом.

Таким образом, климатолечение на курорте осуществляется при помощи использования различных климатолечебных процедур в условиях местного привычного климата, а также с помощью смены климатических условий при переездах из одной географической зоны в другую. При направлении больных на лечение в иную климатическую зону следует учитывать контрастность смены погодно-климатических условий и способность организма больного к адаптации.

Правильное использование климатических факторов в санаторно-курортных условиях повышает эффективность лечения на 30 %. В конечном итоге имеет значение не только где и в каком климате лечить больного, но и как правильно использовать природно-климатические факторы.

Bibliography

1. Kuderek B.K. Development of natural therapeutic factors, and their present use and the prospect of developing a network of sanatoriums Republic / B.K. Kuderek // Actual problems of the health of the population of the Republic of Tyva. - Kyzyl, 2003.
2. Treatment of patients with natural factors resort "Cheder", Ed. E.F. Levitsky, L.P. Strelis, L.S. Erdynieva [and others].: A guide for physicians. - Tomsk, 1996.
3. Report on research work. Development of techniques for treating patients with cold radon sources deposit Shivilig taking into account national and ethnic peculiarities and traditions of the local population (Republic of Tuva) (1997), Ed. E.F. Levitsky [and others]. - Tomsk, 1997.
4. Belinsky, V.A. Ultraviolet radiation from the sun and sky on the globe / V.A. Belinsky, L.M. Andrienko. - M., 1976.

Article Submitted 11.12.10

УДК 502.171 → 628.39

В.И. Лебедев, д.г.-м.н., директор Тувинского института комплексного освоения природных ресурсов СО РАН, vil@tikopr.fromtuva.ru, **Н.В. Бурдин**, с.н.с., Тувинского института комплексного освоения природных ресурсов СО РАН, nik-burdin@yandex.ru, **М.Ф. Лебедева**, н.с. Тувинского института комплексного освоения природных ресурсов СО РАН,

ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗВЛЕЧЕНИЯ БЛАГОРОДНЫХ МЕТАЛЛОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В результате изучения экологических проблем освоения объектов благородно-металльной минерализации, широко распространенных на территории Тувы и сопредельных районов Монголии, установлено преобладающее развитие березит-лиственитовой ассоциации метасоматически и гидротермально измененных пород с наложенной, продуктивной на золото россыпеобразующей минерализацией кварц-пиритового и кварц-арсенопиритового состава.

Ключевые слова: благородные металлы, геоэкология, россыпь, технология, обогащение, упорные руды, техногенный, ртуть.

Одной из наиболее сложных проблем в повышении эколого-экономической эффективности при отработке как рудных, так и россыпных месторождений благородных металлов по-прежнему остается максимально достижимая степень гра-

витационного извлечения мелких, тонких и дисперсных фракций ценных минералов и металлов без применения экологически опасных химических реагентов [1]. Анализ достижений мировой практики переработки золотосодержащего сырья, а

также результатов лабораторных экспериментов, полупромышленных и промышленных испытаний обогатительных устройств (аквагравитационных комплексов), свидетельствуют о том, что максимально извлечь мелкое и дисперсное золото, техногенную ртуть на одной установке, в одну стадию, практически невозможно. Для решения этой задачи требуется создание технологической линии с оптимальным набором и рациональной компоновкой необходимого оборудования – как традиционно используемого в золотодобыче, так и оригинального, способствующего повышению степени извлечения мелкого и дисперсного металла [2-5]. При разведке и эксплуатации россыпных месторождений, извлечение золота из черновых концентратов гравитационного обогащения из недавнего времени осуществляли амальгамацией, то есть извлечением золота из концентратов при помощи смачивания его ртутью. В результате произошло интенсивное загрязнение ртутью природной среды в долинах рек, что подтверждено геоэкологическими исследованиями участков старых старательских отработок. В связи с загрязненностью долин рек техногенной ртутью, распространенной во многих районах Сибири, возможна интоксикация ртутью [6]. Как известно, ртуть — тиоловый яд, блокирующий сульфгидрильные группы тканевых белков; этот механизм лежит в основе полиморфных нарушений в деятельности центральной нервной

системы (ЦНС). Ртуть обладает выраженным тропизмом к глубинным отделам головного мозга. Клинически, при острой интоксикации парами ртути, характерны головная боль, лихорадка, понос, рвота, а спустя несколько дней развиваются геморрагический синдром и язвенный стоматит. Начальная стадия хронической интоксикации парами ртути протекает по типу вегетососудистой дистонии, неврастении (раздражительная слабость, головная боль, прерывистый сон, сонливость днем). Характерен мелкий, неритмичный тремор пальцев, тахикардия, повышенная потливость, «игра» вазомоторов, блеск глаз. Повышается функция щитовидной железы, коры надпочечников; дисфункция яичников. Выраженная интоксикация протекает по типу астеновегетативного синдрома. Нарастает головная боль, астения, беспокоят упорная бессонница, тягостные сновидения. Характерен симптом «ртутного эретизма» – робость, неуверенность в себе, при волнении — гиперемия лица, сердцебиение, потливость. Типичны выраженная сосудистая неустойчивость, кардиалгии. Возможно развитие синдрома гипоталамической дисфункции с вегетососудистыми пароксизмами. По мере прогрессирования заболевания формируется синдром энцефалопатии, нарастают психопатологические расстройства. Изменения внутренних органов несут дисрегуляторный характер (кардионеврозы, дискинезии). Часто наблюдается субфебрилитет [6].



Рис. 1. Обогатительный комплекс

С целью очистки загрязненного аллювия от продуктов амальгамации разработаны обогатительный комплекс (рис. 1) и технологическая схема утилизации ртути с сопутным извлечением благородных металлов из эфелей старательских отработок и карт захоронения золотосодержащих хвостов обогатительных фабрик [1, 2-6, 7]. Технологической основой, особенно для труднопромывистых (глинистых) зараженных техногенной ртутью золотосодержащих песков, является подготовка пульпы к процессу обогащения, т.е. его интенсивная дезинтеграция. Основным преимуществом обогатительных комплексов является высокая производительность по исходному материалу при эффективном улавливании тяжелых тонких частичек с максимальным извлечением полезного компонента в концентрат, а также возможность обогащения руд с высоким содержанием в глине тонких тяжелых частичек. Полученный концентрат доводят на шлихообогатительной установке (ШОУ) с использованием виброгрохота-шлюза, механического лотка, гидроколонны и центробежно-вихревого концентратора.

Обогатительные комплексы и технологические линии различных модификаций, отличающиеся тем, что для каждого месторождения соответствовала своя оптимальная компонов-

ка оборудования и технологический режим, прошли полупромышленные и промышленные испытания на опытно-эксплуатационном полигоне ТувИКОПР СО РАН в бассейне реки Хонто (Тува), при переработке лежалых хвостов Артемовской ЗИФ (Красноярский край), на промышленной отработке аллювиальных россыпей золота в (старательских артелях «Восток», «Аякс-О» и «Ожу»). На всех испытательных полигонах достигнуто стабильное увеличение степени извлечения благородных металлов и техногенной ртути на 15-20 % по сравнению с традиционными технологиями, в основном, за счет дополнительного улавливания более мелких, тяжелых фракций. Извлечение золота в черновые концентраты составило в среднем 80-95 % при содержании в концентрате до 5,6 кг/т, полученном из дезинтегрированных руд месторождения «Кызык-Чадыр» (Тува) и до 24 кг/т – из аллювиальных россыпей золота, ранее затронутых старательской отработкой. Извлечение техногенной ртути из россыпей составило 98%. На полученном золотосодержащем продукте отработана технология амальгамирования и разделения золота и ртути по замкнутой схеме, а также извлечения золота и платиноидов на селективных сорбентах. Наряду с успешными испытаниями обогатительных аппаратов лоткового типа различной производи-

тельности, выполнены исследования и опытно-конструкторские работы, ориентированные на применение центробежно-вихревого принципа обогащения минерального сырья с концентрацией тяжелых тонких металлов, минералов с использованием "эффекта воронки" и полупромышленные

испытания технологии обогащения руд месторождения Кызык-Чадр были проведены с переработкой 5 тонн исходной руды на полигоне ТуВИКОПР СО РАН по технологической схеме (рис. 2).

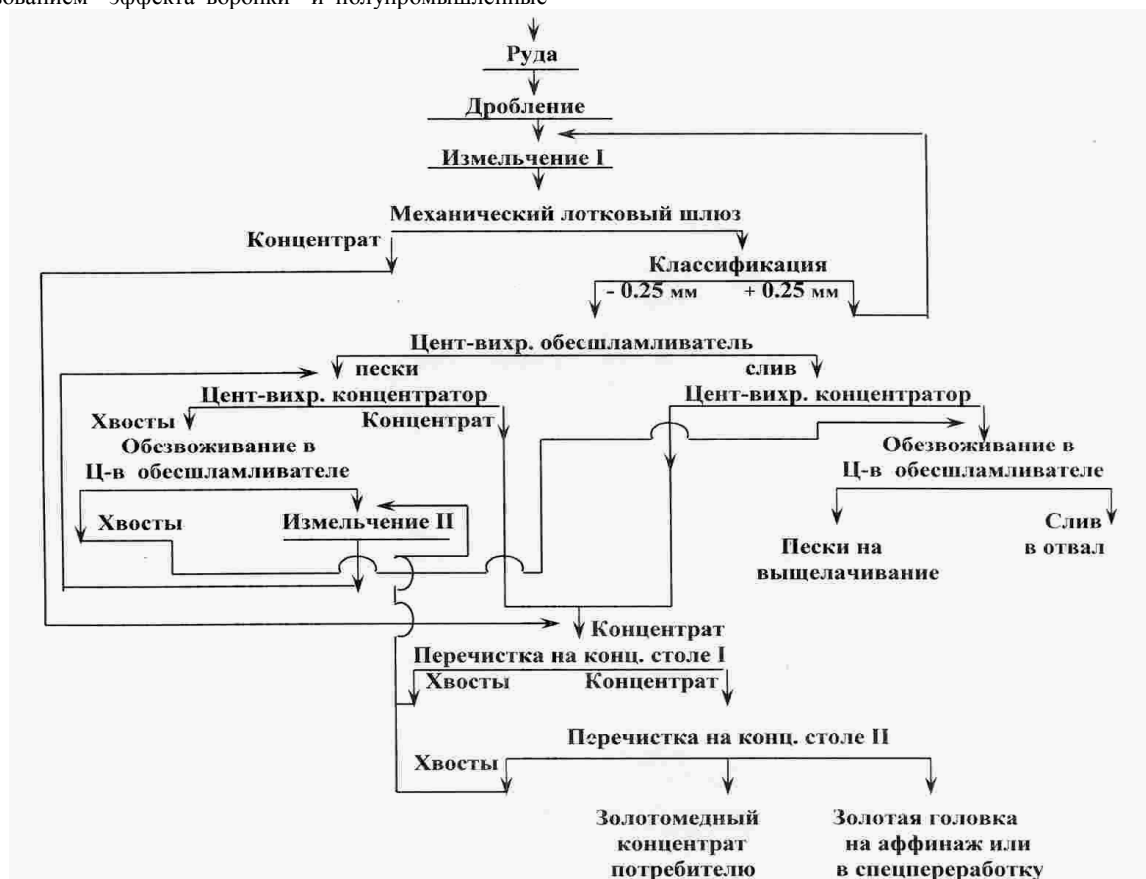


Рис. 2. Технологическая схема переработки руды месторождения Кызык-Чадр

Изучение вещественного состава пробы руды наиболее богатой золотом кварцевой жилы №3 месторождения Кызык-Чадр проведено с использованием спектрального, химического, гранулометрического и минералогического методов анализа. Данные свидетельствуют о том, что основную промышленную ценность руды определяет золото, среднее содержание которого в жиле составляет 14,6 г/т. Из других попутных ценных компонентов в руде присутствуют 9,2 г/т серебра и 4,3 % меди. Редкие и рассеянные элементы содержатся в количествах, не представляющих промышленного интереса. Содержание серы сульфидной составляет 0,42%. Представленные результаты показывают, что основная масса золота (93,5%) в руде находится в свободной форме; 5,3% золота присутствует в сростках; немногим более 1% золота связано с окислами и сульфидами меди; 0,1% золота заключено в кварце. С целью изучения распределения золота и серебра по классам крупности выполнен ситовой анализ исходной руды с определением содержания названных компонентов в каждом классе. Основная масса золота (99,1%) и серебра (94,6%) сосредоточена в крупных и средних классах, от 0,074 мм и выше. В классе 0,074 мм находится около 1,5% золота и 5,4% серебра. По данным полуколичественного минералогического анализа преобладающим минералом в материале технологической пробы является кварц. В нерудной части пробы присутствуют хлорит, серицит, а также кальцит, анкерит, доломит – в единичных зёрнах и в составе немногочисленных сростков. В составе сростков отмечается преимущественно кварц, в меньшем количестве сульфиды, малахит, хлорит. Основными рудными минералами являются сульфиды меди – халькозин,

халькопирит и другие сульфиды в виде очень тонкой редкой
вкрапленности наблюдаются в кварце и хлорите.

С целью увеличения кинетики технологического процесса для максимального извлечения ценных тяжелых компонентов в относительно спокойной взвешенной среде, в компоновку оборудования включен механический лотковый шлюз [4]. Он относится к устройствам для выделения в концентрат тонких тяжелых частиц с созданием взвешенной тяжелой среды. Способ и устройство позволяют отобрать тонкие частицы без сдвигивания их основной более подвижной массой разделяемого материала. Способ включает подготовку исходного материала, содержащего количество глины в процессе классификации и разжижения на сите движением грохочения и водяными форсунками, транспортировку пульпы по платформе, состоящей из каскада камер обогащения. Рабочая поверхность каждой камеры обогащения состоит из плоских поверхностей сибирского лотка, конусной поверхности корейского лотка, внутренней поверхности цилиндра, закрепленного на плоском днище и с закрепленным на днище вторым цилиндром с концентричной наружной поверхностью и с рассекателем. Платформа подвергается круговому движению. При попадании в углубление промывочных лотков пульпа подвергается воздействию центробежных сил для прижатиya тонкой фракции к коническим подстилающим поверхностям. На разделяемый материал воздействуют потоком воды, подведенным тангенциально в цилиндрической части лотка для раскручивания тяжелой фракции. При проведении технологического режима, исходный материал в виде пульпы поступает на сито, вмонтированное в верхней части наклонной платформы и исполняющей функцию грохота, размывается из форсунок подачей

воды из магистрали для подачи транспортной воды и нависающих моющих форсунок трубы нисходящего водоорошения. Наклонная платформа имеет подвеску в виде четырех тросов, закрепленных на сварном основании для подвески наклонной платформы лоткового шлюза. Подвеска обеспечивает необходимый наклон плоской платформы. Наклонная платформа имеет коробчатую конструкцию стенки, которые являются отбойниками и поддерживающим элементом для всех узлов. Рабочая поверхность платформы выполнена в виде составных комбинированных лотков, выполняющих роль камер обогащения и установленных на поперечных швеллерах наклонной платформы. Наклонная платформа снабжена инерционным приводом, закрепленным на днище платформы. Привод выполнен в виде дисбаланса, вал которого приводится во вращение от шкива передачи трением. Камера обогащения, в виде составного комбинированного лотка, состоит из четырех плоских поверхностей, образующих углубление между длинной поверхностью, короткой плоской поверхностью и двух боковых поверхностей. С образующими лоток плоскими поверхностями сопряжена коническая поверхность, опирающаяся на внутреннюю цилиндрическую поверхность, внутри которой концентрично расположена наружная цилиндрическая поверхность. Конические и цилиндрические поверхности имеют общую вертикальную ось вращения и плоское днище. В придонную часть цилиндрической части лотка подведен сверху, по ходу движения исходного материала, патрубок подвода раскручивающей воды, расположенный тангенциально между внутренней цилиндрической поверхностью и наружной цилиндрической поверхностью. Патрубок для сброса концентрата установлен вертикально в днище и расположен перед патрубком для подачи раскручивающей воды. Патрубок для сброса концентрата имеет патрубок подвода воды для создания восходящего потока, расположенный сверху и по ходу. Концентрат поступает через шланг в емкость для сбора концентрата, имеющую патрубок сполоска. Амплитуда и частота колебаний регулируется подбором дисбаланса и числом оборотов электродвигателя. Привод так же может быть выполнен в виде эксцентрикового механизма, установленного неподвижно на основании подвески платформы. Полученный таким образом концентрат сбрасывают через патрубок в днище лотка с подведенным к нему восходящим потоком. Обесшламливания пульпы и концентрации тяжелых фракций проводили на центробежно-вихревом обесшламливателе [5]. Под действием центробежных сил происходит осаждение твердой фазы на конусной поверхности нижней части корпуса сепаратора с непрерывным прохождением к разгрузочному отверстию песковой насадки при постоянной промывке от легкой шламовой фракции жидкой частью пульпы. Часть обезвоженных частиц улавливается на конической неподвижной нижней части корпуса сепаратора для последующего вывода как сгущенного продукта через патрубок с песковой насадкой. Жидкую часть пульпы после циркуляции по стенкам чаши сепаратора вытесняют через вихревую переливную воронку

со сливной вертикальной трубой по центру за счет принудительной подачи питания и воды с помощью лопаток, закрепленных к внешней стороне чаши сепаратора для раскручивания и проталкивания сверху вниз исходного сырья с образованием вихревого потока пульпы. При этом получают сгущенный продукт в виде мелких и тонких частичек песковой фракции с частичками ценного компонента отмытых от глинистых тонких частичек, содержащихся в исходном сырье. Песковая фракция поступает на центробежно-вихревую концентратор, который относится к области мокрого разделения особо мелких и тонких частичек по плотности. Способ и устройство позволяют эффективно улавливать особо мелкие и дисперсные частички тяжелых минералов и металлов. Технологический эффект заключается в эффективном разделении особо мелких и тонких частичек по плотности, возможность получения концентрата ценных тяжелых компонентов с высоким содержанием золота. Способ включает формирование пульпы оптимальной консистенции и придание движения исходному материалу между внутренней рабочей поверхностью корпуса концентратора в виде закрученного кругооборота сверху вниз под углом конусности, с последующим движением пульпы в восходящем закрученном вихревом потоке между центральной сливной трубой и внутренней рабочей поверхностью чаши концентратора. На вращающейся внутренней поверхности чаши происходит накопление тонких тяжелых частиц, которые с рабочей поверхности корпуса концентратора и с внутренней поверхности чаши непрерывно улавливаются на кольцевом днище концентратора и, по мере накопления, периодически сбрасываются через патрубок в специальный накопитель (сборник). Легкая фракция отводится в расположенную по центру концентратора сливную вертикальную трубу в виде потока пульпы, текущего в направлении, противоположном действию центробежных сил [5].

Выводы.

- В связи с большой распространенностью загрязнения долин рек техногенной ртутью в Сибири, применение экологически чистых способов по обогащению полезных ископаемых даст возможность снижения степени отравлений и заболеваний, связанных с ртутью, её парами и солями.
- Экспериментальные исследования и полупромышленные испытания технологического оборудования позволили создать эффективную технологическую схему обогащения жильных руд месторождения Кызык-Чадр и достичь высоких показателей извлечения из кварцево-жильных руд в концентраты золота – 99,2%, серебра – 92% и меди – 80,2 %; судя по содержанию ценных компонентов в хвостах гравитации, выщелачивание их экономически нецелесообразно.
- Использование экологически чистых технологий по переработке полезных ископаемых даст возможность снижения степени отравлений и заболеваний, что представляет важную государственную задачу для охраны здоровья населения и заботе о будущих поколениях.

Bibliography

1. Burdin, N.V. Technology to extract gold and anthropogenic mercury in terms of environmental and health / N.V. Burdin, V.V. Grebennikova, V.I. Lebedev, V.N. Burdin, L. Sazhin: IV International Symposium "Gold of Siberia: geochemistry, technology, economics, 05-07.12.2006 city - Krasnoyarsk: KNIIGiMS, 2006.
2. Burdin, N.V. Method for extracting thin heavy components from placer and ore mining and concentrating complex for its implementation / N.V. Burdin, V.I. Lebedev: Patent RF № 2162746. - М.: Роспатент FIPS Byull. - 2001. - № 4.
3. Burdin, N.V. Method desliming pulp and device for its implementation: Patent of the Russian Federation № 220923. - М.: Rosagentstvo Patent and Trademark Office, Byull. - 2003. - № 21.
4. Burdin, N.V. Mechanical Bin gateway and method of enrichment of heavy minerals and metals / N.V. Burdin, V.I. Lebedev, P.V. Chadamba: Patent RF № 2147934. - М.: Rosagentstvo Patent and Trademark Office, Byull. - 2000. - № 12.
5. Burdin, N.V. Method of enrichment of heavy minerals and metals, and centrifugal-vortex concentrator for its implementation / N.V. Burdin, V.I. Lebedev: Patent RF № 2210435. - М.: Rosagentstvo Patent and Trademark Office, Byull. - 2003. - № 23.
6. Burdin, N.V. Machines, technology gravitational extraction of non-ferrous minerals, metals and questions Bioecology / N.V. Burdin, V.V. Grebennikova, V.I. Lebedev, V.N. Burdin / Non-ferrous metals ... - 2008. - № 3.
7. Burdin, N.V. Technology gravitational extraction of fine gold / N.V. Burdin, V.I. Lebedev / Enrichment ores ... - 2008. - № 1.

Article Submitted 07.12.10

УДК 622.32 (571.12)

Е.В. Голубев, ГОУ ВПО «Тюменский государственный университет» директор Технопарка, канд. географ. наук; **А.В. Соромотин**, ГОУ ВПО «Тюменский государственный университет» директор НИИ экологии и рационального использования природных ресурсов, доктор биол. наук; **Н.А. Вепренцева**, ГОУ ВПО «Тюменский государственный университет» заместитель директора Технопарк; **Н.Б. Микушина**, ГОУ ВПО «Тюменский государственный университет», Менеджер Бизнес-инкубатора Технопарка, г. Тюмень, E-mail: technopark-tsu@mail.ru

СОСТАВ И СВОЙСТВА БУРОВЫХ ОТХОДОВ ЗАПАДНОЙ СИБИРИ

В работе приведены результаты исследований буровых отходов. Получены данные о составе и свойствах буровых отходов, на основании которых возможна теоретическая и практическая разработка технологий переработки этих отходов.

Ключевые слова: буровые отходы, буровой раствор, шламовый амбар, утилизация.

ГОУ ВПО «Тюменский государственный университет» совместно с ОАО «Газпромнефть-Ноябрьскнефтегаз» при государственной поддержке (работы выполнены за счет средств Минобрнауки России) в рамках реализации 218 Постановления Правительства РФ в сентябре 2010 года начал работу по созданию высокотехнологичного производства «Создание технологии и мобильного комплекса оборудования по переработке отходов нефтегазодобычи».

Основанием выбора данного направления послужили многолетние исследования ученых ТюмГУ в области образования и накопления отходов нефтедобычи.

В результате освоения нефтяных и газовых месторождений Западной Сибири образовалось большое количество отходов нефтегазодобывающего комплекса. Только в ХМАО за 2006-2007 гг. накоплено более 10 млн. тонн отходов. Однако нефтедобывающие компании в значительной мере занижают объемы образования опасных отходов бурения и нефтедобычи, по данным отчетности показано менее 4,5 млн. тонн [1].

Поэтому насущной проблемой является разработка эффективных технологий переработки отходов нефтедобычи, а также внедрение этих технологий в производство. Для решения этой задачи необходимы исходные данные о составах и физико-химических характеристиках буровых отходов.

В процессе бурения в скважину подается буровой раствор, который смазывает и охлаждает инструмент, выводит на поверхность выбуренную породу, компенсирует давление пластов и укрепляет стенки скважины. В результате на поверхности образуются сточные буровые воды, отработанный буровой раствор и загрязненная выбуренная порода (буровой шлам). Все эти три составляющие буровых отходов в различных пропорциях содержат воду, породу и раствор.

Буровой раствор, поднимаемый на поверхность, очищается от загрязнений и используется повторно.

Для условий Западной Сибири на один метр проходки образуется от 0,2 до 0,6 м³ отходов бурения. Меньший показатель приходится на технологии с большой степенью возврата раствора после очистки. Для скважин глубиной 2000 м объем буровых отходов в среднем для Западной Сибири составляет 500 м³.

Буровые отходы в общем случае состоят на 40-50% (весовых) из выбуренной породы; 30-40% бурового раствора и 20% возможных технологических сбросов, подземных вод и нефти.

Буровые растворы, в свою очередь, состоят из воды на 85-89%, бентонитовых глинопорошков – 10-11%. В оставшиеся 1-5% могут входить различные смазывающие, антисептические, пеногасительные, антифильтрационные и гидрофобизирующие жидкости. Наиболее распространены гидрофобизированная кремнийорганическая жидкость, натриевая соль карбометилцеллюлозы, полиакриамид, гепан, графитовая смазка, каустическая сода, едкий калий, кальцинированная сода.

В настоящее время различные отечественные и иностранные компании принимают также полимерные буровые растворы с добавками, имеющими различные товарные назначе-

ния. Распространены добавки на основе синтетических углеводородов, используются присадки типа сайпана, сайдрила и ДК-дрила и другие.

В ходе бурения каждой конкретной скважины составляется карта использования растворов с перечнем используемых компонентов на соответствующей глубине. Работа по составлению буровых растворов очень ответственная, требует большого опыта и высокой квалификации.

Большое разнообразие применяемых компонентов приводит к тому, что состав и свойства буровых отходов даже в рядом расположенных шламовых амбарах сильно отличаются. Имеются данные об отличиях на 5 единиц показателя pH в разных местах одного шламового амбара.

Общими для большинства буровых отходов являются свойства, связанные с предназначением и требованиями, предъявляемыми к буровым растворам. Так, требование к высокой текучести буровых растворов обуславливает отсутствие прочности у бурового шлама. Для подавления микроорганизмов используются буровые растворы с высоким показателем pH (9-11). Такая добавка, как карбометилцеллюлоза, усложняет седиментацию жидкой и твердой фазы буровых отходов и очистку воды. Буровые отходы сложно закачивать насосом как жидкости и перемещать дорожно-строительной техникой, как это делается с твердыми и сыпучими материалами.

Физические свойства буровых отходов

Буровые отходы представляют собой текучую пастообразную массу темно-серого с металлическим оттенком цвета, маслянистую на ощупь и имеющую запах нефти.

Плотность буровых отходов определяется плотностью бурового раствора и выбуренной породы. Для Западной Сибири это средняя величина между плотностью сырого песка и раствора 1,3-1,6 т/м³.

Вязкость (обратное свойство текучести) буровых отходов составляет 0,1-4,5 Па*с. Текучесть повышается с увеличением содержания воды и при слабой очистке раствора. Обезвоженные буровые отходы теряют текучесть и легко размалываются в порошок.

Исследования гранулометрического состава показали, что размеры частиц буровых отходов – от 10 до 500 мкм, причем более крупные соответствуют выбуренным породам, а мелкие – бентонитам. Кривая распределения частиц по размерам имеет два максимума. Один максимум приходится на частицы размером 20-30 мкм, другой на 200-300 мкм. Очевидно, этим объясняются низкие гидроизолирующие свойства буровых отходов, когда мелкие частицы бентонита под действием гидравлического напора проходят между крупными частицами породы.

Температура замерзания составляет минус 10-14°C, температура кипения 120-140°C. Увеличение содержания воды сужает данный диапазон.

Диэлектрическая проницаемость обезвоженных буровых отходов составляет 35-40, магнитная проницаемость близка к единице (на сотысячные доли выше единицы).

С практической точки зрения наиболее важной электрической величиной является удельное электрическое сопротивление. Его величина для тока промышленной частоты составляет 3-20 Ом*м. Меньшие значения соответствуют буровым отходам с большим содержанием влаги, большие – с меньшим. С увеличением температуры электропроводность буровых отходов возрастает, а сопротивление падает. Значение температурного коэффициента для электрического сопротивления – 0,016-0,021 К⁻¹. Указанные электрические характеристики позволяют использовать простые электродные электроемкостные нагреватели для переработки буровых отходов.

Напряженность электрического поля, при котором происходит пробой объема буровых отходов, составляет 7-9*10⁶ В/м.

Теплоемкость буровых отходов составляет 0,8-1,85 кДж/(кг*К). Коэффициент теплопроводности буровых отходов 0,5-0,81 Вт/(м*К). Нижняя граница показателей теплоемкости и теплопроводности соответствует буровым отходам с содержанием воды 20%. Верхняя граница этих показателей принадлежит буровым отходам с содержанием воды 50%.

Проведенные замеры эффективной активности естественных радионуклидов 40 К, 232 Тп, 226 Ра показали, что их уровень для буровых отходов ниже допустимого в 10-15 раз.

Химический состав буровых отходов

Буровые отходы представляют собой коллоидный раствор частиц глины, песка, химических реагентов и нефти в воде. Показатель РН, как правило, соответствует щелочной среде и составляет 8,5-10,5.

Среди химических элементов преобладают кислород, водород, алюминий, кремний, углерод, железо, кальций, магний, марганец, натрий, калий, хлор, бром, йод. В меньших количествах встречаются кадмий, свинец, цинк, медь, кобальт, ртуть, мышьяк, бор, барий, фосфор, титан, хром, никель, вольфрам и другие.

Среди химических соединений буровые отходы содержат воду (20-50%), оксиды: кремния (40-60%), алюминия (10-20%), углерода (7-9%), железа (5-8%), кальция (2-5%), магния (1,5-3%), натрия (0,5-1%), калия (0,4-2%), бора (0,3-0,5%), фосфора (0,03-0,05%), марганца (0,03-0,1%) и других выше-

указанных элементов, их сульфаты и хлориды. В составе буровых отходов содержание нефти и нефтепродуктов достигает 5%, поверхностно-активных веществ – 0,5%. Обычные показатели для углеводородов 50-100 мг/кг, поверхностно-активных веществ – 1-10 мг/кг.

Изменение свойств буровых отходов во времени

После окончания бурения буровые отходы находятся в шламовых амбарах в течение длительного времени – годы и десятилетия.

В летний период в течение первого месяца после слива происходит седиментация буровых отходов. На поверхности амбара скапливается нефть и вода. Слой нефти может составлять 0,5-10 см, а слой воды – 0,3-1,0 м. Это жидкая фаза буровых отходов.

На дне амбара скапливается гелеобразный осадок буровых отходов глубиной 2-2,5 м. Обычно этот осадок называют твердой фазой. В твердой фазе буровых отходов содержание воды снижается до 10-15%. Под действием солнечных лучей возможно полное испарение воды на поверхности амбара и подсушивание верхнего слоя твердой фазы буровых отходов. В результате происходит образование затвердевшей корки, которая при дальнейшем высушивании растрескивается. Полностью обезвоженные буровые отходы представляют собой сыпучий мелкодисперсный материал низкой твердости.

В зимнее время при температурах ниже минус 10°C седиментация практически не происходит. Замороженные послойно буровые отходы могут оставаться в таком виде на дне амбара весь летний период. Известны случаи, когда шламовые амбары зарастали растительностью в течение двух десятков лет. На их месте образовались небольшие водоемы. Подобное происходит при низких концентрациях токсических веществ в буровых отходах.

Выводы

Полученная информация является основой для разработки и модернизации технологий по переработке буровых отходов и рекультивации шламовых амбаров.

В то же время показано, что в каждом конкретном случае имеются особенности, которые необходимо учитывать при разработке технологий по переработке буровых отходов.

Bibliography

1. Ramzová, SA Wastes from the production and consumption. Newsletter on the environment of the Khanty-Mansi Autonomous Okrug - Ugra for 2006-2007 ". - Khanty-Mansiysk: RPC "Monitoring", 2008.

Article Submitted 07.12.10

ABSTRACTS OF THE ARTICLES IN ENGLISH

P. 6 *Kechina E.A.* **RESEARCH OF NATIONAL-CULTURAL SPECIFICITY OF RUSSIAN AND ARABIAN LANGUAGE CONSCIOUSNESS ON THE BASIS OF COMPARATIVE ANALYSIS OF IMAGE «HOMELAND».** The article analyses national-cultural specificity of image «Homeland» in Russian and Arabian language consciousness. Based on comparative analysis of semantic fields the author investigates general and specific features that characterize this image.

Key words: language consciousness, image of consciousness, association test, associative fields.

P. 9 *Izvekova T.F.* **THE ANALYSIS OF LEXICAL-SEMANTIC FIELDS OF THE CONCEPT "HOLIDAY" IN THE RUSSIAN LINGUISTIC PICTURE OF THE WORLD.** The article touches upon the lexical-semantic analysis of the concept "holiday" based both on the actual language material of the Russian native speakers and vocabulary entries of the most used dictionaries.

Key words: lexical-semantic field, concept, linguistic picture of the world, definitions.

P. 12 *Bilyalova A.A.* **OPTIONALITY IN THE SPHERE OF RUSSIAN PUNCTUATION.** The article is devoted to the analysis of the facultative use of some punctuation marks in the Russian language. The author states that optionality in the given aspect is found out in the parallel use of variants of using of punctuation marks in the written form of language, and draws a conclusion that optionality should be regarded as a natural way of existence of Russian punctuation norm.

Key words: Russian punctuation, punctuation marks, optionality, variability, punctuation norm, written form of language, contextual conditionality, an unregulated punctuation, language tendencies.

P. 15 *Hobrakova I.D.* **AESTHETIC NATURE OF GENDER IN D. DORZHEVA'S POETRY.** In the article the singularity of feminine is considered in Dorzhieva's lyrics. The gender picture of world is revealed in amorous poetry, imaginative system which express the feeling of nebulosity, capacity to catch a current instant, that specific to feminine identity.

Key words: gender, female poetry, aesthetic nature of gender, images of light -and- shade, amorous.

P. 16 *Pseunova B.K.* **DICTIONARY DEFINITIONS OF AN-TROPONIMS AS SLANG UNITS. THE FORMATION OF SLANG AN-TROPONIMS.** The article deals with antroponims, as slang units or a component of a slang unit. Here is given a detailed description of slang antroponims the way they are presented in dictionaries of English and American slang. The analysis of the antroponimical slang layer helps us to define and outline the morphological and lexico-semantic methods of word-formation of slang antroponims.

Key words: American slang, antroponim, slang antroponims, word-formation, the formation of slang antroponims.

P. 19 *Bruneva Y.A., Krasnova O.A.* **THE PECULIAR FEATURE-SAND DIFFICULTIES OF TRANSLATION FROM RUSSIAN.** The article considers and discusses some theoretical questions of translation associated with the peculiarities of lexical-grammatical structure of the Russian language and with the mental peculiarities of its perception and translation of words-concepts to other languages.

Key words: translation, lexical-semantic adequacy, non-equivalent vocabulary, concept.

P. 21 *Egorova E.V., V.V.* **NABOKOV'S LECTURE ABOUT F.M. DOSTOEVSKY: FEATURES OF THE GENRE AND STYLE.** Nabokov's critical relation to the person and creativity of the Russian classic generates set of inconsistent judgements. In article the poetics of his Cornell lecture about Dostoevsky is in detail disassembled, and also three directions of the approach to the analysis of its difficult text described in categories of research-myth are allocated.

Key words: lecture, an author's reflection, research-myth, the creative biography, art harmony.

P. 24 *Vinogradova S.* **THE RANGE OF MANIPULATIVE MEANS USING NUMERICAL INFORMATION IS DESCRIBED IN THIS ARTICLE ON THE EXAMPLE OF POPULAR ADVERTISING SLOGANS.** The manipulative linguistic means are studied depending on the types of implicity of the numerical information. The knowledge of the manipulation mechanisms can help to resist psycho-technical effect of manipulation.

Key words: manipulation, numerical information, manipulation technologies

P. 27 *Kopteva E.J.* **THE «VISION» AND THE «TALKS AT DEAD LAND» AT A.N. RADISCHEV'S WORK «THE TRAVELS FROM PETERBURG TO MOSCOW».** In this article the sources of the prose's Russian evolution regard to the end of the XVIII century. Also the interaction of philosophic-rhetorical genres and medieval literary modes explore at the narrative structure of Radischev's appointed work, where the image of the actual event combine to the allegorical and symbolical omens.

Key words: the Russian prose, the tradition of the Age of the Enlightenment, the syncretism of the genres, the philosophic-rhetorical genres, the conception of «the creature of existence», the idea of «the inner education».

P. 30 *Monde O.-L.* **EXPERIMENTAL THEORETICAL APPROACH TOWARDS MUSICAL THEATRE TEXT ANALYSIS.** In this work a comparative analysis of a theatrical text of musical and drama productions is carried out from positions of theatrical hermeneutics; factors, positively influencing theatrical text comprehension are distinguished and results of experimental studies concerning formation of an artistic image in the mind of a spectator as well as its coincidence with director's/producer's conception are presented.

Key words: hermeneutics, theatrical hermeneutics, musical, drama theatre, theatrical text, sign, comprehension, interpretation, artistic image of a production.

P. 34 *Chochieva A.S.* **THE ARTISTIC SPACE IN THE POEMS OF A. TVARDOVSKY «ZA DALYU DAL» AND M. BAINOV «PUTESHESTVIE VO VREMENI».** The aim of this article is the analysis of open and closed space relations in the poems. The author considers types, locus and figures of artistic space in comparative plan. Common and individual features in world outlook of Russian and Khakas peoples are brought to light.

Key words: poem, space, comparison, closed, open, locus, figure, window, threshold, world outlook, home, function, culture.

P. 37 *Kalgannikova I.Y.* **«BETWEEN LIFE AND LITERATURE»: PECULIARITIES OF GENRE POETICS IN «ZHUKOVSKY» NOVELIZED BIOGRAPHY BY B.K. ZAYTSEV.** The author focuses on the peculiarities of genre poetics of fictionalized biography «Zhukovsky» by B.K. Zaytsev. The specifics of biographer Zaytsev's genre thinking is conditioned by the process of artistic synthesis which dominates in the literature of neorealism. It conditions the appearance of composition-stylistic elements of the genres included into so-called short documentary prose as part of «Zhukovsky» novelized biography. Thus, inclusion of artistic elements of the diary or epistolary genre does not only psychologically nuance the documentary narration, but also contributes to implementation of the main plot collision of the biography which brings development of the «heart» theme of Zhukovsky's spiritual drama to the limelight.

Key words: diary, epistolary genre, historical reconstruction, documentary, artistry, ambivalency, confessional nature, biographic time.

P. 39 *Akash B.A.* **SOME CULTURAL AND LANGUAGE PROBLEMS OF TEACHING OF RUSSIAN THE ARABIAN PUPIL.** Studying one or another language, student faces different problems both linguistic and cultural. It's easier to overcome language barrier than a cultural one. Present article covers such an important matter as interaction of language and culture in teaching foreign language. Some problems of teaching the Russian language to Arab students are considered in this article.

Key words: world-view, the Russian language, the Arabic language, metaphor, language system, standard dialect.

P. 43 *Alieva S.A.* **PRAGMASEMANTIC CHARACTERISTIC OF ONOMATOPOEIC WORDS IN LANGUAGES WITH DIFFERENT SYSTEMS.** The article is devoted to the research of metaphorical meaning of onomatopoeic words. The author uses the languages of different typologies (Russian, English and Kumuk) to prove that the universal character of onomatopoeic words is revealed during the analyses so as direct meanings as transferred ones.

Key words: onomatopoeia, metaphorization, pragmatics, seme, semantic structure.

P. 46 *Dmitrieva O.N.* **COMPOSITE STRUCTURE WEDDING ALGYS YAKUT.** The wedding ceremonial poetry of Yakuts in a context of family-household folklore of Yakuts is considered. Materials and publications on wedding *algys* are analysed and revealed their composite structure. Semantic blocks *algys*, mythological views of Yakuts in wedding *algys* are studied.

Key words: ceremonial poetry, a wedding ceremony, *algys*, a spell, composite structure, the semantic block, spirit-patron, a deity, the reference, an entertainment, the request.

P. 50 Kuznetsova S. G. **DEKORATION – DEEP, UNITED SENSE OF ALL TYPES OF ART – AND ART – DEZING.** Decoration is one of the uniting notions, functional kind of a composition, a part of a made style. The art sense of decoration is the unity with culture-historical and subjective-space environment (space, volume, weight, flatness, format), the quality of the decorating surface (its tone, colour, texture and facture). If a picture is thought, built up, taken as a part of a wider compositional unity, the composition is called decorative, but the qualities of decoration as the reason of decorative function, may reveal in all kinds of Art.

Key words: decorative art, decoration, style, stylization, art language, expressive means, kinds of art.

P. 54 Pugacheva L.S. **AXIOLOGICAL DYADS IN TRAINING OF FOREIGN PUPILS (BASED ON PHRASEOLOGICAL SEMANTIC FIELD «ACTIVITY OF PERSON»).** One's understanding and deep realization of features of foreign culture and mentality of the nation can be reached at studying of phraseological units of language. The analysis and classification of values and the antivalues of the people reflected in phraseological units, proverbs and sayings of Russian language, is actual for representation of the most important spheres of life and activity of Russian people.

Key words: phraseological unit, phraseological dyad, social values and antivalues, lexical sets.

P. 58 Sablina M.V. **CLASSIFICATION OF QUOTATIONS IN ASPECT OF SYSTEMATIC METHOD (ON MATERIAL OF CONTEMPORARY RUSSIAN NEWSPAPERS).** In the article described classification of quotations in aspect of systematic method; designated quotation in wide meaning and quotation in narrow meaning; defined quotation and its types. The work based on material of contemporary Russian newspapers.

Key words: quotation, quoting, reminiscence, allusion, systematic method.

P. 60 Trutneva A.N. **IDEALIST, REALIST AND PHILISTINE IN B. SHAW'S PLAY «MAJOR BARBARA».** A triad of characters comprising three opposing points of view is the basic structural element of Shaw's discussion plays. He himself first called attention to it in the *Quintessence of Ibsenism* (1891), where he labeled three major characters: the Realist, the Idealist and the Philistine. In *Major Barbara* (1906), like in Shaw's other plays, the issues develop through the relationship of different sets of characters.

Key words: B. Shaw, discussion play, character, Realist, Idealist, Philistine.

P. 62 Feoktistova Y.A. **ON SOME PECULIARITIES OF FORMATION OF ARCHITECTURAL ARTISTIC SYSTEM OF HISTORICAL CITIES IN SOUTHERN KAZAKHSTAN.** The article analyses artistic and aesthetic aspects of historical cities formation in the south of Kazakhstan. It reveals the peculiarities of interrelation between natural landscape and architectural artistic system, the distinctive features of architectural aspect and the image of settlements.

Key words: architectural artistic system, natural landscape, architectural aspect and artistic image of the city, historical cities, South Kazakhstan.

P. 65 Afanasyeva-Medvedeva G.V. **IMAGE OF A BEAR IN RUSSIAN NATIONAL PROSE OF EASTERN SIBERIA (ON MATERIALS OF FOLKLORE EXPEDITIONS 1980-2010).** The given publication is devoted to a problem of a current state of national mythological stories about a bear, occurring among the Russian old residents living in territory of Irkutsk, Chita areas, Krasnoyarsk region, Republics of Buryatiya, Sakha (Yakutia). Materials of given article can be used as bases for reconstruction of a slavic bear cult.

Key words: traditional verbal culture folklore myths the bear cult ethnography Russian old residents of Siberia.

P. 68 Khudenko E.A. **LIFECREATING STRATEGIES OF RUSSIAN LITERATURE OF XIX-XX: ROMANTICISM AND SYMBOLISM.** The article is devoted to the investigation of lifecreating models in Russian romanticism and symbolism. Behavior models of the representatives of these two schools are taken as an example and the understanding of performing and monetary strategies of lifecreating are developed, and their main features are described.

Key words: lifecreating strategies, romanticism, symbolism, behavior, artistic biography, monetary, performing model.

P. 71 Yerushova A.S. **INCLUSIONS AS A DOMINANT OF THE IDIOSTYLE BY NATALYA RUBANOVA.** The given article is devoted to studying of some features of individual style of prosaic texts by N. Rubanova. Text inclusions are considered as the basic language means, defining Rubanova's idiosyle.

Key words: text inclusions, idiosyle, idiosyle's dominant, little prose.

P. 75 Zhogova I.G. **IMAGE AS AN INTEGRATED ELEMENT OF CONCEPTUAL SYSTEM OF HUMAN CONSCIOUSNESS (PERCEPTION).** This article reviews different linguistic approaches and definitions of the term concept as a mental human code possessing an internal structure and composite (integrated), encyclopaedic information of any object or phenomenon, the concept includes some layers in its structure where an image as an element of perceptual cognition and reflection of the reality takes the central position.

Key words: the structure of the concept, perception, mental sphere, visual image, the category of reflection, human consciousness, conceptual system, linguocultural concept.

P. 78 Bugaeva O.B. **AXIOLOGICAL POTENTIAL OF ADDITIONALLY EVALUATIVE INFORMAL WORDS IN THE BRITISH PRESS.** In the language evaluation is presented both by evaluative and non-evaluative words. One of the means of expressing evaluation in speech is informal layer of the vocabulary, including non-evaluative lexical units, which are of a special interest for a certain level of evaluative determination by means of stylistic marking of the words in their functioning in the text.

Key words: axiological potential, adgerentno-estimated lexicon, colloquial lexicon, the British press.

P. 80 Mikhailov S.M., Belov M.I. **PRINCIPLES OF SUBJECT-SPATIAL MEDIUM PEDESTRIAN STREET (1960-1980-IES.).** In the article on the cities of central Europe are considered principles of object-spatial environment of pedestrian streets that were built during the period of postwar reconstruction and rehabilitation of historic centers (1960-1980's.)

Key words: pedestrian street, the design of the urban environment, object-spatial environment, outdoor furniture and equipment.

P. 84 Yatlova E.A. **HEALTH, HEALTHY LIFE-STYLE OF STUDENTS AND PHYSICAL TRAINING IN EDUCATIONAL SPACE OF A HIGHER EDUCATION INSTITUTE.** The research results of the problem of health and healthy life-style of students are presented in the article. The roles of physical training and departments of physical training are determined in the process. Activation ways of resources of educational space of a higher education institute are suggested to solve this problem.

Key words: health, healthy life-style, physical training, educational space of a higher education institute, competence approach.

P. 87 Pleshakova, M.V., Luchsheva L.M. **STUDY OF EMOTIONAL HEARING IN MENTALLY RETARDED ADOLESCENTS.** This article presents the main results of the pilot study of emotional hearing its features in adolescents with mental retardation. Highlighted patterns identify and interpret emotions by voice, describes the relationship between emotional hearing from other psychological characteristics of the individual.

Key words: voice, emotional hearing, slightly mental retardation, mental development, empathy, graphical test "Star and wave".

P. 91 Makeeva I.A. **SOCIAL AND EDUCATIONAL POTENTIAL THE MUSEUM COMPLEX OF THE CHILDRENS HOME IN SOCIALIZATION OF ORPHAN CHILDREN.** The article characterizes the problems of the orphan children's socialization, it examines general aspects of museum pedagogics, it characterizes tasks, principles, peculiarity of the activity of the museum at the children's home and it describes social and educational potential the museum complex of the children's home.

Key words: social and educational potential, a museum, museum pedagogics, the orphan children, socialization.

P. 94 Kudryavtseva Y. Y. **COMMUNICATIVE COMPETENCE IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS.** The article provides an analysis of how to form communicative competence (a theoretical aspect) as one of the most significant characteristics of a future specialist. This professional feature influences the process of self-development, successfulness of adaptation, socialization, and interpersonal interaction of a person.

Key words: competence approach, competence, communicative competence.

P. 96 *Temerbekova A.A., Chugunova I.V., Baigonakova G.A.* **POSSIBILITIES OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN THE FORMATION OF THE INFORMATION COMPETENCE OF A FUTURE TEACHER.** The use of interactive technologies allows raising the intensity and the efficiency of the educational process, to create conditions for self-education, and in a combination with telecommunication technologies can be used as an effective way to form and increase the level of the information competence of students.

Key words: education, interactive technologies, information competence.

P. 98 *Mazur M.A.* **CONFORMITY TO LAW AND PRINCIPLES OF UPBRINGING PATRIOTISM AMONG POLICE SERVICEMEN.** The article treats natural tendencies in patriotism of professional police activities and the ways of its bringing up. It characterizes general pedagogic and specific peculiarities of this process.

Key words: conformity to law, principles, patriotism upbringing of police servicemen, pedagogic and specific peculiarities.

P. 102 *Latyushin V.V., Shulgina T.A., Belousova N.A.* **USE OF RATING SYSTEM EVALUATION QUALITY OF RESEARCH AND RESEARCH AND METHODOLOGY ACTIVITIES OF FACULTY OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY IN THE PREPARATION FOR ACCREDITATION.** In the work we analyzed the possibilities of using a rating system of quality assessment of research and methodological activities of university faculty in preparation for the state accreditation. The model of quality assessment of scientific and pedagogical activity builds on information needed to fill the data collection module and the module of indicators of the educational institution of higher professional education.

Key words: state accreditation, the module of indicators of the educational institution of higher professional education, research activities, scientific and didactic activities, rating.

P. 103 *Kuryshcheva I. V.* **PSYCHOLOGICAL MECHANISM OF DEVELOPMENT OF THE CREATIVE PERSON MEANS MUSICAL ART.** In work is described the psychological mechanism of development of the creative person by means of musical art from positions of the is semiotics approach in which music is understood as complex semantic the text. The author allocates the components of this mechanism which has received acknowledgement in conditions of skilled-experimental work.

Key words: the psychological mechanism, classical music, musical consciousness, creative thinking

P. 108 *Emelin K.G.* **THE ROLE OF STUDENT'S BAND IN YOUTH'S LEADER PREPARATION FOR SOCIAL AND CULTURAL ACTIVITY.** In the given article is made a comparison of student's bands activity in 70's of previous century and at present. There is also a comparison of student's group organizations level during different period of time. The results of research are shown and they let to perfect the student's band activity in present days.

Key words: student's bands, social and cultural activity, training, leadership, teambuilding.

P. 110 *Gunzunova B.A.* **PERSONAL DETERMINANTS OF CONDITIONS SELF-ADJUSTMENT IN THE PROFESSIONAL PEDAGOGICAL ACTIVITY.** In article the instant analysis of basic scientific approaches to the study of the self-adjustment of the arbitrary activity of the subject of the activity are shown. The development of ideas about the realized self-adjustment, general laws governing the regulator processes, psychological mechanisms of the organization of the separate functions of self-adjustment are given. The significance of a question studying the style of the self-adjustment of emotional states in the professional pedagogical activity is asserted.

Key words: subject of the activity, arbitrary activity, self-adjustment, mental self-adjustment, styles of the self-adjustment, mental conditions.

P. 114 *Aksutina Z.A.* **SOCIALLY-PEDAGOGICAL COMPETENCE AS THE PURPOSE AND RESULT OF PROFOUND VOCATIONAL TRAINING OF EXPERTS OF SOCIAL SPHERE.** To article presents theoretical and practical analysis of the socio-pedagogical competence. Given its essential characteristic. Determined by the relevance of the formation of social and pedagogical competence of the experts of the social sphere in-depth training.

Key words: competence, professional competence, socially-pedagogical competence, profound vocational training, social sphere.

P. 119 *Samojlik N.A.* **IDENTITY CRISIS PHENOMENOLOGY.** In the article, there presented a review of identity crisis as a psychological phenomenon. There emphasized principal differences between identity

crisis and age crisis, which proves identity crisis phenomenology independent existence.

Key words: age crisis, identity crisis, ego-identity, identity status, new growth, social situation of development.

P. 121 *Gargay V. B.* **THE IDEA OF CREDIT-MODULAR TRAINING IN RUSSIA: EXPERIENCE OF HOPES AND DEFEATS.** The present article discusses and analyses the concept and experience of «credit-modular system of training» in the Russian higher vocational education within the current trends of Bolonsky process.

Key words: credit-modular training, universal educational space, types of the organization of educational process.

P. 123 *Zenkova L.G.* **THE FOLK ART CULTURE OF REGION IS BASIC FACTOR OF ETHNIC AND CULTURAL PRESCHOOL EDUCATION.** The article deals with the problem of ethnic and cultural preschool education on the basis of folk artistic culture. The use of folk artistic culture in designing regional curriculum is discussed.

Key words: ethnic and cultural education, folk artistic culture.

P. 126 *Kochetova I.D.* **CREATION OF CONDITIONS FOR DEVELOPMENT OF SOCIAL RESPONSIBILITY OF STUDENTS AS ONE OF THE PRIORITIES IN THE SYSTEM OF HIGHER VOCATIONAL TRAINING.** The article describes the modern tendencies of development of vocational training according to social-economic conditions in the country and demands of State Educational Standards to specialists with sense of social responsibility; the pedagogical conditions which should be created in Higher School for training such specialists are determined.

Key words: responsibility, social responsibility, social activity, moral culture, pedagogical conditions, vocational training, ethical norms of behavior.

P. 130 *Zaretskaya A.A.* **COMPETENT APPROACH TO EDUCATION OF HOMELESS AND STREET CHILDREN IN THE TEACHERS TRAINING.** The article describes the modern approaches to the concept of «competence». It also analyzes domestic and foreign experience in implementing of competency approach to the educational process and describes the main characteristics of professional pedagogical competence in education of homeless and street children. The article also identifies the main directions in the development of pedagogical competence in the teachers training.

Key words: professional teacher competence, competence approach, pedagogical activity, homeless and street children, teachers training, modernization of education.

P. 131 *Zhernosenko I.A., Valitskaya A.P., Oparin R.V.* **KULTUROTVORCHESKAYA PARADIGM ENVIRONMENTAL EDUCATION - THEORY AND PRACTICE.** In this paper kulturotvorcheskaya paradigm of environmental education as a system of ideas, opinions, attitudes, is the starting theoretical basis for constructing a new model of modern environmental education. Examines the principle kulturotvorcheskoy focus of environmental education as a universal guideline modern personality-oriented education.

Key words: kulturotvorcheskaya focus of environmental education, ecological culture, organizational and pedagogical provision of environmental education.

P. 135 *Fortunatov A.A.* **REFLEXIVE AND SOCIONATURAL ENVIRONMENT AS A FACTOR OF INDIVIDUAL ECOLOGICAL STUDENTS' CULTURE FORMATION.** There have been considered problems of the analysis of the theory of reflection and thought, meaning of the term "reflexive and socionatural environment", explained the influence of the reflexive and socionatural environment on the individual ecological culture development of college students.

Key words: reflexion, reflexion control, reflexive thinking, reflexive and socionatural environment, ecological students' culture.

P. 139 *Petrusevich D.F.* **DETERMINATION OF THE DEVIATE BEHAVIOR OF TEEN – AGERS.** This article is devoted to the urgent social problem – deviate behavior of teen – agers. The author of the article competently and clearly has denoted three groups of factors of deviate behaviour of teen – agers, which must use in the correctional work with teen – agers – deviants.

Key words: determination, deviate, behavior, external, social problem factors, lagasy – biological factors, individual – culture, values – orientations, teen – agers.

P. 141 *Panova L.P.* **CONCEPT ABOUT THE GENERAL METHOD OF THE DECISION OF PROBLEMS AS ONE OF MAJOR FACTORS OF FORMATION OF SCIENTIFIC DIALECTIC REF-**

LEXING THINKING. Development of reflexivity of thinking is one of actual problems of psychological and pedagogical sciences, techniques and practice of training in modern education. The concept about a method of activity is one of the main tools in knowledge and transformation of the validity, determines necessary conditions and receptions of development ideologically-conceptual dialectic reflexing thinking.

Key words: Reflexing thinking, formation integration concepts and skills, concept «the general method of the decision of problems».

P. 146 *Plugina N.A.* **SUBSIDIARITY OF SCIENTIFIC CULTURES IN VOCATIONAL TRAINING FROM IDEOLOGICAL AND CONCEPTUAL APPROACH.** In the article ideological and conceptual approach serves as the basis for the integration of key methodological approaches that are essential for subsidiarity of scientific cultures. The achievement of subsidiarity in natural-science and humanitarian cultures is made not only due to ideological and conceptual approach but also with the help of the database on pedagogical technologies developed by the author.

Key words: subsidiarity of scientific cultures, the integration of methodological approaches, way of thinking, ideological and conceptual approach, natural-science and humanitarian culture.

P. 153 *Smirnova N.G.* **SOCIO-CULTURAL ACTIVITY IN THE SYSTEM OF CONTINUOUS EDUCATION (IN THE CONTEXT OF SHAPING OF GENERAL CULTURE OF INDIVIDUAL).** The article examines socio-cultural activity as part of the system of continuous education, highlights its functions, shows the role of socio-cultural activity in shaping of general culture of individual on the basis of innovation educational institutions.

Key words: socio-cultural activity, continuous education, general culture of individual, cultural environment, communication, functions, extracurricular activity, extracurricular education, innovation educational comprehensive institutions.

P. 156 *Popov K. V.* **SOME QUESTIONS ABOUT AN INDIVIDUAL APPROACH TO THE CONVICTED PERSON FOR PAROLE FROM SERVING A SENTENCE OF PRISON FOR MINORS.** Institute of parole from serving a punishment designed primarily to facilitate the early correction of a minor convicted. However, statistics show that a large number of freed commit new or repeat offenses. Necessary when deciding on parole to take into account individual characteristics of each individual convicted separately.

Key words: adolescent, juvenile, personality, criminal, parole, juvenile colony, conviction, correction, social adaptation.

P. 158 *Koreshkova M.N.* **FORMATION OF PROFESSIONAL READINESS OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL HIGH SCHOOL TO THE ORGANIZATION OF MUSICAL EDUCATION OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE.** In article the problem of preparation of students of pedagogical high school to the organization of musical education of children of preschool age is considered. Ways of realization of the given preparation from positions of the competent approach are presented.

Key words: students; the organization of pedagogical process, musical education of children of preschool age, the competent approach.

P. 159 *Fomina T.P.* **PART OF MATHEMATICAL DISCIPLINES IN TRAINING OF COMPUTER SCIENCE TEACHERS.** This article is devoted to the content of mathematical disciplines in professional training of computer science teachers. Also the author analyzes the functions which are realized in the framework of mathematical disciplines' teaching.

Key words: teacher of computer science, professional training of university students, mathematical part of professional training, mathematical discipline.

P. 162 *Zhuravskaya N.T.* **METHODOLOGICAL APPROACHES TO RESEARCH OF INNOVATIVE FORMS OF EDUCATION.** In this work ambiguity of methodological approaches to research of innovative forms of education is proved. Their characteristics and grouping are given. The author's approach to the analysis of innovative forms of education is presented on this base.

Key words: innovative activity of institute of high education, algorithm of acts of the innovative- educational process's subjects, innovations.

P. 167 *Volkova N. V.* **EDUCATIONAL EVENTUALITY: FORMATION OF THE CONCEPT AND HYPOTHESIS.** The article

presents the results of the research on the problem of the educational eventuality application in students' preparation. The educational experience of the Humanitarian school is analyzed as the educational event; the concept of the educational event and the hypothesis of the educational eventuality influence on the quality of students' preparation to the pedagogical activity are formulated.

Key words: educational eventuality, the Humanitarian school as the educational event, concept, educational experience, pedagogical activity, students' preparation.

P. 169 *Belkova L.V.* **FORMATION OF ETHNOCULTURAL SPACE IN A MODERN SOCIETY.** These article deals with the problems of studying, preservation and propagation of a spiritual (non-material) heritage. The model of ethnocultural formation in Municipal educational institution of an additional education of children «Is offered based on a long-term operational experience with children and teenagers to Children's school of arts «Tradition» v. Vlasia of Barnaul .

Key words: heritage, an ethnocultural heritage, a museum, ethnocultural formation, scientific researches, forwarding, research practice, scientifically – share work, exhibition, marketing and educational activity.

P. 172 *Nechaev I D.* **ABOUT SOME ISSUES OF FORMATION MATHEMATICAL KNOWLEDGE IN THE SPECIALTY OF APPLIED MATHEMATICS».** The methodical aspects in organization curricular and extra-curricular activity of «Applied mathematics» specialty students are revealed in this article. Methods, means, techniques, forms and pedagogical conditions assisting the process of personal and professional formation of future engineer-mathematicians are represented in the article.

Key words: functional-semantic education, information-communicative technologies, competence, creativity, paradigm, subjectivity.

P. 175 *Colmogorova L.S., Akimenko N.K.* **PREVENTION OF EMOTIONAL BURNING DOWN IS A CONSTITUENT OF PSYCHICAL TROUBLE OF TEACHERS.** The article considers problems of psychological health of teachers. It shows dependence of psychological health upon psychological culture. Teachers psychical / psychological trouble results in a syndrome of emotional burning down. The article analyses the results of investigation of the degree of manifestation of emotional burning down syndrome with school teachers, depending on the length of pedagogical service.

Key words: psychological health, psychological culture, psychical health, emotional burning down.

P. 177 *Borgoyakov S.A., Chaptykova O.Yu.* **THE METHODOLOGICAL ASPECTS OF THE DEVELOPMENT OF THE MODERN NATIONAL SCHOOL IN KHAKASSIA.** The article deals with the main methodological problems of the development of the present-day national school in the Republic of Khakassia, the major goals and directions of its development that require certain changes in the teaching-learning process on the basis of national culture and the ideas of folk pedagogics are singled out, the principles of realizing the ethno cultural component of education are presented.

Key words: a regional component of education, a national school, national education, an upbringing ideal, cultural – educational space, national culture, ethnical pedagogics.

P. 180 *Kolchikova N. L.* **STUDY OF RUSSIAN AND MOTHER OF LITERATURE BASED ON THE DIALOGUE OF CULTURES IN THE NATIONAL SCHOOL.** The dialog of Russian and native cultures is one of the most effective approach in studying of the writing creation of the Russian and native literatures by the pupils of the national schools. Full value entering in a perfect type of culture, taking part in dialog at the lessons of Literature can take place under condition of understanding of different types of cultures by the pupils, which determinates by national world outlook, geographical landscape, national peculiarities of consciousness and psychology. The dialog of Russian and native cultures perfects the perception and understanding books of Russian Literature and native Literature.

Key words: Dialog, Culture, Approach, National, Principles, World Building.

P. 183 *Lokhonova G.M.* **RESULTS OF EXPERIMENTAL REALIZATION OF ORGANIZATIONAL-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION CORPORATE CULTURE AT THE FUTURE WORKERS OF CONSUMER COOPERATION IN THE COURSE OF RESEARCH WORK.** In article results of experimental realization of the organizational-pedagogical conditions providing effective formation of corporate culture at the future workers of system of consum-

ers' cooperative society in system of research activity of students are analysed.

Key words: corporate culture, consumers' cooperative society, efficiency, organizational-pedagogical conditions.

P. 185 *Milkova E.V., Varova T.I.* **SOCIAL ADAPTATION OF ADOLESCENTS AT INSTITUTIONS OF ADDITIONAL EDUCATION FOR CHILDREN.** The paper presents a contemporary context of social adaptation of adolescents at the established institutions of additional education for children according to their age specifics. It justifies the choice of diagnostic kits for the study of social adaptation of adolescents and the ways to improve the social adaptation of adolescents at institutions of additional education for children.

Key words: social adaptation, adaptation, social competence, age features of adolescents, institution of additional education for children.

P. 191 *Androsov M.A., Kostyukova T.A.* **NECESSITY OF ETHNICAL, ECOLOGICAL AND ETHNO-ECOLOGICAL UPBRINGING OF THE EMERGENT GENERATION AND ITS DEFINITION AND EVALUATION.** The article reveals the main aspects of the ecological education, its goals, local specifics. It affords the recommendations on schoolchildren ecological upbringing improvement in the Altai Republic.

Key words: nationality, ecology, ecological upbringing.

P. 195 *Oparin, R.V., Petrov A.V.* **PEDAGOGICAL FOUNDATIONS OF METHODOLOGY OF ENVIRONMENTAL KULTUROTVRCHESTVA.** The article describes the main provisions of the methodology of ecological cultural creativity, revealed through the system of social, psychological and pedagogical sciences.

Key words: ecology, environmental education, ecological cultural creativity.

P. 199 *Popov A. A.* **FEATURES OF ART HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION STUDENTS' HEALTHY LIFE-STYLE (HLS) ORGANIZATION.** Common features of students HLS organization, inherent to all educational establishments of higher professional education (HPE) are identified in the article; *specific features* – are those that are specified by University professional orientation (Medical, pedagogical, artistic); *individual features* – are features inherent to the particular educational establishment. The emphasis is placed on the characteristics of the Art University students HLS organization.

Key words: features, specific features, common features, individual features, principles.

P. 202 *Cherkashina T.T.* **PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL REASONS OF FORMING LANGUAGE IDENTITY OF DIALOGICAL TYPE.** Psychological and pedagogical conditions of forming language identity of dialogical type are analyzed in the article, besides the conditions of forming dialogical comprehension of the world, dialogical attitude of the language identity towards outer impact are considered the demand of a language identity to be a subject of activity is characterized, a motivation to overcoming of intellectual «hunger» due to dialogical interaction with a cultural text.

Key words: language identity, dialogical consciousness, subjective model cognition, language identity innovations.

P. 205 *Kabanov Ju. N.* **THE INTERNATIONAL CHILDREN'S OLYMPIC GAMES AS EXAMPLE SOCIOCULTURAL ACTIVITY.** The international children's Olympic Games in Siberia - Sibiriada are a unique form sociocultural activity which includes the Olympic formation, physical training and sociocultural development. Possibilities of the given form of the organization of children's and youthful leisure are shown.

Key words: sociocultural activity, the Olympic movement, Sibiriada.

P. 208 *Sokolovsky I.E.* **THE ROLE OF RELIGIOUS FORMATION AND EDUCATION IN FORMATION OF THE PICTURE OF THE WORLD OF THE PERSON OF THE XXI-ST CENTURY.** In a society there is a lot of people with enough high level of knowledge, but insufficiently high level of morals: after all, unfortunately, the concept «an educated person» not always coincides with concept «the highly cultured person». Therefore formation of culture and awakening of morals of the person through development of its spiritual world remains an actual problem of process of formation of a picture of the world of the person of the XXI-st century.

Key words: the spiritually-focused psychology, a picture of the world of the person.

P. 210 *Makuha V. K., Fetisova O. G., Deriglazov S.S., Chuhrova M.G.* **OBJECTIVATION VOICE AT CHILDREN.** Timely revealing and correction of infringements voice at children promotes preventive maintain-

ance of a psychosomatic pathology, and provides control over rising generation health.

Key words: voice, rhythmic of voice, tempo rhythmic making speeches.

P. 212 *Shamshikova O.A., Belashina T.V.* **ADAPTATION OF FREIBURG INVENTORY OF FACTORS OF AGGRESSION RESEARCH (FAF).** Adaptation of Freiburg Inventory of factors of aggression research (FAF) (n=300) is presented. Evaluation of its psychometric characteristics was carried out: internal consistency and stability of scales were verified, items' discriminative power was analyzed. Constructive and factor validity of the inventory were confirmed.

Key words: aggression, theory of social training, reliability, validity, discriminative power, factor analysis.

P. 217 *Blokhina E.V.* **DEVELOPMENT OF RAILWAY SPECIALITY COLLEGE'S TEACHERS INFORMATIONAL COMPETENCE.** The text is about basic directions of work to create conditions for the development of information competence of teachers, the formation of readiness to implement information and communication technology education, assessment of their performance in teaching.

Key words: informational and pedagogic competence, informational and communicating educational technology.

P. 220 *Pyatkina G.N.* **PEDAGOGICAL MODEL OF SOCIALIZATION OF CHILDREN-ORPHANS IN FOSTER FAMILY.** The article deals with the concept of socialization of children-orphans in foster family, which is constructed on personality-oriented and activity approaches and includes the following pedagogical conditions: working out an individual program; formation of secondary affection; development of cognitive activity; adoptive parents' professional competence improvement.

Key words: children-orphans, social orphan hood, foster family, socialization, pedagogical model, pedagogical maintainability.

P. 223 *Spinjar N.F.* **PROBLEMS OF THE CONCEPTUALLY-TECHNOLOGICAL APPROACH TO SELF-REALIZATION OF THE EXPERT OF WELFARE ACTIVITY IN HIGH SCHOOL.** In article the conceptually-technological approach to self-realization of the person in the course of vocational training is analysed. Preparation of the expert in high school is shown as system взаимообусловленных факторов. Adaptability to manufacture of the approach to pedagogical process in high school allows to carry out a complex of the organizational actions revealing congruency the persons with available model of the expert. Stages of the technological approach to self-realization of the person in vocational training are allocated: self-education and self-education, professional self-identification, self-improvement, development self-correction. The program of the further perfection of process of self-realization of the person in vocational training is offered. The further prospects of work are planned.

Key words: the conceptually-technological approach, forecasting, development and self-realization of the person, congruency, technology and adaptability to manufacture.

P. 225 *Sukhova O.W.* **MULTICULTURALISM IN THE SCIENTIFIC-PEDAGOGIC DISCOURSE OF GERMANY.**

The article presents areas of multiculturalism as a modern educational paradigm in Germany, objects and tasks of intercultural pedagogics in compliance with the stages of development of the multicultural society in Germany.

Key words: multiculturalism, intercultural pedagogics, interethnic communications.

P. 227 *Pogodaev S. M.* **Model of continuity of development of is art-creative abilities of pupils in establishments of welfare activity.** Modern approaches in development of creative abilities of pupils by means of is art-graphic activity on the basis of successive communication of all age categories in cultural-dosugovyh establishments reveal. Results of forming experiment are resulted.

Key words: model, continuity, is art-creative abilities, forms and establishments of welfare activity.

P. 231 *Gavrilov V.V.* **ASSIMILATION OF LEARNING INFORMATION BY STUDENTS WITHIN ANTHROPOLOGICAL APPROACH IN EDUCATION.** The summary the Author suggests to solve within the limits of the anthropological approach a problem of successful development of the educational information through formation of external and internal speech of students. The major role is played in this case by the additional information.

Keywords: educational information, anthropological approach, judgement, statement.

P. 233 *Narzulaev S.B., Petukhov N.A., Gilmudinov D.F.* **FORMATION OF MODEL OF PSYCHOLOGO-PEDAGOGICAL SUPPORT OF KORREKTSIONNO-DEVELOPING TRAINING OF CHILDREN AS A COMPLEX PEDAGOGICAL PROBLEM.** Recently the special alarm is caused by growth of quantity of children with the limited possibilities of health. Economic cataclysms, unsatisfactory quality of ecological conditions, confrontations, economic crises - all it, first of all, is directed on children, as the least protected part of the population. Therefore one of the main problems, in many respects tomorrow of our formation, the nation as a whole, the problem of health of children is defining.

Key words: Children with the limited possibilities, correction, training and education, psihologo-pedagogical support, adaptive physical training.

P. 236 *Sadyrin V. V.* **OPTIMIZATION OF THE TRAINING OF INDUSTRY PERSONNEL IN THE CONTEXT OF THE PRIORITIES OF THE NATIONAL PROJECT «EDUCATION»**

The article deals with the problem of optimizing the training of industry personnel in the context of the priorities of the national project "Education", associated with increased activities of educational institutions at various levels to join the innovative space of continuous education. It should be noted that particular attention is paid on the relationship of the three aspects of the problem - public, social and personal.

Key words: continuing education, industry training, public-private partnerships, innovative educational environment.

P. 240 *Pankaj Gupta.* **CULTURAL ASPECTS OF HEALING: TRADITIONS OF HIMACHAL STATE IN HIMALAYAS.** Communities around the world have been striving hard to find out numerous ways to cure diseases and this process has led to the development of long-established system of medicine. The system of healing is very old in Himachal Himalayan region and is accustomed with the age-old cultural ethnicity of the Himalayan civilization. The systematic and analytical study of the traditional system of medicine has got value. It has gained a special importance and concern in the recent years.

Key words: Healing Traditions, herbalists, supernatural healers, traditional wisdom, Traditional Knowledge Systems.

P. 243 *Fotieva I.V.* **RUSSIAN CULTURE IN THE GLOBAL WORLD.** In the article transformation of concept of culture within the limits of a modern "market-hedonistic" paradigm and loss complete representation about the person is analyzed. Critic of this unilateral and inconsistent approach by his leading western and Russian authors is shown. The understanding of culture by representatives of Russian philosophical tradition is analyzed, which finds out the theoretical importance and a practical urgency is the modern times.

Key words: market-hedonistic paradigm, transformation of concept of culture, complete representation about the person, Russian culture, Russian philosophy.

P. 245 *Truevtsev N.V.* **THE SOURCES FOR RESEARCHING THE HISTORY AND DEVELOPMENT OF THE MUSEOLOGY COMMITTEE OF THE INTERNATIONAL MUSEUM COUNCIL.** In the article different types of historical sources reflecting foundation and activity of the International Museology committee ICOM are researched. Typology of sources on this subject is worked out, the most important for historical research documents are sorted out.

Key words: historical sources, international activity, museology, ICOM, ICOFOM.

P. 248 *Monina N.P.* **CULTURAL ARCHETYPE MODERN: APPROACH TO UNDERSTANDING OF PHENOMENON.** This article is devoted to an examination idea of the cultural archetype. In this work produced the looks of modern scientific which investigate this phenomenon. The author discovers main internal of the cultural archetype and offer own determination of this idea.

Key words: cultural archetype, concept, culture, constant, ethnic, spirituality.

P. 250 *Mikhailova E.V.* **THE VARIANT OF CONSTRUCTING THE MODEL OF WORLD IN MAGIC PRACTICES OF ARCHAIC CULTURES.** In the article the phenomenon of magic and magic thinking as specific practice of creation the model of ethnic world of archaic and traditional cultures are researched. The types of magic are analyzed, the role of magic procedures and adjure texts in creation of model of world is researched.

Key words: model of world, prosaic genres of folklore, culture of archaic civilization.

P. 254 *Ivanov A.V.* **IDEA OF TOTAL UNITY IN RUSSIAN AND INDIAN PHILOSOPHY IN THE END OF XIXTH CENTURY.** The ideological commonality and solidarity of values of two great cultures – Russian and Indian – present an actual problem of modern philosophical researches. From this point of view we can find deep intellectual and spiritual parallels in the works of Ramakrishna and Vivekananda (Indian vedanta) and V.S. Solovyov (Russian religious-philosophical doctrine of Total Unity). These ideas are still actual today as an alternative to the imperialistic globalization revealed as Euro-centrism, economic competition and the pursuit of profit, individualism, and the primacy of the secular parts of culture over its sacral components.

Key words: Vivekananda, Ramakrishna, V.S. Solovyov, the West, the East, metaphysics of Total Unity, Vedanta, alternative to westernization, spirituality.

P. 256 *Lubina V.I.* **PHENOMENON OF INTERSECTION OF VERBAL COMPONENT AND ICON COMPONENT IN THE COMPOSITION.** In the article are analyzed of evolution of way of combination verbal and icon component in the composition; are also considered reason of appearance this phenomenon; there are also described ways of interaction between components of two symbol systems within one formation and functioning this phenomenon in mass media and in the art.

Key words: composition, verbal component and image, actual art, rhetorical text.

P. 259 *Ezhov V.S.* **AESTHETICAL INTERACTION OF CULTURE DIALOGUE.** This paper presents a philosophical analysis dialogue cultures. Creation of new integrity of the Russian society made actual a problem of understanding the sources of human activity. At the given stage of historical development of the Russian society we observe human activity of aesthetics which dominates myth creativity. All the life people try to achieve clear world they are in unconscious soothing (calming) in a myth. An important role in the historical context is acquired by the development and enrichment of the aesthetic culture of the person, its consciousness. Search of new forms in life shows activity under laws of beauty.

Key words: culture, traditional values, conditions, modern society, spiritual perfections, personality, artistic activity, creativity, imagination, image, irrationality, aesthetic.

P. 262 *Alekseev I.A., Puzanov A.V., Cheremkin I.M., Stupnikova T.V., Borisenko E.N.* **THE CHARACTERISTIC OF ANTHROPOGENOUS TRANSFORMATION OF LANDSCAPES PROJECTED OF "VOSTOCHNY" OF LAUNCHING SITE.** On the basis of materials of landscape-ecological study of territory projected of "Vostochny" of launching site are differentiated and the specific kinds of anthropogenous transformations of landscapes shown in changes biological, vegetative, animal population, geochemical structures are characterized.

Key words: Landscape, ecological analysis, "Vostochny" of launching site, vegetative community, place of residing and population of animals, asymmetrical di-metil-gydrizin (geptil), landscape after a fire (pirogenius landscape).

P. 267 *Akhmetov A.S., Asanov A.A., Vinokurov Yu.I., Akhauva G.K.* **SOIL STRUCTURE FORMATION IN THE PRESENCE OF COPOLYMERIZATION PRODUCTS OF MALEINIC ACID AND ACRYL AMIDE OBTAINED UNDER DIFFERENT CONDITIONS.** The structure formation of soil has been studied in the presence of water soluble polyelectrolytes, obtained on the base of copolymerization products of maleinic acid and acryl amide, their physical and colloidal-chemical properties have been stated and cause and effect relations have been analyzed.

Key words: structure formation, products of maleinic acid and acryl amide, colloidal-chemical properties.

P. 270 *Dirin D.A., Krasnoyarsova B.A.* **CULTURAL-GEOGRAPHICAL FEATURES OF FORMATION AND FUNCTIONING OF NEW FRONTIER SPACE.** In article specificity of frontier territories as original cultural landscapes is considered. Major factors of formation and functioning of the given territories on an example of the new Russian frontier space which have appeared with disintegration of the USSR are investigated.

Key words: New frontier space, trans-frontier areas, geocultural space, cultural landscape.

P. 272 *Dolmatova L.A.* **Seasonal dynamics of hydrochemical characteristics of water in Bolshoye Yarovoye lake.** Seasonal dynamics of hydrochemical characteristics of water in B. Yarovoye lake during spring heating and autumn cooling periods was studied. Maximum quantitative values of hydrochemical characteristics fall on the autumn cooling period, while minimum – on the spring heating one. During both periods of investigation temperature, oxygen and chemical stratification was registered for both deep and shallow sites.

Key words: hydrochemical characteristics, biogenic matter, basic ion concentration, metamorphisation, mineralization, stratification.

P. 277 *Zhukova O.N., Bezmaternykh D.M.* **ZOOBENTHOS IN LAKES OF NORTH KAZAKHSTAN PROVINCE.** Fresh data on zoobenthos structure from 15 lakes of the are presented. All in all, 58 invertebrate species from 6 classes were found in the lakes during the period of investigation (2009-2010). From lake to lake, zoobenthos abundance and biomass varied greatly. Zoobenthos structure and composition were used for assessment of ecological state and water quality of the lakes under study.

Key word: zoobenthos, North Kazakhstan Province, lakes.

P. 281 *Zinoviev A.T., Kosheleva E.D., Golubeva A.B.* **PROCESSES OF FORMATION OF THE DRAIN ON BOGGY RESERVOIRS OF THE BIG VASJUGANSKY BOG AND THEIR CLIMATIC VARIABILITY.** On the basis of the modern data the basic hydrological characteristics of the rivers of a zone of the Big Vasjugansky bog are defined. Change of their drain against climatic changes of last decades is estimated.

Key words: the Big Vasjugansky bog; the river; hydrological characteristics; norm of a drain; a trend of mid-annual expenses; climatic variability.

P. 285 *Zinoviev A.T., Koshelev K.B., Marusin K.V.* **LAKE TELETSKOYE THERMAL REGIME. MODELING AND EXPERIMENT.** Field and theoretical studies of the Lake Teletskoye thermal structure have been fulfilled. The general goal of the studies is to develop of methods for mathematical modeling of physical and chemical processes in stratified lakes and reservoirs. The field observation data on a spatial distribution of the water temperature at various elevations from the surface to the bottom obtained in late summer and in early autumn are reported. The data are compared with the water temperature distribution calculated by the 1DV-type hydrothermal model.

Key words: field observations, mathematical modeling, thermal regime, vertical stratification, the Lake Teletskoye.

P. 289 *Ivanov I.A., Eyrikh A.N.* **INVESTIGATION OF CADMIUM IN PRIMARY TYPES OF FLORA ALTAI REPUBLIC.** The article discusses of the cadmium content in the samples of the flora of the Altai Republic by atomic absorption analysis.

Key words: medicinal plants, safety, heavy metals.

P. 291 *Kudishin A.V.* **INFORMATION-MODELING SYSTEM FOR COMPUTATION OF FLOW THROUGH A NETWORK OF RIVER CHANNELS.** The results of work on the development of information-modeling system (IMS) for computation of flow through river channels network are presented. The structure developed and the software allow one to adapt IMS to different DBMS as well as to integrate them with GIS. Good agreement of estimated characteristics of river flow with the observed ones makes it possible to use IMS for solving different water-related environmental problems.

Key words: hydrology, hydraulics, mathematical modelling.

P. 292 *Petrova M.V.* **THE ANALYSIS OF THE MAINTENANCE OF ALKALINE GROUP OF METALS IN FLAX AND PRODUCTS OF ITS PROCESSING.** The problem of formation of marriage in the form of "holes" on linen fabrics is one of key problems of quality of linen textile products. Finding-out of the reasons of formation of marriage in the form of "holes" on linen fabrics and creation of the technologies eliminating them, is one of key problems of improvement of quality of linen textile products.

Key words: flax, heavy metals, ICP/MS.

P. 295 *Rybkina I.D., Stoyasheva N.V.* **ASSESSMENT OF ANTHROPOGENIC LOAD ON WATER MODULAR TERRITORY OF THE UPPER AND MID OB.** The paper gives a brief analysis of water tenure in the Upper and Mid Ob basin. Main indices of direct and indirect anthropogenic impact on water objects are considered in detail. The esti-

mation of total anthropogenic load within the river basins was carried out on the basis of demographic, agricultural and industrial components.

Key words: direct and indirect anthropogenic impact, the assessment, water tenure, the Upper and Mid Ob basin.

P. 299 *Sharabarina S.N.* **OPTIMIZATION OF LAND USE SYSTEM OF THE ALTAI RECREATIONAL ZONE (BY THE EXAMPLE OF SMOLENSK REGION).** In the article features of modern system of land tenure of the Altai recreational zone by the example of Smolensk region are considered. In the conditions of change of regional economy specialisation from agricultural to the agrarian-recreational the question of rational use of land resources, the account of requirements of different types of land use is important.

Key words: land use, land use restrictions, optimization, scheme of territorial planning, the Altai recreational zone.

P. 302 *Yanygina L.V.* **ASSESSMENT OF ECOLOGICAL STATE OF NOVOSIBIRSK RESEVOIR BY ZOOBENTHOS.** The data on taxonomic structure, abundance and biomass of zoobenthos in Novosibirsk reservoir are presented. The assessment of ecological state of the object under study is made.

Key words: zoobenthos, taxonomic structure, bioindication, Novosibirsk reservoir.

P. 305 *Kuzmina Y.V., Glebov V.V.* **DYNAMICS OF NONRESIDENT STUDENTS ADAPTATION TO ECOLOGY CONDITIONS OF THE CAPITAL MEGACITY.** In article the problem of influence of a complex of social and economic, ecological factors and psychological problems which play a significant role in dynamics of adaptation nonresident students are considered. Dynamics of adaptable process at nonresident students of three courses different faculties of a university according to psychological and psychological testing is shown.

Key words: adaptation of nonresident students, complex factors, a functional condition, a megacity.

P. 307 *Openko T.G., Simonova G.I.* **CANCER INCIDENCE IN NOVOSIBIRSK (1988-2008).** The number of new diagnosed malignant tumors increased between 1988-1990 and 2006-2008 by 19% in men and by 40% in women. Lung cancer (27% in 1988-90 and 19% in 2006-08), stomach cancer (16%-9%), skin cancer (4%-11%), prostate cancer (5%-12%), colon cancer (5%-6%) prevails in men, and breast cancer (19%-20%), skin cancer (7%-17%), stomach cancer (12%-6,5%), colon cancer (7%) and lung cancer (7%-4%) prevails in women.

Key words: cancer, epidemiology of cancer, population registr of cancer.

P. 312 *Erdynieva L.S.* **USE NATURAL-ECOLOGICAL FACILITY LAKE "CHEDER".** This article is devoted the research of a condition of hydromineral base, klimato-recreational potential of a resort of "Cheder" and to influence of nature-climatic factors on health of the population of republic.

Key words: hydromineral base, balneal and bioclimatic resources, klimato-impellent mode, klimato-recreational potential, nature-climatic factors, resort-recreational activity

P. 315 *Lebedev V.I., Burdin N.V., Lebedeva M.F.* **ECOLOGICAL ASPECTS OF EXTRACTION PRECIOUS METALS WITH USE OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES.** A study of environmental problems of development objects noble-metal mineralization is widely distributed in the territory of Tuva and adjacent areas of Mongolia have established the predominant development of Bereza-listvenitovoy Association metasomatic and hydrothermal altered rocks with superimposed, productive gold mineralization rossypeobrazuyushey quartz-pyrite and quartz-ended arsenopiritovogo.

Key words: precious metals, geoecology, a loose, technology, enrichment, persistent ores, technogenic, mercury.

P. 319 *Golubev E.V., Soromotin A.V., Veprenceva N.A., Mikushina N.B.* **COMPOSITION AND BEHAVIOR OF DEPOSIT BORING WASTES WESTERN SIBERIA.** The authors present the results of their analysis of deposit boring wastes that can be used as a basis for theoretical and practical development of deposit boring wastes utilization technologies.

Key words: deposit boring wastes, mud, mud sump, utilization.

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ

Акаш Б.А.	39	Дмитриева О.Н.	46	Лебедева М.Ф.	315	Самойлик Н.А.	119
Акименко Н.К.	175	Долматова Л.А.	272	Лохонова Г.М.	183	Смирнова Н.Г.	153
Аксютин А.А.	114	Ежов В.С.	259	Лучшева Л.М.	87	Соколовская И.Э.	208
Алексеев И.А.	262	Емелин К.Г.	108	Любина В.И.	256	Соромотин А.В.	319
Алиева С.А.	43	Ерушова А.С.	71	Мазур М.А.	98	Симонова Г.И.	307
Андросов М.А.	191	Егорова Е.В.	21	Макеева И.А.	91	Спинжар Н.Ф.	223
Асанов А.А.	267	Жерносенко И.А.	131	Макуха В.К.	210	Стоящева Н.В.	295
Афанасьева-Медведева Г.В.	65	Жогова И.Г.	75	Марусин К.В.	285	Ступникова Т.В.	262
Ахауова Г.К.	267	Жукова О.Н.	277	Милькова Е.В.	185	Сухова О.В.	225
Ахметов А.С.	267	Журавская Н.Т.	162	Микушина Н.Б.	319	Темербекова А.А.	96
Байгонакова Г.А.	96	Зарецкая А.А.	130	Михайлов С.М.	80	Труевцев Н.В.	245
Безматерных Д.М.	277	Зенкова Л.Г.	123	Михайлова Е.В.	250	Трутнева А.Н.	60
Белашина Т.В.	212	Зиновьев А.Т.	281, 285	Монд О.-Л.	30	Феокистова Е.А.	62
Белов М.И.	80	Иванов А.В.	254	Монина Н.П.	248	Фетисова О.Г.	210
Белюсова Н.А.	102	Иванов И.А.	289	Нарзулаев С.Б.	233	Фомина Т.П.	159
Белькова Л.В.	169	Извекова Т.Ф.	9	Нечаев И.Д.	172	Фортунатов А.А.	135
Билилова А.А.	12	Кабанов Ю.Н.	205	Опарин Р.В.	131, 196	Фотиева И.В.	243
Блохина Е.В.	217	Калганикова И.Ю.	37	Опенко Т.Г.	307	Хобракова И.Д.	15
Боргояков С.А.	177	Кечина Э.А.	6	Панкадж Гупта	240	Худенко Е.А.	68
Борисенко Е.Н.	262	Колмогорова Л.С.	175	Панова Л.П.	141	Чаптыкова О.Ю.	177
Брунева Ю.А.	19	Кольчикова Н.Л.	180	Петров А.В.	196	Черкашина Т.Т.	202
Бугаева О.Б.	78	Контева Э.И.	27	Петрова М.В.	294	Черёмкина И.М.	262
Бурдин Н.В.	315	Корешкова М.Н.	158	Петрусович Д.Ф.	139	Чочиева А.С.	34
Валицкая А.П.	131	Костюкова Т.А.	191	Петухов Н.А.	233	Чугунова И.В.	96
Варова Т.И.	185	Кочетова И.Д.	126	Плешакова М.В.	87	Чухрова М.Г.	210
Вепренцева Н.А.	319	Кошелев К.Б.	285	Плугина Н.А.	146	Шарабарина С.Н.	299
Виноградова С.А.	24	Кошелева Е.Д.	281	Погодаев С.М.	227	Шамшикова О.А.	212
Винокуров Ю.И.	267	Краснова О.А.	19	Попов А.А.	199	Шульгина Т.А.	102
Волкова Н.В.	167	Красноярцева Б.А.	270	Попов К.В.	156	Эйрих А.Н.	289
Гаврилов В.В.	231	Кузьмина Я.В.	305	Псеунова Б.Х.	16	Эрдынишева Л.С.	312
Гаргай В.Б.	121	Кудишин А.В.	291	Пугачёва Л.С.	54	Яныгина Л.В.	302
Гильмутдинов Д.Ф.	233	Кудрявцева Е.Ю.	94	Пузанов А.В.	262	Ятлова Е.А.	84
Голубев Е.В.	319	Кузнецова С.Г.	50	Пяткина Г.Н.	220		
Голубева А.Б.	281	Курышева И.В.	103	Рыбкина И.Д.	295		
Глебов В.В.	305	Латюшин В.В.	102	Саблина М.В.	58		
Гунзунова Б.А.	110	Лебедев В.И.	315	Садырин В. В.	236		
Дериглазов С.С.	210						
Дирин Д.А.	270						

ИНФОРМАЦИОННОЕ ПИСЬМО

УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ! Редакция международного научного периодического журнала «Мир науки, культуры, образования» приглашает вас к публикации статей на страницах журнала, который включен в «Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий ВАК РФ» (по специальностям «Педагогика», «Психология», «Филология», «Искусствоведение», «Экология», «Культурология») ДЛЯ ДОКТОРСКИХ И КАНДИДАТСКИХ ДИССЕРТАЦИЙ (бюллетень ВАК за февраль 2010 г.), имеет Российский индекс научного цитирования <http://elibrarv.ru/> и подписной индекс - 31043.

Для публикации в журнале необходимо предоставить *заявку* с указанием сведений об авторе (Ф.И.О. полностью, место работы, ученая степень, звание, должность, а также телефон, факс, E-mail и почтовый адрес). Наименование раздела, в который направляется статья.

Статью необходимо печатать в редакторе MS WORD 6-7, формате А 4, шрифтом 12 пт. (Times New Roman), межстрочный интервал – 1,5; отступ от всех сторон листа – 2,5 см.

Статья оформляется следующим образом:

- заявка на публикацию;
- на английском языке: Ф.И.О. автора (авторов), название статьи прописными буквами, аннотация (4-6 строк, до 300 знаков), ключевые слова; библиография
- на русском языке: УДК, Ф.И.О. автора (авторов), сведения об авторе, город, Email, название статьи прописными буквами, аннотация (4-6 строк, до 300 знаков), ключевые слова, текст статьи, библиографический список.

Библиографический список (в порядке цитирования) оформлять по ГОСТу 7.1.-2003. Библиографические ссылки в тексте статьи оформляются квадратными скобками.

Например, [1]. В случае дословной цитаты, указывается также

номер страницы приведенной цитаты, т.е. «ТЕКСТ, ТЕКСТ, ТЕКСТ ...» [2, с. 5]. Примеры в тексте статьи оформляются курсивом. Примечания к тексту оформляются в виде постраничных сносок и имеют сквозную нумерацию. В конце статьи указывается дата ее отправки в редакцию. Рисунки и таблицы должны выполняться по ширине текста в формате ***.jpg, *.bmp**. Статья (бумажный вариант и электронный вариант на диске) вместе с рецензией, должна быть выслана обычной почтой. Кроме того, необходимо данную информацию сдублировать электронной почтой E-mail: mnko@mail.ru.

Файлы необходимо именовать согласно фамилии первого автора с указанием города. Например, «Завьялов, Самара». Если статья **вторая, третья и т.д., то следует указывать в названии файла соответствующий номер**. Нельзя в одном файле помещать несколько статей. Аспиранты очного отделения (подтверждающий документ) печатаются бесплатно. После независимой технической и научной экспертизы, статья либо посылается автору на доработку, либо автору сообщается, что статья принята к публикации.

МАТЕРИАЛЫ НАПРАВЛЯТЬ ПО АДРЕСУ: 649006, г. Горно-Алтайск, пр. Коммунистический, 68, Офис 301, Редакция журнала «Мир науки, культуры, образования».

С материалами журнала можно ознакомиться на сайтах:

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

Тел.: 8 (38822) 4-74-44, e-mail: mnko@mail.ru Факс: 8 (388-22) 4-74-44